



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ
Departamento de Letras e Artes
Mestrado em Letras: Linguagens e Representações

JADLLA CRUZ DO AMPARO

ANGLOTURE: CIBERDIDÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE EM LETRAS/INGLÊS

**ILHÉUS-BAHIA
2019**

A526

Amparo, Jadlla Cruz do.

Angloture: ciberdidática na formação docente em letras / inglês / Jadlla Cruz do Amparo. – Ilhéus, BA: UESC, 2019.

156f. : il.; anexos.

Orientador: Isaís Francisco de Carvalho

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Santa Cruz. Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações.

Inclui referências.

1. Didática. 2. Cibercultura. 3. Letramento digital. 4. Literatura inglesa. 5. Licenciatura. I. Título.

CDD 370.7

JADLLA CRUZ DO AMPARO

ANGLOTURE: CIBERDIDÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE EM LETRAS/INGLÊS

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Letras: Linguagens e Representações, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação do Prof. Dr. Isaías Francisco de Carvalho.

**ILHÉUS-BAHIA
2018**

JADLLA CRUZ DO AMPARO

ANGLOTURE: CIBERDIDÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE EM LETRAS/INGLÊS

Dissertação de mestrado de Jadlla Cruz do Amparo, intitulada *Angloture: ciberdidática na formação docente em Letras/Inglês*, orientada pelo Prof. Dr. Isaías Francisco de Carvalho, apresentada à banca examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Letras: Linguagens e Representações da UESC, em fevereiro de 2019.

Os membros da Banca Examinadora consideram a candidata _____.

Ilhéus-BA, 20 de março de 2019.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Isaías Francisco de Carvalho
UESC – BA (orientador)

Prof. Dr. Rodrigo Camargo Aragão
UESC – BA

Prof. Dr. Lucas Santos Campos
UESB – BA

Para Silmara.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser a força que me sustenta e me guia em direção aos meus sonhos.

À família, Jadiel, Glória, Silmara e Seandra, pela motivação e pelo apoio em tudo que faço. Sou amplamente grata por sempre acreditarem em mim.

Ao Prof. Dr. Isaías Francisco de Carvalho, (des)orientador dedicado, atento e humilde para ensinar. Grande mestre. Minha inspiração como profissional.

Aos governos Lula/Dilma, pelo investimento em políticas sociais que alavancaram o sonho de muitas(os) pesquisadoras(es) e trabalhadoras(es) pelo país.

Ao Programa de Pós-graduação em Letras: linguagens e representações – PPGLLR da UESC, pelo apoio, infraestrutura, qualidade e profissionalismo das(os) docentes e funcionárias(os).

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), por financiar minha pesquisa.

Aos amigos e amigas, que me ouviram, me ajudaram, me confortaram e, principalmente, me incentivaram quando precisei (Ronald, Michel, Jhonatan, Bianca, Luana, Kádima, Natasha, Louise).

A todas(os) que acreditaram e me acompanharam no tão sonhado mestrado acadêmico, experiência única, enriquecedora e gratificante, que contribuiu de forma significativa para o meu crescimento intelectual, profissional e humano.

A literatura corresponde a uma necessidade [...] que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade.

Antônio Cândido. *O direito à literatura* (1995).

ANGLOTURE: CIBERDIDÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE EM LETRAS/INGLÊS

RESUMO

A inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no cenário contemporâneo possibilita e reconfigura os modos de leitura e de ensino/aprendizagem literária. Nesse contexto esta pesquisa se volta para a relevância do desenvolvimento dos níveis de letramento literário no nível superior, ao passo que sugere a utilização das tecnologias digitais como ferramentas potencializadoras. Assim, este estudo possuiu como objetivo geral analisar propostas ciberdidáticas para o letramento literário anglófono na formação docente em letras/inglês, entendendo como proposta ciberdidática toda iniciativa de cunho pedagógico que vise a articulação de tecnologias digitais com a produção do conhecimento. Como objetivos específicos, buscamos investigar, a partir de pesquisa bibliográfica, os benefícios e desvantagens da utilização das TDIC no ensino de literatura, com ênfase em tecnologias mais acessíveis com acesso à internet, entre as quais, os computadores, os tablets e os celulares; selecionar propostas ciberdidáticas na internet para compor o corpus de análise e apresentar uma proposta ciberdidática para subsidiar o emprego das tecnologias para o letramento literário no contexto estabelecido. Como aporte teórico, utilizamos as discussões acerca das potencialidades da literatura para formação de sujeitas(os); os argumentos sobre a relação entre língua e literatura; estudos sobre letramento literário; os estudos que tratam da relevância da literatura nos cursos de licenciatura em Letras; das discussões que tratam das TDIC e suas relações com o ensino de literatura e sobre os conceitos de literatura digital e ciberliteratura. A análise apontou que as propostas ciberdidáticas colaboram em maior ou menor grau para a efetivação do letramento literário a partir dos princípios apontados por Rildo Cosson (2016). Com o desenvolvimento da nossa proposta ciberdidática, buscou-se contribuir positivamente com a prática pedagógica em literaturas anglófonas na formação inicial de professoras(es) de inglês, assim como para as discussões acerca da relevância dos usos de tecnologias digitais em contextos educacionais.

Palavras-chave: Ciberdidática; Letramento Literário; Literaturas Anglófonas; Licenciatura.

ANGLOTURE: CIBERDIDATICS IN TEACHER EDUCATION IN ENGLISH UNDERGRADUATE COURSE

ABSTRACT

The insertion of the Digital Information and Communication Technologies (DTIC) in the contemporary scenario enables and reconfigures the modes of reading and literary teaching / learning. In this context, this research turns to the relevance of the development of literary literacy levels at the undergraduation level, while suggesting the use of digital technologies as potential tools. Thus, this study has as main aim analyzing cyberdidactics proposals for anglophone literary literacy in teacher education in English, understanding cyberdidactics proposals as all pedagogical initiatives that combine digital technologies with the production of knowledge. As secondary aims, we investigated, from the bibliographical research, the benefits and disadvantages of the use of DTIC in the teaching of literature, with emphasis on technologies more accessible with internet access, including computers, tablets and mobile phones; we selected cyberdidactic proposals on the internet to compose the analysis corpus and we presented a cyberdidactics proposal to subsidize the use of technologies for the development of literary literacy in the established context. As a theoretical contribution, we use the discussions about the potentialities of literature for the formation of people; the arguments about the relationship between language and literature; studies on literary literacy; the studies that deal in the relevance of literature in English undergraduate courses; the discussions that deal with DTIC and its relationship with literature teaching and teacher education, and on the concepts of digital literature and cyberliterature. An exercise of analysis pointed out that the cyberdidactic proposals collaborate in greater or lesser degree for the effectiveness of the literary literacy from the principles of learning literary mentioned by Rildo Cosson (2016). With the development of our cyberdidactics, our aim was to contribute positively to the teaching practice in anglophone literature in the initial education of English teachers, as well as to the discussions about the use of digital technologies in educational contexts.

Keywords: Cyberdidactics. Literary Literacy. Textbook. Anglophone Literatures. Undergraduation.

LISTA DE ABREVIATURAS

CCCS	Centre for Contemporary Cultural Studies
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
MOODLE	Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment
NLS	<i>New Literacy Studies</i>
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Página inicial do site <i>Estesinversos</i>	79
Figura 2	Página inicial do curso <i>Milton</i>	81
Figura 3	Página inicial do curso <i>The American Novel Since 1945</i>	82
Figura 4	Página inicial do curso <i>Modern Poetry</i>	83
Figura 5	Página inicial da disciplina <i>Modern American Poetry</i>	84
Figura 6	Página inicial da disciplina <i>Colonialism/Post Colonialism</i>	85
Figura 7	Capa do livro <i>Africa's Best Stories</i> , disponível no <i>Google Books</i>	122
Figura 8	Conto <i>The Time Story</i> , disponível no <i>Google Books</i>	123
Figura 9	Um modelo de wordcloud, retirado do site <i>WordCloud.com</i>	131

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 INÍCIO DA NAVEGAÇÃO: O LAYOUT DA PESQUISA	16
2 LITERATURAS ANGLÓFONAS NA FORMAÇÃO DOCENTE	22
2.1 PRECÁRIO PERCURSO: ENSINO DE LÍNGUAS E LITERATURA	25
2.2 LITERATURAS ANGLÓFONAS NA FORMAÇÃO EM LETRAS	41
2.2.1 Análise curricular do curso de Letras/Inglês da UESC	48
2.2.2 Memorial e culminância em pesquisa	52
2.3 LITERATURAS E ALTERIDADES	54
3 O LITERÁRIO E O DIGITAL: UM ENCONTRO MARCADO	60
3.1 IMPLICAÇÕES NOS MODOS DE SER LEITORA(OR)	63
3.2 CIBERDIDÁTICA: UM CONCEITO EM CONSTRUÇÃO	68
3.3 TDIC E FORMAÇÃO LITERÁRIA EM ESTUDOS RECENTES	86
4 TDIC E ENSINO DE LITERATURAS ANGLÓFONAS: LETRAMENTOS	91
4.1 LETRAMENTO LITERÁRIO: CONCEITOS E PRESSUPOSTOS	94
4.2 “FAZERES” LITERÁRIOS NO CIBERESPAÇO	97
5 TDIC E SEU POTENCIAL PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO	99
5.1 <i>ANGLOTURE</i> : LETRAMENTO LITERÁRIO NO CIBERESPAÇO	99
5.2 PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE EM INGLÊS	113
5.2.1 A sequência básica de Cosson	114
5.2.2 Critérios para a escolha da obra literária	120
5.2.3 Proposta ciberdidática: “O perigo de uma história única”	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS	138
ANEXOS	146

INTRODUÇÃO

Por muito tempo, a leitura foi concebida apenas como a atividade de decodificação de sinais organizados. Contudo, ler efetivamente implica perceber a relação dos significados, confrontar as ideias adquiridas nas leituras com os conhecimentos anteriores, dialogar com a(o) autora(o) e se posicionar diante das ideias ali expressas. Além disso, ler é reconhecer os discursos presentes nos diversos textos e agir criticamente sobre eles, é reconhecer que cada texto, principalmente o literário, na maioria das vezes, traz a representação de um momento histórico marcado por identidades, conflitos e heranças culturais.

Para que a concepção de leitura seja alargada e fuja da mera decifração do material escrito, é necessário alargar também a noção de texto para entendê-lo “[...] como objeto cultural, em que está explícito o exercício de um código social para organizar sentidos.” (AGUIAR, 2013, p. 154). Nesse contexto, ler é apropriar-se de um produto cultural inserido em determinada comunidade. É entrar em contato com um objeto histórico e social, construído ideologicamente, por meio do qual alguém marca sua presença na coletividade em que vive ou representa sua coletividade. A atividade de leitura propicia, por essa razão, a expansão do conhecimento e de experiências da(o) sujeita(o), que passa a interagir com novas formas de entender o mundo e as relações interpessoais, levando-a(o) a compreender melhor o passado e o presente, bem como seu papel como sujeita(o) histórica(o). Quanto mais intensa for a experiência de leitura, maiores serão os benefícios para a sujeita(o) leitora(o). No entanto, para que isso aconteça, convém que o processo de formação e letramento em literatura ocorra com vistas ao aproveitamento da leitura como uma prática social e individual – discussão a ser mais bem desenvolvida no capítulo 4.

Muitos são as(os) autoras(os) que sinalizam os benefícios e a importância de uma leitura literária efetiva. Roland Barthes (1992) traz uma defesa emblemática da educação literária ao afirmar que “[...] a literatura faz girar os saberes [...] ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso. [...] a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; [...] que sabe muito sobre os homens”. (BARTHES, 1992, p. 17).

Ainda que esse e muitas(os) outras(os) estudiosas(os) reconheçam a relevância do processo de letramento literário nas instituições de ensino, há também

um consenso no que diz respeito à crise na formação literária no sistema educacional. Nesse sentido, Jover-Faleiros (2013) afirma que, nos últimos anos, teóricos publicaram textos em que discutem um possível fracasso dos modelos de ensino dessa disciplina. Ao longo da última década, pesquisadoras(es) como Zilberman e Lajolo (1991), entre outras(os), observam, cada uma(um) a seu modo, o quanto a educação básica brasileira tem cometido equívocos na escolarização da literatura. Equívocos esses, que podem ser também, (mesmo que em menor escala ao compará-los com outras deficiências do sistema educacional brasileiro como um todo) conseqüências de uma formação docente em literatura ainda fragilizada.

Perrone-Moisés (2006), para citar apenas algumas referências reconhecidas em sua área de pesquisa, abordam os problemas e desafios na formação docente. Leyla Perrone-Moisés (2006, p. 18), por exemplo, afirma que “[...] há queixas generalizadas dos professores universitários quanto à capacidade de leitura dos jovens na formação inicial e, sobretudo, ouvem-se tais queixas em conversas informais pelos corredores e cafés das universidades”. Por seu turno, Leahy-Dios (2000, p. 194) argumenta que nas “universidades a formação de professores de literatura está bem aquém do que seria esperado”, deixando que a prática docente se responsabilize por ensinar aspectos que deveriam ter sido mais efetivamente abordados na formação inicial. No nosso ponto de vista, a situação do ensino de literatura em língua inglesa ainda é mais complicada, visto que ainda é timidamente trabalhada na educação básica, e no nível superior muitas vezes encontra a barreira linguística para sua efetivação.

Apesar da propaganda constatação da crise, não é possível negar que a literatura é um fenômeno vivo. Parte significativa de produções científicas de cunho teórico e metodológico tem se dedicado a questionar as metodologias atualmente adotadas a favor de uma prática de ensino de literatura na formação docente que considere o letramento literário como um processo formador, que além dos conhecimentos sobre a própria literatura, seja considerada a bagagem acerca da experiência humana. É possível atentar também para o desenvolvimento de uma postura de alteridade, pois a partir da literatura é possível ir em direção ao outro, mesmo que motivado por uma curiosidade. Essas posições estão articuladas com os objetivos definidos pelo Ministério da Educação e Cultura para a formação em Letras:

O objetivo do curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens,

especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários. (BRASIL, 2001, p. 30).

Assim, evidencia-se a relevância de um processo de formação docente que trabalhe com vistas ao desenvolvimento dos níveis de letramento literário, compreendido como “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos.” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67). A partir dessa perspectiva, a(o) leitora(or) deixa de ser passiva(o) e passa a agir sobre o texto, construindo e reconstruindo os sentidos.

Embora reconheçam a realidade precária do ensino de literaturas, e principalmente das literaturas estrangeiras no nosso país, alguns pesquisadores falam de uma perspectiva mais otimista, e contam histórias e relatos de práticas que deram certo. Dentre os estudos que se voltam para repensar o ensino de literatura é possível perceber que outros letramentos vêm sendo articulados e ativados a fim de potencializar o processo de letramento literário na formação docente. No caso do letramento literário em língua inglesa (aqui nomeada de literatura anglófona) algumas iniciativas já foram tomadas a partir da articulação do letramento literário com o digital, visto que várias pesquisas científicas, a exemplo da realizada por Paiva (2001) mostram que o ambiente digital é favorável para o trabalho com a língua inglesa e suas literaturas. Essa escolha metodológica de articulação entre o digital e a produção do conhecimento será intitulada nesse estudo de ciberdidática e apresentaremos o seu conceito de forma mais completa no Capítulo 3. Vale ressaltar que o termo “literatura anglófona” aqui utilizado se baseia na delimitação feita por Carvalho (2009), quando afirma que essa literatura se refere a todo texto literário escrito em inglês por autoras (falantes de língua inglesa).

A opção por enfatizar a relação entre o letramento literário e o digital é também uma tomada de posição motivada pela trajetória pessoal da autora e do autor deste estudo. Em esferas de formação e/ou atuação profissional, estivemos imersas(os) em ambientes que proporcionaram experiências de desenvolvimento em literaturas anglófonas mediadas pelas tecnologias digitais da informação e da comunicação e especificamente pelo uso de computadores e celulares smart conectados à internet.

Diante da existência, mesmo tímida, de propostas ciberdidáticas dedicadas ao letramento literário, nas quais é possível encontrar uma variedade de textos disponíveis (que vai de textos literários anglófonos canônicos até ciberliteraturas, este

trabalho se propõe a analisar e sugerir propostas ciberdidáticas para o letramento literário no curso de Letras/Inglês. O interesse para pesquisa partiu dos seguintes questionamentos: quais os benefícios e desvantagens do trabalho com as tecnologias digitais da informação e comunicação (com foco na utilização de aparelhos que possibilitam a navegação na internet) para o letramento literário anglófono na formação docente em Letras/Inglês? Dentro desse contexto, que possibilidades ciberdidáticas dariam subsídio à sua utilização? No intento de chegar ao objetivo principal supracitado, investigamos, frente as discussões sobre a temática: os benefícios e desvantagens da utilização das tecnologias digitais da informação e comunicação para o ensino das literaturas anglófonas em cursos de licenciatura em Letras/Inglês; realizarmos levantamento de propostas didáticas já existentes na internet, a fim de analisá-las à luz das teorias sobre letramento literário discutidas por Cosson (2016).

Diante do exposto, esta pesquisa se organiza da seguinte maneira: No capítulo 1 – “Início da navegação: o *layout* da pesquisa” –, damos os primeiros passos em direção às reflexões aqui já introduzidas. Aí apresentamos a perspectiva metodológica que adotamos. Visto que o presente estudo se direciona para cursos de Letras/Inglês, no capítulo 2 – “Literaturas anglófonas na formação docente” –, abordamos sobre o papel da literatura enquanto transmissora de conhecimento e desenvolvimento intelectual, bem como a relevância da articulação entre língua e literatura. Em seguida tratamos da capacidade que a literatura tem de nos aproximar da(o) outra(o), num processo que conduz à alteridade. Discutimos ainda sobre o lugar das literaturas anglófonas na formação inicial de professores de inglês, a partir de análise curricular do curso de Licenciatura em Letras com habilitação Língua Portuguesa e suas Literaturas e Língua Inglesa e suas Literaturas (com foco na língua estrangeira) da UESC e da experiência profissional individual que as(os) autoras(es) deste estudo tiveram na formação e na atuação profissional como professores de língua inglesa.

Em “O Literário e o digital: um encontro marcado”, tratamos das constantes transformações geradas pelos impactos da tecnologia no meio educacional e as implicações nos modos de alcance e leitura de textos literários anglófonos. No intuito de compreender os aspectos positivos e negativos desses impactos na formação inicial de professores, buscamos ainda conhecer as discussões recentes sobre o tema em trabalhos acadêmicos. Por fim, ao atentar para a crescente articulação entre tecnologia e ensino, buscaremos apresentar o conceito de ciberdidática, visto que as

TDIC, a exemplo de computadores e celulares, estão cada vez mais inseridas nos contextos de desenvolvimento profissional e acadêmico.

No capítulo 4 – “TDIC e ensino de literaturas anglófonas: letramentos” –, tratamos de forma mais aprofundada do letramento literário e de como a sua articulação com as tecnologias digitais da informação e comunicação pode acionar outros letramentos e novos modos de fazer literaturas. Já no capítulo 5 – “TDIC e seu potencial educativo para o letramento literário” –, relatamos o processo de busca e análise das propostas *ciberdidáticas*, no intuito de perceber as aproximações e distanciamentos das iniciativas frente aos pressupostos para a efetivação do letramento literário. Também nesse capítulo buscamos, após consolidação dos capítulos acima quanto à fundamentação teórica e à revisão de literatura, construir uma proposta “ciberdidática” aplicável e adaptável em contextos de formação inicial de professores de língua inglesa, com foco em literaturas anglófonas.

De maneira geral, não se trata aqui de afirmar que o ensino só terá sucesso se houver integração com as tecnologias digitais, pois não negamos que, em alguns contextos educacionais, é preciso que direitos mais essenciais sejam garantidos para que a literatura e ainda mais adiante a tecnologia possam ser trabalhadas de forma democrática e efetiva. Não pretendemos também argumentar que a ciberdidática seja uma estratégia a ser aplicada por todos os professores que atuam na formação docente. O que pretendemos defender aqui é o pressuposto de que uma(um) professora(or) que trabalhe na formação inicial e esteja ciente das possibilidades da realidade social e econômica da comunidade em que atua pode potencializar o desenvolvimento do letramento literário anglófono de suas(eus) alunas(os) ao articulá-lo com as tecnologias digitais disponíveis.

Sem pretender negar ou negligenciar a urgência e a seriedade dos problemas que atingem a situação educacional em nível básico ou superior, e mesmo por perceber que a percepção do fracasso já está amplamente comprovada pelos resultados da produção científica, é importante dizer que acreditamos na literatura e, em particular, nas literaturas anglófonas nos espaços de formação de professores. Assim, essa pesquisa pretende ir em direção à corrente mais otimista e somar humildemente com os trabalhos voltados para a área da educação, com enfoque na formação docente inicial.

1 INÍCIO DA NAVEGAÇÃO: O LAYOUT DA PESQUISA

Atuar no escopo da ciência nos dias atuais constitui uma tarefa desafiadora, em termos de conceituações e métodos. O engajamento em atividades de produção e disseminação de conhecimento, especialmente o científico, requer cada vez mais a compreensão e a aceitação de sentidos complexos e fluidos. Novos paradigmas gerados no âmbito da ciência vêm questionando pressupostos e procedimentos que por séculos orientaram a atividade científica. A imagem de uma pesquisa objetiva e neutra – fora da História e capaz de formular leis garantidas pela aplicação criteriosa do método – vem sendo questionada e problematizada a favor do argumento de que essa visão de ciência não se sustenta mais: “O antigo trabalho de construção de sistemas teóricos discretos e harmônicos não mais satisfaz a agenda dos pesquisadores, hoje mais receptiva a irregularidades e diferenças.” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2002, p. 105).

A maioria dos estudiosos contemporâneos admite que o conhecimento nunca é inteiramente objetivo, que os valores do cientista podem interferir no seu trabalho e que os conhecimentos gerados pela ciência não são infalíveis, como também afirmam Alves-Mazzotti e Gewandszajder (2002). O reconhecimento de tais questões é também consequência de uma mudança de paradigma que, impulsionada pela Escola de Frankfurt, pelo pós-estruturalismo e pelo pós-colonialismo, põe em questionamento as práticas científicas tradicionais de base positivista. Nesse contexto, os principais alvos da crítica são o uso do modelo das ciências naturais para o estudo dos fenômenos humanos e sociais (dada a possível inadequação do empirismo lógico para dar conta da complexidade constituinte das ciências humanas) e as implicações políticas e ideológicas de tais teorias e procedimentos: ao defender o uso de um modelo, o das ciências naturais, como pré-requisito para considerar uma produção “autenticamente científica”, apenas uma parcela da comunidade intelectual é legitimada, ao passo que há a descaracterização e marginalização de estudos que fogem ao modelo privilegiado.

Especialmente nas ciências sociais, torna-se potencialmente inadequada a produção de estudos fundados numa objetividade que se ocupa em medir, dividir e classificar os fenômenos com o fim de produzir, na forma de conceitos abstratos, generalizações sobre a realidade (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2002). Nesse sentido, pesquisadores sociais vêm alegando que essa objetividade herdada

do empirismo lógico tende a deixar de lado justamente o que caracteriza as ações humanas: as intenções, significados e finalidades que lhes são inerentes.

De fato, o papel do método no empirismo lógico é construir constantemente conhecimentos sistematizados que juntos materializariam uma concepção de ciência que se caracterizaria enquanto espaço hierarquicamente organizado. Essa posição é tomada por quem ainda descreve o seguinte:

[...] todos os enunciados e conceitos referentes a um dado fenômeno deveriam ser traduzidos em termos observáveis (objetivos) e testados empiricamente para verificar se eram falsos ou verdadeiros. A observação estava, ao mesmo tempo, na origem e na verificação da veracidade do conhecimento, utilizando-se a lógica e a matemática como um instrumental *a priori* que estabelecia as regras da linguagem. Assim, a atividade científica ia construindo indutivamente as teorias, isto é, transformando progressivamente as hipóteses, depois de exaustivamente verificadas e confirmadas pela observação, em leis gerais e as organizando em teorias, as quais se propunham a explicar, prever e controlar um conjunto ainda mais amplo de fenômenos. (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2002, p. 111).

Assim, amparadas pela crença na objetividade, as pesquisas acabariam por adotar uma postura que as distanciariam da dimensão social do fazer científico. Ao se deparar com as contradições e plurissignificações das experiências humanas que rompem a ordem, essa epistemologia, ainda hegemônica na comunidade científica, se faz limitada e frágil: “[...] ela produz respostas objetivas e simples diante de questões complexas e desconsidera aspectos fundamentais nas ciências humanas e sociais: a linguagem, a historicidade, as ambiguidades, etc.” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2002, p. 95). Nessa epistemologia, toda experiência que não esteja ligada à reafirmação do método é negligenciada.

A busca de alternativas metodológicas que abarquem as especificidades das ciências outras que não as naturais resultou na disseminação e fortalecimento do paradigma qualitativo nas ciências humanas e sociais. A perspectiva qualitativa se define, de maneira geral, por oposição ao positivismo, identificado com o uso de técnicas quantitativas. Embora metodologias qualitativas fossem há muito tempo usadas na antropologia, na sociologia e mesmo na psicologia, é na década de 70 que seu uso se intensifica e se estende a áreas até então dominadas pelas abordagens quantitativas, justificando o uso do termo “paradigma”. O fato de não mais contar com uma metodologia estruturada *a priori*, com modelos e procedimentos que deveriam ser seguidos como camisas de força, representava um espaço para a reflexão, além

de permitir que fossem estudados problemas que não caberiam nos limites rígidos do paradigma anterior.

Para Alves-Mazzotti e Gewandszajder (2002) a principal característica das pesquisas de abordagem qualitativa é o fato de estas seguirem majoritariamente a tradição compreensiva ou interpretativa. Isso significa que essas pesquisas partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não é perceptível de modo imediato, precisando ser desvelado. Produções acadêmicas, artísticas e culturais também estão passíveis a essa análise. Estudos centrados nesse paradigma geralmente apresentam

[...] descrições detalhadas de situações, eventos, pessoas, produções escritas ou orais, interações e comportamentos observados; citações literais do que as pessoas falam sobre suas experiências, atitudes, crenças e pensamentos; trechos ou íntegras de documentos, correspondências, livros, materiais didáticos, atas ou relatórios de casos. (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER (2002, p. 22).

Diante do exposto, encaramos neste estudo o qualitativo não apenas como um tipo específico de pesquisa, mas como uma perspectiva que abarca atitudes e procedimentos diversos que se opõem ao positivismo. Nesse sentido, vale reforçar que neste trabalho, imerso na interface literatura, linguística aplicada e educação, o posicionamento epistêmico fixo, objetivo e absoluto certamente não é bem-vindo.

Embora todos os aspectos já mencionados continuem a ser aceitos para caracterizar, de uma maneira geral, a pesquisa qualitativa, múltiplos são seus tipos, “[...] unidos por uma visão holística dos fenômenos” (ANDRE, 1995, p. 17). Entre as diversas formas nas quais a abordagem qualitativa encontra possibilidades de efetivação, duas especialmente estão ligadas de forma mais direta ao presente estudo: a pesquisa documental e a qualitativa online.

Ao considerarmos que os documentos constituem uma rica fonte de dados, o exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, constitui o que é denominado como pesquisa documental. A palavra “documento”, neste caso, deve ser entendida de uma forma ampla, incluindo os materiais escritos e gráficos, nos quais é possível realizar atividades analíticas (GODOY, 1995).

Com a inserção constante e crescente das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação nas esferas da vida, a internet se tornou também *locus* privilegiado

para o estudo científico, pois permite a investigação das relações, interações, produções e mediações que se estabelecem no espaço digital. Ao reconhecer que o ciberespaço possui especificidades que devem ser levadas em consideração no momento da coleta e análise de dados científicos, estudiosos como Flick (2009), Mendes (2009) e Mercado (2012) se dedicaram a tratar em suas publicações da existência da pesquisa qualitativa online, abordagem pertinente para nosso estudo.

De maneira geral, a pesquisa qualitativa *online* se ocupa do estudo de documentos, comunidades, plataformas e produções artísticas e culturais emergentes a partir da comunicação mediada pelo computador (MERCADO, 2012). Problematiza o uso dos espaços digitais e permite análise e questionamentos sobre o papel da internet como forma de comunicação, como objeto dentro da vida das pessoas e como lugar de estabelecimento de comunidades, através dos usos interpretados e reinterpretados que fazem dela.

Assim como acontece em pesquisas *offline*, o estudo no meio digital demanda a imersão profunda no ambiente a ser pesquisado. Assim como os dados podem ser obtidos de forma facilitada e automática (na medida em que o acesso à internet é público e os documentos são disponibilizados para *download*), informações importantes podem ser perdidas ou invalidadas devido ao caráter inconclusivo de muitas plataformas *online* e à falta de atualizações que levam inúmeras páginas a saírem do ar.

O estudo de abordagem qualitativa *online* traz ainda alguns desafios relacionados à ética da pesquisa. Segundo Lankshear e Knobel (2008) é de extrema relevância, no caso de pesquisas etnográficas, o consentimento do participante em compartilhar informações, bem como a proteção da privacidade e sigilo de identidade. Em caso de pesquisa baseada em *corpus* textuais, característica desta pesquisa, a qual está baseada na análise de conteúdo de site público, é aceitável citar mensagens enviadas para páginas de mensagens públicas, desde que as citações não sejam identificadas.

Apesar dos desafios, Mercado (2012) propõe que a pesquisa qualitativa *online* pode ter muita utilidade em três tipos de estudos: como ferramenta exploratória para estudar tópicos, como metodologia no estudo de comunidades virtuais e como instrumento metodológico em estudos de comunidades virtuais/presenciais – e aqui nos encaixamos, pois nos debruçaremos a analisar e sugerir propostas de práticas

que tornam os usos da internet significativos em um contexto presencial/virtual específico.

A abordagem qualitativa considera ainda a comunicação de quem realiza a pesquisa como parte da produção de conhecimento, pois parte da compreensão de que a subjetividade atravessa todas as etapas da pesquisa, desde a sua concepção, passando pela coleta de dados, pela análise, até a construção da sua forma de divulgação. As reflexões e experiências de quem assume a atividade de pesquisa sobre suas próprias vivências, atitudes, observações, sentimentos e impressões tornam-se dados em si mesmos, caracterizando parte da interpretação (FLICK, 2009).

Assim, a escolha de uma abordagem qualitativa e marcada pela subjetividade de forma explícita para esta pesquisa é uma tomada de posição inescapável, dada a relevância do relato da trajetória que temos traçado enquanto aluna(o), professora(o) em constante aprimoramento e pesquisadora(o). As experiências vividas na formação acadêmica em estudos literários anglófonos foram fatores decisivos para a escolha do caminho percorrido nessa pesquisa, na qual a abordagem supracitada caracteriza um espaço possível para o complexo e instável *lócus* de estudo no qual estamos inseridas(os).

É ainda marcadas(os) por essa subjetividade que nos apoiamos nos estudos de Monique Wittig (1985) e optamos por usar prioritariamente marcadores do gênero feminino e neutro na redação, a fim de afirmar meu local de fala enquanto mulher. Pesquisadora. Concordamos com a autora quando afirma o próprio sistema linguístico, em que o gênero gramaticalmente masculino tem valência universal, dá conta de marcas de sexismo na língua. Como resultado da imposição de gênero as mulheres são afastadas da sua subjetividade na medida em que são desapossadas do direito de tratar de si mesmas como um(uma) sujeita(o) total no uso da linguagem (WITTIG, 1985).

Ao partir da ideia de que a investigação científica dever estar atenta para a relevância social dos conhecimentos que constrói, reconheço que apenas a motivação na esfera individual não é suficiente para justificar a produção deste trabalho. Por esse motivo, acredito que a contribuição que este estudo pode oferecer está relacionada justamente com a possibilidade de fazer dialogar a minha experiência individual com outras experiências e saberes teóricos aqui discutidos. Sigo com a esperança de que a pesquisa venha a ser partilhada por pesquisadoras(es) e

professoras(es)-formadoras(es) que se interessem pelas práticas e processos de formação docente em literaturas anglófonas para os níveis fundamental e médio.

É preciso reconhecer que, questões específicas da formação literária como parte integrante da formação docente em língua inglesa ainda requer maior atenção. E no meio acadêmico, pois, embora venha despertando um interesse crescente nos últimos anos, os “[...] dados evidenciam que nós, pesquisadoras(es) em literaturas anglófonas, representamos uma força acadêmica bem pequena (STEVENS, 2005, p. 75). Ao levar em conta que o grupo dedicado ao ensino dessas literaturas é uma parcela ainda menor nesse conjunto, entendemos o motivo pelo qual as pesquisas sobre o tema ainda são escassas em nosso contexto. É relevante pensar a formação do profissional de Letras de forma ampla e integrada, buscando compreender o lugar das literaturas anglófonas no ensino de língua inglesa bem como o seu papel nos cursos de formação inicial.

2 LITERATURAS ANGLÓFONAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

A habilidade no tratamento com a linguagem, em seu caráter dinâmico ao longo dos séculos, é o que parece nos diferenciar dos demais seres vivos. Essa capacidade de manipulação – ou a misteriosa potência de representação humana – nos aproxima da literatura: “[...] essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua [...] no esplendor de uma revolução permanente da linguagem.” (BARTHES, 1992. p. 15). Ao observarmos a relação intrínseca entre a literatura e a/o mulher/homem, vemos que o literário, em suas multifacetadas, desempenha funções importantes na vida humana, dada a influência que sobre nós tem exercido na história humana registrada

Antônio Candido, que dedicou parte de suas publicações à discussão acerca da função formadora da literatura, nos mostra, a partir de três perspectivas básicas – sua concepção sobre o valor e a função do texto literário. A primeira perspectiva apresentada por ele está relacionada à capacidade que a literatura tem de atender a nossa necessidade de ficção e fantasia. Ele defende que essa necessidade está intrinsecamente ligada ao ser humano: “[...] não há povo e não há homem que possam viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação.” (CANDIDO, 2004, p. 174).

Ele completa afirmando que o literário está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito – como anedota, caso, história em quadrinho, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. Nossa relação se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura corrida de um romance. Ninguém seria capaz de passar vinte e quatro horas do dia sem ter contato com algum tipo de ficção (CANDIDO, 2004).

A segunda perspectiva apontada por Candido trata de afirmar que a literatura possui uma natureza formativa que afeta, de maneira bastante complexa, o consciente e o inconsciente de quem a lê. Todavia, essa função formativa não é de caráter pedagógico doutrinador. A ação que ela exerce sobre nós se distancia de uma educação moral e cívica, de uma atividade delimitada e dirigida segundo os requisitos das normas vigentes, embora assim tenha sido encarada por muito tempo. Para Candido:

A literatura pode formar; mas formar não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la pedagogicamente como um veículo da tríade famosa – o

Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos, conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice de instrução moral e cívica, ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela é, - com altos e baixos, luzes e sombras. Ela não corrompe nem edifica, portanto, mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o mal, humaniza no sentido profundo, porque faz viver. (CANDIDO, 1999, p. 84).

Desse modo, ele conclui afirmando que a literatura (assim como a vida), ensina na medida em que atua com toda a sua gama e complexidade, sendo artificial caracterizar o texto literário como mais um manual de boa conduta. Assim, o que as sociedades podem fazer a seu favor (e fizeram) é escolher o que a literatura irá assumir como função em cada momento de acordo com os seus fins, correndo ainda o risco de enfrentar os mais curiosos paradoxos, “[...] pois mesmo as obras consideradas indispensáveis para a formação dos sujeitos trazem frequentemente o que as convenções desejariam banir.” (CANDIDO, 1999, p. 84).

A terceira perspectiva apontada por Candido sobre o valor e a função do texto literário relaciona-se ao fato da literatura oferecer um conhecimento profundo do mundo. Há na literatura certos tipos e níveis de conhecimento sobre a coletividade (CANDIDO, 1999). O texto literário potencialmente possibilita maior inteligibilidade com relação à realidade social na medida em que nos auxilia na construção de conhecimento acerca da sociedade e nos ajuda a tomar uma posição crítica diante deles.

Barthes já reconhecia a literatura como potencial fonte de conhecimento sobre o mundo. De acordo com o autor, a literatura possui muitos saberes: em um romance como o de Robinson Crusóe (1719), por exemplo, “[...] há um saber histórico [colonial], geográfico, social, técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura).” (BARTHES, 1992, p. 16).

Também em *Things fall apart* (1958), romance do escritor anglófono nigeriano Chinua Achebe, é possível adquirir informações (através da história de vida e morte do personagem central Okonkwo) acerca de expressões linguísticas oriundas da cultura Igbo (um dos maiores grupos étnicos africanos que habitam o leste, sul e o sudeste da Nigéria), bem como dos impactos da chegada dos colonos britânicos nessas civilizações. Em *Half of a yellow sun* (2003), da escritora também anglófona Chimamanda Adichie, é possível adquirir conhecimento acerca da guerra civil nigeriana que ocorreu entre os anos 1967-1970 e que configurou um conflito político causado pela tentativa de separação das províncias ao Sudeste da Nigéria, a exemplo da

República autoproclamada do Biafra. A partir da leitura dos textos supracitados, e de tantos outros que fizeram e fazem parte da nossa formação literária ao longo da vida, é possível reconhecer como a literatura nos fornece conhecimentos linguísticos, históricos e culturais a partir dos temas que aborda.

Contudo, não é somente no aspecto temático que se dá o conhecimento literário. Sua especificidade está também na sua forma de construção textual. A estética, a forma literária, atua fortemente como agente de conhecimento nas leitoras(es). De fato, o potencial humanizador e formador da literatura reside principalmente em sua arquitetura, como Candido nos explica:

[...] quando elaboram uma estrutura, o poeta ou o narrador nos propõem um modelo de coerência, gerado pela força da palavra organizada. Se fosse possível abstrair o sentido e pensar nas palavras como tijolos de uma construção, eu diria que esses tijolos representam um modo de organizar a matéria, e que enquanto organização eles exercem um papel ordenador sobre a nossa mente. Que percebamos claramente ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo. (CANDIDO, 2004, p. 177).

Ainda segundo Candido (2004), as palavras organizadas são mais do que códigos, elas sempre comunicam algo que nos toca justamente pelo fato de obedecerem a certa ordem. Os impactos que o texto literário nos causa, seja ele manifestado na sua forma oral, seja na escrita, são oriundos da fusão inexplicável da mensagem com a sua organização. Quando um texto literário nos impressiona, assim o faz porque a sua possibilidade de impressionar foi determinada pela ordenação de quem a produziu. Em termos gerais: o conteúdo atua por causa da forma, e essa traz consigo a capacidade de humanizar devido à coerência mental que pressupõe e sugere.

A produção literária distribui as palavras como um todo organizado e articulado. Esse seria para Candido o principal nível humanizador. A organização da palavra se comunica com a nossa mente e a leva, primeiro, a se organizar e, em seguida, a organizar o mundo. Portanto, é possível ver na construção estética, elemento tão importante na literatura e nas outras artes, uma fonte de conhecimento. Que essa coisa (des)organizada que chamamos de literatura humaniza pela forma como é construída e não somente pelo desenvolvimento de um certo tema. Vale ressaltar que, ao tratar de humanização, concordamos com Candido (2004) ao considerá-la como um processo que garante a mulheres e homens traços relevantes para sua formação:

o exercício da reflexão, a aquisição do saber, um posicionamento diante do outro, a capacidade de reconhecer os problemas da vida, o senso estético e a percepção da complexidade do mundo, dos seres e de suas relações. “A literatura nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade e o semelhante.” (CANDIDO, 2004, p. 180).

Assim, não é difícil reconhecer que dentro da gama de textos que circulam nas sociedades, o texto literário assume lugar de destaque devido à grande contribuição que potencialmente traz para a formação de sujeitas e sujeitos. Pelo fato de a literatura ser um artefato cultural tecnicamente elaborado, e considerando também a ação humanizadora que ela pode incitar, pensamos que o texto literário pode desempenhar papéis essenciais na formação de leitoras(es), facilitando a inserção eficiente de mulheres e homens em práticas sociais letradas.

Mesmo sem reconhecer tal premissa, sociedades das mais diversas regiões e épocas históricas utilizaram a literatura, em sua relação íntima com a língua, como instrumento de instrução e educação. É da relação língua/literatura/formação que trataremos a seguir.

2.1 PRECÁRIO PERCURSO: ENSINO DE LÍNGUAS E LITERATURAS

Mesmo que a relação entre língua e literatura pareça óbvia – atestada por diferentes estudos linguísticos e literários –, muitas vezes essas duas áreas do conhecimento são encaradas a partir de uma visão dicotômica, especialmente nas instituições de formação, que muitas vezes parece negligenciar essa parceria nata. Sendo a língua a forma mais comum de expressão do pensamento, e sendo a literatura uma maneira especial de organizar a língua, podemos afirmar que possuem uma relação particular. Essa parceria se apresenta mais clara quando refletimos sobre a existência de uma série de saberes e competências comuns aos dois campos de práticas e conhecimentos humanos:

A aquisição de um corpo lexical, o domínio de estruturas sintáticas, a assimilação de noções de coesão e de coerência, a utilização de coordenadas de tempo e de espaço e a representação da interlocução inerente aos atos de linguagem são exemplos da convergência e da simultaneidade de saberes que está presente tanto nos processos de aquisição da língua quanto nos de criação da literatura. (SARAIVA, 2007, p. 3).

Esses saberes e competências negam, pois, a existência de uma posição hierárquica da língua sobre a literatura, frequentemente expressa em afirmações que declaram ser necessário ensinar língua para depois ensinar literatura. Com efeito, o ensino de literatura e língua integrado é uma prática possível e já utilizada atualmente no processo de alfabetização dos estudantes ou até antes. Contação e audição de histórias, brincadeiras com letras e sons a partir de textos lidos e invenção livre de textos são exemplos do uso de língua e literatura como práticas sociais integradas. Nessas atividades observa-se a língua como um todo, um processo de ensino e aprendizagem contextualizado em que se faz presente a gramática, a literatura e a fonética, entre outros elementos culturais.

Essa “relação inquestionável” é evidenciada por Beth Brait (2010, p. 11), em *Literatura e outras linguagens*, em que busca discorrer sobre como língua e literatura “se arranjam nas estantes da vida”, apontando para a importância de considerar essa cumplicidade no ensino dos dois campos do saber. Vale atentar que, ao argumentar a favor das articulações entre o linguístico e o literário no ensino, ela não se refere a práticas que utilizam trechos de prosadores e poetas para mostrar a soberania da linguagem literária em relação à linguagem cotidiana. Segundo Brait, essas práticas se baseiam em recortes de palavras, frases ou versos apenas como uma forma de exemplificar categorias gramaticais como modelos de bem falar e bem escrever; ou em demonstrações de curiosidades e variações linguísticas.

A intrínseca relação que defende também não visa ao extremismo da junção das duas áreas do conhecimento (fundindo-se numa única categoria), tampouco argumenta a favor da ideia de que o professor de língua passe a ensinar literatura, ou vice-versa, pois tanto os especialistas e pesquisadores quanto os docentes “[...] não dariam conta de um universo tão complexo” (BRAIT, 2010, p. 15). Desse modo, a questão central de *Literatura e outras linguagens* é pensar na possibilidade de trabalho em sala de aula que evidencie a integração dos estudos linguísticos com os literários, tendo como ponto de partida o texto:

Penso em textos que tematizam a relação constitutiva língua-literatura, estudos e criações literárias em que a confluência é surpreendida, exposta, caracterizando a cumplicidade de expressão e conhecimento dessas faces da linguagem humana. Ou, ainda, textos artísticos ou não que, pela organização textual e discursiva - sintática, semântica, sonora, visual etc. -, exploram e expõem a língua de maneira a chamar atenção do leitor para a linguagem como janela para os mundos internos e externos. (BRAIT, 2010, p. 20).

Assim, seu livro se direciona a todas(os) as(os) professoras(es) que se empenham em despertar o gosto pela leitura (também literária), assim como desenvolver habilidades necessárias às atividades socioculturais que demandam competências de leitura e escrita. Dedicamos também a todas(os) que consideram o texto uma fonte de prazer, conhecimento, maneira de observar e usufruir a diversidade de usos implicados na língua, na literatura, na vida e na linguagem em constante movimento (BRAIT, 2010). Para reforçar a veracidade dos vínculos e cruzamentos entre a língua e a literatura na vida e na arte, a autora convida vozes a dialogar sobre o tema proposto. Linguistas contribuem contando suas experiências, enfatizando o quanto a linguística – os estudos da língua – pode ser afetada significativamente pela literatura.

Dentre os depoimentos presentes no livro, destacamos a seguir (mantendo as referências às obras primárias de cada autor citado) os que mais se articulam com a discussão até aqui construída: “[...] sou linguista e meus estudos me fizeram encontrar frequentemente a literatura” (MAINGUENEAU, 2010, p. 29); “[...] através do mergulho com a linguística, o linguista pode compreender o tamanho dos mistérios da linguagem dentre os quais a literatura se apresenta.” (FARACO, 2010, p. 39); “[...] o que me interessa mesmo é uma boa história.” (POSSENTI, 2010, p. 67); “[...] como andar sem literatura?” (FIORIN, 2010, p. 43); “[...] primeiro a literatura nos faz sentir o que a língua é e pode, e depois a linguística nos possibilita saber o que e como a língua é e o que ela pode. [...] a literatura é a língua transformada em arte!” (TRAVÁGLIA, 2010, p. 55); e “[...] o que melhor aprendi com a gramática foi [...] literatura.” (ZILBERMAN, 2010, p. 39). Ingedore Koch, por sua vez, conta uma experiência que, apesar de configurar uma passagem longa, vale a pena reproduzir na íntegra:

Houve uma ocasião em que, em virtude do afastamento da colega que na época era responsável pelas aulas de literatura no colégio de 2º. grau onde eu então lecionava língua portuguesa e técnicas de redação, fui instada a assumir a disciplina. Aceitei com o máximo prazer, mas nada me deixava mais irritada do que quando os alunos me perguntavam se deviam fazer as anotações no caderno de português ou de literatura; ou ainda quando reclamavam de eu tirar pontos na prova de literatura devido aos ‘erros de português’ ou de utilizar, nas aulas ou provas de língua portuguesa, textos literários. Tentava fazê-los entender que tanto gramática como literatura brasileira faziam parte do estudo de uma língua, quando entendida como atividade interativa de sujeitos sociais, que nela se constituem e são constituídos, de modo que não fazia sentido separá-las como se fossem duas matérias ‘estanques’. (KOCH, 2010, p. 47).

Apesar da ideia ilusória de que os bons escritores já nasceram dominando a escrita literária, o fato é que, como bem afirma Beth Brait (2010), a atividade da escrita é um processo trabalhoso que exige do seu empreendedor muito mais do que talento. É preciso, independentemente de sua finalidade, muita observação, conhecimentos, vivências, pesquisa, planejamento, consciência das formas de circulação, leituras, releituras, construção e reconstrução. Para enfatizar o quanto as questões da língua estão inseridas nos processos de escrita criativa, Brait traz para a conversa reflexões sobre dois escritores brasileiros, afirmando que a leitura de seus textos deixa transparecer a relação de quem escreve com a língua e com o texto literário.

Ao ter contato com a obra de escritores como Graciliano Ramos, “[...] podemos identificar parte dos esforços exigidos pela escrita, nos surpreendendo em alguns momentos em que eles demonstram a maneira como administram os detalhes que envolvem a produção literária.” (BRAIT, 2010, p. 60). Para dar veracidade ao seu argumento, Beth Brait comenta que, ao ler Graciliano Ramos, percebemos sua forte relação com a língua e com a literatura através da forma como tratava de corrigir seus escritos, atentando para aspectos linguísticos. Em *Memórias do cárcere* (1953), ao falar sobre um de seus escritos mostra descontentamento a partir da sua leitura prévia usando, entre outras, expressões como “[...] coisas medonhas, pontuação errada, lacunas, trocas horríveis de palavras.” (BRAIT, 2010, p. 65). Mais um exemplo:

[...] minha mulher apareceu com alguns volumes. Guardei um e distribuí o resto na enfermaria e na Sala da Capela, mas logo me arrependi desses oferecimentos. A leitura me revelou coisas medonhas: pontuação errada, lacunas, trocas horríveis de palavras. [...] um desastre. E nem me restava a esperança de corrigir a miséria noutra edição, pois aquilo não se reeditaria. Eu próprio dissera ao editor que ele não venderia cem exemplares. (RAMOS, 1953, p. 14).

Sob a justificativa do seu cuidado com a língua portuguesa e por revelar em seus escritos como o material e a forma se aliam ao conteúdo no fazer literário, Beth Brait também aponta Guimarães Rosa como mais uma forma de atestar a relação literatura e língua. No conto “Famigerado”, ele elabora, “[...] a partir da ambiguidade da palavra que leva o nome do conto e do duelo dialógico por ela instaurado, uma verdadeira teoria da linguagem” (BRAIT, 2010, p. 69). A beleza do texto advém de muitas outras questões, entre as quais: a capacidade que Guimarães Rosa tem de expor a língua como movimento de valores e como tensão entre diferenças e o

movimento entre formas, significados e sentidos que vão sendo construídos ao longo do conto para mostrar a produtividade de língua.

Mesmo sem ter o pleno reconhecimento de que língua e literatura possuem uma relação “sem álibi” (BRAIT, 2010, p. 36), as sociedades ao longo da história utilizaram em muitos momentos a literatura como ferramenta de construção do conhecimento e formação em língua. Voltando os olhos para o passado e para a história da humanidade, é possível perceber que a utilização pedagógica da obra literária não é novidade. No Egito, por exemplo, a literatura aparece inserida nos processos de aprendizagem da escrita e na transmissão de valores e habilidades. Para entender o processo educativo nessa sociedade, bem como qual era o lugar que a literatura ocupava nesse contexto, é importante inicialmente lembrar que a grafia utilizada era o hieróglifo, usado como registro até o século IV d.C., quando foi proibido por ser considerado uma prática pagã.

Segundo Bakos (1999), o hieróglifo era utilizado a partir de três princípios de formação. O primeiro deles é a utilização da escrita para marcar a existência de forte hierarquia social e reafirmar o lugar dos poderosos, o que se configura obviamente pelo tamanho concedido às imagens. O segundo é o estímulo à imitação, tendo as representações a obrigatoriedade de tratar do respeito à ordem social e pedagogicamente ensinar a fazer isso, e o terceiro é a metodologia no ensino, que consistia na cópia e na repetição.

Segundo Manacorda (2006), o Egito é reconhecido por ser o berço da cultura e grande responsável por parte do conhecimento que influenciou Grécia e Roma em seu desenvolvimento e organização social: “De lá vem os testemunhos mais antigos sobre a educação.” (MANACORDA, 2006, p. 9). No Egito Antigo, era a família quem desempenhava papel fundamental no ensino e aprendizagem das crianças. Nesse âmbito familiar, eram ensinadas desde muito cedo a valorizar a importância da palavra: assim que nasciam, elas recebiam uma denominação. “Como orienta o pensamento mítico, era preciso, nomear alguma coisa ou pessoa, para lhe dar vida.” (BAKOS, 1999, p. 5).

Entretanto, apesar de sabermos da valorização e da importância da linguagem falada e da escrita nesse momento histórico, pouco se sabe sobre do modo como as pessoas eram ensinadas (BAKOS, 1999). De fato, “[...] não há evidência de escolas no decorrer do Antigo Reino, exceto na corte, mas nada é sabido sobre quem eram os

professores; possivelmente fossem os pais, que ensinavam os filhos e outros aprendizes privilegiados.” (BAKOS, 1999, p. 76).

No decorrer do Reino Médio surge a expressão “casa de instrução” que certamente se aproxima da ideia de que temos de escola, mas é apenas no Novo Reino que adquirimos informações mais detalhadas sobre as práticas pedagógicas e sua relação com a literatura. A partir dessa época o uso de textos passa a ser cada vez mais comum nas instituições de formação. Apesar de não haver certeza quanto o caráter literário dos textos utilizados, vale mencionar que a produção literária daquela época abordava aspectos da moral e da ética egípcia. Assim, a partir deles era possível realizar a educação moral e linguística. Nesse novo sistema de ensino a(o) aluna(o) ingressava com a idade de quatro anos e saía aos dezesseis com o título de escriba simples (BAKOS, 1999). A formação de escriba era lenta e servia apenas para ter conhecimento da língua presente nos textos literários, que era diferente da língua falada cotidianamente.

Os estudos eram compostos por dois ciclos. O primeiro consistia na memorização realizada por meio da cópia de listas de hieróglifos numerados e classificados por categoria juntamente com os seus significados. Essa era a metodologia utilizada como base para a aquisição da escrita de todas as expressões da língua literária. Essa primeira fase de formação prevê ainda exercícios de cópia de textos clássicos e sua transmissão para a língua cotidiana. Já no segundo ciclo os jovens passavam a realizar exercícios de composição. A eles era permitido o acesso a cartas privadas e administrativas e aos textos religiosos, em particular os de rezas à *Thot* – que era o Deus da sabedoria – invocado no início de cada lição. Depois de um certo tempo, os estudantes alcançavam conhecimento prévio suficiente para se debruçar sobre os textos literários de forma mais complexa e finalizar seu ciclo de estudos copiando os romances e contos egípcios (BAKOS, 1999).

Os ensinamentos no Egito não eram feitos apenas para a formação de escribas simples. Palácios e templos tinham em suas dependências “casas da vida” consideradas como escolas, nas quais príncipes, princesas e filhos de monarcas estrangeiros aprendiam leitura e escrita de textos (muitas vezes literários), bem como noções de ciências da natureza. Os monarcas que realizavam os estudos na escola do palácio saíam com o título de “Escribas do Rei”, e a eles era direcionada a responsabilidade de formar os nobres das próximas gerações. Já os escribas

formados nos templos eram denominados “Escribas de Deus” e dedicavam sua vida à estudos religiosos.

Não havia lugar de destaque na sociedade Egípcia para as mulheres, apenas as de sangue real ou esposas de membros do exército gozavam do direito de aprender a ler e a escrever. Registros sobre mulheres não nobres alfabetizadas são pequenos, pois a sociedade egípcia valorizava primeiramente o papel da mulher como procriadora (BAKOS, 1995).

Testemunhos posteriores ao Novo Império indicam uma organização ainda maior na educação. A partir desse período passa a ser assegurado também aos jovens não nobres o acesso a instituições de ensino do palácio. Eles passaram a ser preparados desde a infância para assumir cargos políticos na vida adulta. Os jovens que não eram nobres e por questões diversas também não eram destinados à cargos políticos, desenvolviam outras habilidades ao longo da juventude, mas não há detalhamento sobre quais eram os conteúdos. O que se sabe é que “[...] o uso de livros e de textos também literários, como já podemos chamá-los, torna-se cada vez mais frequente e generalizado.” (MANACORDA, 2006, p. 20).

Ao observar todo esse processo, fica claro que o aprendizado da escrita e leitura no Egito é marcado pela presença ativa da literatura, mesmo que utilizada como molde para a cópia do bem falar e escrever. O escriba é a figura que aparece como único responsável pelo ensino, e é nele que vemos uma iniciativa para o que podemos associar à formação docente, visto que os jovens que desejavam ser mestres passavam por um longo processo de formação para então se tornarem os únicos responsáveis pela instrução formal e perpetuação dos valores da sua época.

Herdeira das culturas de outros impérios como o Egípcio e o Persa, a Grécia também traz em seu percurso da educação sinais da valorização do texto literário na formação das(os) indivíduos(uos) (JAEGER, 1986). A educação grega assumiu diferentes formas ao longo do tempo, dentre as quais apresentamos duas que marcam de forma significativa a relação língua/literatura/ensino. Tratamos primeiramente da educação na Grécia Antiga, também denominada Período Homérico, fase retratada pelos poemas de Homero *Ilíada* e *Odisséia*. Por não existir ainda nesse período nenhuma organização institucional com vistas à formação educacional, como uma escola, ou uma sala onde as pessoas se dedicassem ao estudo, o ensino era voltado para o treino de atividades práticas definidas e não se dedicava a trabalhos literários. Os ensinamentos sobre o que era necessário para a

vida eram aprendidos em casa, com a convivência da família e com as pessoas próximas. Assim, os jovens tinham contato apenas com os conhecimentos que não poderiam viver sem saber, quando adultos. Neste período prevalece a crença mitológica, na qual as explicações para a vida e os acontecimentos eram e deveriam ser guiadas e decididas pelo sobrenatural (JAEGER, 1986).

Os cantadores ambulantes, denominados *aedos* e *rapsodos*, eram os responsáveis pela reprodução e transmissão oral desses mitos e tradições. Conhecidos como os narradores da palavra, eles declaravam os feitos bélicos do passado com o intuito de propagar ideias como heroísmo, compaixão, coragem, ética, entre outros adjetivos considerados como virtudes. “A educação nesse período [...] compreende um duplo ideal de homem, ou seja, o homem de ação e o homem de sabedoria. Esse duplo ideal – sabedoria e poder de ação – tinha que ser atingido por todos os gregos livres.” (PILETTI, 2007, p. 29).

A sociedade grega manteve uma ligação muito forte com a arte literária que acabou por influenciar o povo em diversos momentos históricos, servindo ao entretenimento, à religião, à educação e aos interesses dos setores dominantes. A palavra essencial à formação grega naquele momento era a *areté*, que pode ser traduzida como virtude. Como o gênero artístico predominante nesse momento era a poesia épica, os textos homéricos *Ilíada* e *Odisseia* foram as grandes fontes inspiradoras do desenvolvimento da educação grega baseada no modo de vida virtuoso. É então com Homero que temos os primeiros registros sobre educação. Todo um sistema de formação cidadã baseado na poesia, na qual é possível perceber a literatura e a língua falada assumindo um importante papel de agente de instrução.

O grande projeto educacional de Homero estendeu-se sobre todo o território grego e depois sobre toda a cultura ocidental. As histórias por ele reunidas eram transmitidas oralmente e explicavam a origem e o sentido das coisas como uma forma de resposta aos questionamentos acerca dos diferentes aspectos da vida daquele povo. Homero, através de seus poemas criou representações de um homem ideal, produzindo uma espécie de arquétipo que deveria ser seguido por todos os jovens. “Para Homero e para o mundo da nobreza desse tempo, a negação da honra era, em contrapartida, a maior tragédia humana. Os heróis tratavam-se mutuamente com respeito e honra consoantes. Assentava nisso toda a sua ordem social.” (JAEGER, 2001, p. 65).

Aquiles e Ulisses, personagens que correspondem conseqüentemente as duas obras já mencionadas atribuídas a Homero: *Ilíada* e a *Odisseia* representavam um ideal de virtude, bravura, temperança, poder e sabedoria. Tratando de forma mais específica, na *Ilíada* está presente o ideal heroico do homem corajoso, guerreiro, combativo, enquanto na *Odisseia* é valorizada a cultura e a moral aristocrática, a moral dos maiores (a origem do termo “aristocrático” é *aristoi*, que significa os melhores, os chefes, os mais corajosos, os mais honrados). (JEAGUER, 1986). A figura desses heróis, que muitas vezes eram comparados aos deuses, representava um padrão de cidadão que deveriam ser seguidos por todos. Neles era possível encontrar as virtudes que compõem o homem ideal, muito próximo da perfeição:

[...] o coração do poeta está com os homens que representam a elevação da sua cultura e costumes, e isso se percebe passo a passo. A contínua exaltação que faz das suas qualidades tem, sem dúvida, uma intenção educativa [...]. A educação converte-se aqui, pela primeira vez, em formação, isto é, na modelação do homem integral de acordo com um tempo fixo. (JAEGER, 1986, p. 144-145).

Por prescrever em suas obras o modo comportamental daquela época, Homero é considerado o primeiro educador da Grécia. Em um tempo em que ainda não existiam leis escritas, o único modelo a ser seguido era o dos homens representados nos mitos, considerados os testemunhos mais remotos daquela cultura, em que estética e ética andavam juntas (PILETTI, 2007). Ele guiou durante muitos séculos o modo pelo qual os jovens deveriam se comportar e o que deveriam aprender para estarem prontos para a vida dentro de um ambiente coletivo. Mesmo depois de a Grécia procurar sobrepor ao pensamento mítico o pensamento filosófico, as pessoas ainda recorriam aos poemas para idealizar modelos de virtude, justiça e coragem (PILETTI, 2007).

Como o constante movimento é inerente a toda sociedade, com o tempo a educação grega foi se modificando e se distanciando dos ideais centrais de sua educação inicial. A busca pela *areté* decorrente de uma formação mais ética acabou dando lugar a um tipo de educação mais utilitarista, com vistas ao preparo da(o) aluno(a) para a vida privada e pública: a *Paideia*, que significa “criação de meninos”. Essa educação visava formar um elevado tipo de homem, em que ele era a medida das coisas. Como representantes da Paideia grega estavam os poetas, músicos, filósofos, retóricos, isto é, todos aqueles que lidavam com as palavras. Educação e cultura significam nesse momento a experiência de uma formação consciente do

homem. “O conhecimento sobre si próprio e sobre o mundo que o cerca era o que traria a possibilidade de o homem alcançar a consciência de sua grandeza.” (PILETTI, 2007, p. 45).

A forte influência do mito foi gradativamente perdendo sua relevância condutora na sociedade. Mulheres e homens, que até então acreditavam na interferência divina no seu “destino”, passaram a viver numa nova forma de estrutura social, com novas esferas de comando e outras maneiras de produção da vida. Os “princípios sagrados” que norteavam a sociedade acabaram por dar espaço a um outro ideal de relação social, cada vez menos místico e mais voltado para uma base material que se organizava econômica e politicamente (JEAGER, 2001).

O gênero literário que passou a contribuir para a formação cidadã foi o trágico. As tragédias, formas mais elaboradas das “líricas corais” (poesia lírica escrita para ser cantada por um coro de pessoas), passaram a influenciar a sociedade nos seus mais variados âmbitos. O teatro trágico (e a comédia) passou a contribuir de forma significativa para a educação grega, como afirma Jeager: “[...] não há dúvida, o desenvolvimento cultural e/ou educacional passou [...] pela tragédia.” (JEAGER, 2001, p. 239).

Nessa fase, o herói deixa de ser um modelo associado ao divino, como era a epopeia. Ele já não representa a coletividade. Agora, movido pela liberdade pessoal, o herói para a ser um ser singular, movido por paixões e incertezas humanas. Como agente responsável pelos seus próprios atos, é representado no espetáculo trágico para ser questionado diante dos espectadores como um exercício de reflexão. “Quando o herói é questionado diante do público, é o homem grego que, por meio do espetáculo trágico, descobre-se, ele próprio, problemático.” (JEAGER, 2001, p. 258).

Aproximadamente no final do século IV a. C., inicia-se um período de desenvolvimento filosófico e científico, principalmente nas cidade-estado de Atenas, que havia se tornado o centro da vida social, política e cultural causada pelo crescimento das cidades. Nesse período, a ideia de *Paideia* se tornou mais enciclopédica e o ideal de educação visou a formação do cidadão pleno. O objetivo era formar o homem em sua plenitude tanto física quanto intelectual. Nesse novo contexto, a pessoa somente se tornava cidadã a partir do momento em que fosse capaz de exercer seus direitos de opinar, discutir e votar nas assembleias. Dessa forma, o novo ideal de educação era a formação do bom orador, aquele que sabia

falar em público e convencer em diálogos, sobretudo nos que discutiam questões políticas.

Com a criação do ensino privado, somado ao desenvolvimento da escrita, da leitura e do cálculo, se expandiu a gama de conhecimentos a seres adquiridos pelos jovens. O conteúdo passa então a possuir disciplinas humanistas: gramática, retórica e dialética (e em todas as mencionadas a literatura aparece como ferramenta de instrução na medida em que versos de seus textos eram copiados e memorizados para a aprendizagem das normas linguísticas, da boa oratória e da persuasão) e quatro científicas: aritmética, música, geometria e astronomia. Tudo isso somando ainda ao aperfeiçoamento do estudo da filosofia (MANACORDA, 2006).

Para suprir a necessidade de dar esse tipo de educação aos jovens, há o surgimento dos sofistas, considerados os primeiros filósofos do Período Clássico. Dos 16 aos 18 anos, eram iniciados os estudos com os sofistas, que mediante pagamento se encarregavam de preparar os jovens para adquirir boa oratória. A educação sofística envolvia epistemologia, gramática, astronomia, história, literatura, geografia, assuntos legais, matemática, música, “[...] e tinha como objetivo maior ensinar a arte da eloquência, levando os gregos a exibir seu talento oratório em lugares públicos, como teatros e estádios, sustentando opiniões e argumentando.” (MANACORDA, 2006, p. 35). Após esse ciclo, estava finalizado o processo de aprendizagem. A única exceção era a possibilidade de continuar estudando com um filósofo a fim de alcançar o status de mestre que potencialmente poderia lecionar crianças e jovens. Vale salientar que o processo mencionado nas linhas anteriores era voltado para a formação de meninos e homens. Para as mulheres existiam alguns poucos centros educacionais que ofereciam, após a alfabetização, ensinamentos voltados para a música, declamação e atividades domésticas (MANACORDA, 2006).

O processo educacional do período clássico influencia bastante a sociedade romana. Tal influência se justifica pela assimilação das bases educacionais da *Paideia* grega pelos romanos em grande parte dos seus aspectos. A educação romana pode ser dividida em dois momentos: o primeiro deles, baseado do *pater familias*, foi predominante até a chegada da influência da cultura grega; e o segundo momento é marcado pela configuração da sociedade greco-romana.

Como o termo já nos traz uma assimilação imediata, o primeiro momento citado nas linhas anteriores é caracterizado por uma educação tradicional, realizada no seio familiar. Cabia a criança, desde muito cedo, acompanhar a família em suas atividades

domésticas, sociais e políticas e ter os parentes mais velhos como exemplos de conduta. Assim, as pequenas e pequenos se inseriam gradualmente no mundo dos adultos e aprendiam o ofício dos pais para dar continuidade a esse trabalho na vida adulta.

Como se vê, era uma educação pautada na família, na qual a sabedoria da vida prática era mais valorizada do que o exercício da reflexão. Nesse ciclo de aprendizagem o uso da literatura era efetivado em sua manifestação oral, enquanto canções (MANACORDA, 2006). Vale salientar que o termo *pater familias* não se refere apenas à influência paterna. Em Roma, ao contrário da Grécia, a mulher exercia um papel importante na educação familiar. A elas era atribuída a responsabilidade de ensinar filhas e filhos as primeiras letras e incentivá-las(os) por meio de atividades lúdicas em casa.

Ao completar sete anos, a responsabilidade do ensino dos meninos passava para o pai, que oferecia aos filhos obrigação de acompanhá-lo em todas as suas atividades da vida pública e profissional. As meninas, no entanto, permaneciam ao lado da mãe para aprender outras atividades mais ligadas ao lar. No âmbito das famílias mais ricas, a educação familiar era transferida para professores contratados que passavam a morar na casa das(os) alunas(os). Normalmente era contratado um escravo grego com bom conhecimento literário, “[...] com o evoluir da sociedade romana a educação se torna inicialmente um ofício praticado por escravos, no interior das famílias, e em seguida por libertos na escola.” (MANACORDA, 2006, p. 78).

Como toda a formação estava inicialmente sob a responsabilidade das famílias, a sociedade romana acabou por desenvolver seu sistema educacional público de maneira tardia, ao compará-la com a Grécia (MANACORDA, 2006). Enquanto os gregos se ocupavam com uma formação que visava o amadurecimento intelectual (e físico), em Roma, após a educação básica familiar, os jovens eram destinados a uma educação voltada para o conhecimento pragmático.

As bases pedagógicas do período clássico grego desaguam na sociedade romana dando início a um novo sistema de formação em Roma. A medida em que a influência da Paideia grega foi se efetivando na educação romana, o *paterfamilias* aos poucos vai cedendo espaço para as primeiras escolas. Os professores responsáveis por essas instituições eram antigos escravos gregos ou indivíduos com poucas condições financeiras que alugavam pequenos espaços para instalar suas pequenas escolas com locações bastante precárias (MANACORDA, 2006). Por serem vistos

como inferiores perante a sociedade, os professores recebiam um salário baixo e tinham que ampliar sua jornada de trabalho com outras atividades, como a de copista. Não existia autorização legal para a cobrança de tarifas pelo serviço de docência, o salário era composto por presentes ofertados pela família das(os) alunas(os), que aos poucos foram se convertendo em pagamentos fixos. Até o final do Império Romano as leis ignoravam a existência desse pagamento, logo não era possível reclamar às autoridades contra pais que se negavam a pagar os ensinamentos. A realidade não se aplicava a professores que lecionavam níveis acima do fundamental.

No auge do Império Romano, havia três graus de ensino: a educação elementar e o secundário, em que as(os) alunos(as) aprendiam língua grega e língua latina, por meio de um ensino de natureza literária; e o nível superior, em que a literatura também era protagonista nos trabalhos com a gramática, métrica, estilo e conteúdo de textos literários. Nesse estágio também desenvolviam a retórica, noções de direito e filosofia. Segundo Manacorda (2006) a literatura era praticada em prosa (a partir de produções de escritores romanos) e em verso (por meio de textos escritos por gregos). Essas instituições de ensino superior eram destinadas principalmente aos homens das famílias mais abastadas e toda a produção do conhecimento era pautada nos textos de tradição literária e não em textos didáticos. As mulheres podiam apenas estudar (além da língua grega e latina somadas aos conhecimentos básicos de literatura), música, a título de arte recreativa, como nos lembra Manacorda (2006). Assim como na Grécia, alguns escravos eram levados a cursos alfabetizantes para que fossem mais valorizados na venda.

Viajando para a Idade Média, podemos afirmar que, assim como os anteriormente discutidos, os produtos culturais dos tempos medievais, em especial a literatura, estão intimamente relacionados com a formação social e educacional desse período. A principal característica da Idade Média é a fusão entre a política e a Igreja, que é centralizada na figura do papa. Por esse motivo, toda a formação intelectual girava em torno de um centro que estabelecia os valores e comportamentos das pessoas: esse centro é o deus cristão, representado pela Igreja.

A fusão entre o Estado e a Igreja garantia o monopólio do poder em todas as áreas da sociedade, principalmente no ensino, que tinha por finalidade sublimar o uso do discurso religioso para gerar por meio do temor da fé o conformismo e a submissão ao sistema vigente. A sabedoria humana, tão valorizada na antiguidade clássica, se transformou então em ameaça à soberania divina. Segundo o historiador

em educação Manacorda (2006) os que tinham maior acesso à educação, sobretudo à habilidade da escrita, eram os religiosos. Contudo, também interessava ao alto clero que a maior parte dos religiosos da época tivessem uma formação intelectual limitada: “[...] também entre os homens da Igreja, verifica-se um processo de empobrecimento cultural.” (MANACORDA, 2006, 112).

Diante desse cenário é fácil compreender os motivos que levaram a literatura a ser proibida em sua liberdade de circulação, bem como sua extinção nos processos de ensino e aprendizagem. Era importante que as pessoas continuassem alheias às ideias que pudesse despertar questionamentos que motivassem a transformação social. Assim, no que tange à educação dos meninos (nobres e não nobres), sabe-se que os primeiros conhecimentos sobre a língua latina eram ensinados em casa pela mãe, possuindo sempre como base a religião cristã. Enquanto em todos os momentos históricos citados até aqui a literatura aparece de forma direta ou indireta como constituinte dos processos de aquisição da linguística, na idade média ela dá lugar aos textos religiosos. Após esse período, os meninos nobres passavam a viver com um homem mais velho que lhe ensinava o suficiente para a vida pública e batalhas. “A tradição mostra que desde os tempos feudais os jovens nobres se reuniam junto ao príncipe numa espécie de escola”. (MANACORDA, 2006, p. 115). Já os não nobres aprendiam o ofício da família, já que a ascensão social era algo praticamente impossível.

As mulheres eram vistas como seres imperfeitos e pecadores, visto que poderiam comprometer o poder econômico da Igreja se os religiosos se envolvessem publicamente com elas em matrimônio. Assim, as meninas nobres ficavam sob o cuidado da mãe no início da vida e poucas aprendiam a ler e escrever. Após os sete anos, as meninas passavam a viver em casa de família estranha e aprendiam tarefas domésticas. Lá elas ficavam recolhidas até o casamento.

As primeiras universidades surgem também no período medieval. Assim como as escolas elementares, elas eram localizadas primeiramente em construções que pertenciam à igreja e por essa razão os ideais cristãos lideraram por algum tempo os estudos dessas instituições. A partir do século XIII as universidades foram se fortalecendo e começaram a ser vistas como locais de discussão e crítica social, assim, a Igreja começa a perder gradativamente a sua influência visto que mestres e estudantes passaram a questionar as condições sociais ditadas pelo clero.

De acordo com Manacorda (2006) essa mudança pode ser mais bem percebida a partir dos séculos XIV e XV em que surgem na aristocracia os primeiros sinais do humanismo e suas ideias alimentam o desejo do acesso pleno à educação das classes mais altas. Com o amadurecimento dos cursos de Artes e Direito a elite intelectual passa a lutar contra a educação vigente e prega a volta ao acesso às obras literárias. Assim, foi facilitado o acesso aos livros com ideias filosóficas, que passaram a ser cada vez mais lidos e discutidos nas universidades.

Fica evidente o papel das universidades em relação a dar o pontapé inicial para o retorno da literatura nas instituições de ensino (superior), pois foram nesses lugares que a religião passou a ser questionada, garantindo que gradativamente a Igreja fosse perdendo influência sobre o que era discutido por mestres e alunas(os). Assim, ao longo do tempo os problemas relacionados ao humano foram se tornando cada vez mais centrais na educação.

Com o início da Idade Moderna muitas são as mudanças na educação. Com a expansão marítima e comercial há a necessidade de uma formação mais profissionalizante para dar conta das novas necessidades do mercado. Apesar de ter perdido força nas universidades, a igreja ainda tinha certo poder nas escolas elementares destinadas à plebe, por essa razão surgiram nesse período os movimentos de reforma, que pregavam, além de mudanças de práticas religiosas, uma escola mais democrática a partir da relação entre instrução intelectual e manual útil à sociedade. A contrarreforma católica, por sua vez, veio defender o controle da educação de acordo com as suas intenções religiosas e sociais, como afirma Manacorda (2006).

Com a reorganização educacional liderada pela Igreja, surgem as escolas jesuítas que se expandiram com as Cruzadas e com as descobertas marítimas que levavam aos povos conquistados a educação cristã, como é o caso do Brasil. Aqui, eles ficaram responsáveis pela educação por dois séculos e meio, perdendo esse poder com as reformas pombalinas no século XVIII (MANACORDA, 2006). A educação jesuíta tinha como principal objetivo a conversão à fé católica e visava alcançar dois públicos: os pequenos indígenas por meio do ensino do cálculo, da leitura e da escrita; e os adolescentes por meio do aprofundamento do estudo religioso. Infelizmente, o breve percurso que aqui tentamos apresentar é incompleto, pois não aborda os povos indígenas que habitavam o país antes da chegada dos portugueses e a relação que os mesmos estabeleciam com a Literatura. A verdade

que a revisão da história da colonização nos revela que tanto as escolas quanto os colégios trabalhavam com a missão de motivar a assimilação da cultura do colonizador sob a cultura do colonizado, configurando a educação nesse período como mais um dos atos da barbárie colonizadora.

Foram os jesuítas que no final do século XVI introduziram o ensino da literatura no Brasil. Assim, eles formam os primeiros professores em terras brasileiras e os responsáveis pela formação de futuros docentes, que somente se tornavam aptos após trinta anos de idade, de acordo com os padrões de formação vigentes. Naquela época, eram os textos literários de origem grega e latina que se faziam presentes nas aulas de Retórica e Poética. Dessa maneira, a leitura dos textos literários clássicos servia tanto para conhecer as regras de boa conduta e adquirir erudição, quanto para aprimorar técnicas de escrita. (OLIVEIRA, 1999). “O monopólio exercido pelos jesuítas na educação brasileira teve seu fim com o alvará de 28 de junho de 1759 assinado pelo rei D. José I e idealizado pelo ministro Marques de Pombal” (OLIVEIRA, 1999, p. 21). Logo em seguida, ele decretou a implantação das aulas-régias, uma tentativa de formação realizada por disciplinas isoladas de Primeiras Letras, Gramática, Latim, e Grego (e aqui as literaturas ainda eram trabalhadas para conhecimento de língua e retórica).

Tratando agora das literaturas produzidas em língua inglesa, podemos dizer que elas são parte integrante da formação intelectual dos indivíduos desde o Regime Imperial (OLIVEIRA, 1999). Vale salientar que, assim como acontecia com as literaturas gregas e latinas, o trabalho com as literaturas anglófonas era feito a partir de uma noção que se aproximava das “belas letras”, as quais compreendiam tudo que a retórica e a poética podiam produzir (COMPAGNON, 1999). Dentre esses escritos, eram contemplados para o trabalho em sala de aula os clássicos da literatura inglesa, lidos com o propósito de alcançar a erudição e o conhecimento das regras de boa conduta.

Esse modelo para o ensino e aprendizagem prevaleceu até meados do século XIX (momento que data o início da utilização do termo “literatura”), quando a disciplina de Retórica foi substituída pela História da Literatura Geral, a partir do decreto 4.468, em 1º de fevereiro de 1870. A referida alteração no programa do sétimo ano do Colégio Pedro II – fundado em 1837, no Rio de Janeiro – marca a inserção da “literatura anglófona” (representada pelos clássicos da literatura inglesa) no ensino secundário. Assim, o Colégio Pedro II exerceu grande contribuição para a história de

literatura nas escolas, tornando-se modelo de instituição educacional brasileira até meados do século XX. Convém esclarecer que, até o ensino dessa disciplina se consolidar, o sentido do termo literatura foi se construindo e adquirindo o perfil que se aproxima sutilmente da noção contemporânea: aberta e dialógica. Que não se restringe mais ao “culto” e ao “belo”, e inclui as manifestações de chamada literatura popular (CARVALHO, 2009).

Já no governo provisório de Vargas, os brasileiros se depararam com uma nova reforma no ensino, promovida pelo decreto 19.890, de 18 de abril de 1931. A partir da Portaria de 17 de março de 1936, assinada pelo ministro Gustavo Capanema, a Literatura (ensinada anteriormente apenas no curso pré-jurídico) passa a ter, pela primeira vez, objetivos, metodologia e conteúdo bem definidos e sistematizados, ocupando assim um lugar de destaque em relação às demais disciplinas (OLIVEIRA,1999). Dentro desse novo programa, o trabalho com as literaturas produzidas em inglês contemplava os escritos americanos e ingleses da época (BICUDO, 1942).

As reformas do ensino secundário propostas por Capanema não obtiveram um longo período de aplicação. Seis anos após a queda de Vargas, era emitida a Portaria de 10 de maio de 1951, assinada pelo ministro Simões filho, que suspendia o estudo das literaturas inglesas e americanas da grade curricular de inglês, embora alguns fragmentos de textos literários ainda fossem usados como “pretexto” para o ensino gramatical e lexical (LAJOLO, 2009).

Nos dias atuais, a utilização das literaturas anglófonas não são evidenciadas pelas Orientações Curriculares para Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006). Apesar de tal fato, O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para o ensino médio, desde 2014, utiliza como um dos critérios para a aprovação dos materiais para o ensino de inglês a valorização dos textos literários a partir de trabalhos em diferentes tipos de atividades. (BRASIL, 2014). Percebe-se então que as literaturas anglófonas passaram a ser encaradas como subsídio para a aquisição da língua, e a percepção positiva acerca de sua utilização têm crescido timidamente ao longo dos anos.

2.2 LITERATURAS ANGLÓFONAS NA FORMAÇÃO INICIAL EM LETRAS/INGLÊS

A formação de professores de Língua Inglesa surge como consequência do início do ensino formal de inglês no Brasil a partir da assinatura do decreto de Lei assinado em 22 de junho de 1809 pelo Príncipe Regente de Portugal (D. João VI), que determinada a criação das escolas de língua francesa e inglesa.

E, sendo, outrossim, tão geral e notoriamente conhecida a necessidade de utilizar das línguas francesa e inglesa, como aquelas que entre as vivas têm mais distinto lugar, e é de muita utilidade ao estado, para aumento e prosperidade da instrução pública, que se crie na Corte uma cadeira de língua francesa e outra de inglesa. (MOACYR, 1936, p. 61).

Esse decreto foi assinado para responder às necessidades de desenvolvimento do país. Devido às relações estabelecidas entre Brasil e Inglaterra (a maior potência econômica da época), surgiu a necessidade de capacitação dos profissionais brasileiros para suprir as demandas do mercado de trabalho (NOGUEIRA, 2006). Apesar da urgência dos interesses do príncipe, a referida medida só se efetivou no Primeiro Império, já no governo de D. Pedro I. Como o ensino de inglês possuía utilidade prática, a formação de professores dessa língua, após a sua efetivação, visava a capacitação de profissionais para o ensino de habilidades básicas de escrita e comunicação oral (necessárias para a ocupação dos cargos oferecidos na época). Vale salientar que, de acordo com Nogueira (2006) os professores que lecionavam nesses cursos eram estrangeiros que possuíam o inglês como língua materna e que não possuíam qualquer tipo de formação pedagógica para o trabalho que exerciam. O fato de possuírem o domínio do idioma era suficiente para serem considerados aptos para licenciar.

Essa situação começa a ser modificada somente a partir da década de 1930, quando as escolas particulares da época começaram a lutar por reconhecimento legal. Para que isso acontecesse era necessário, de acordo com as leis vigentes, possuir um quadro de professores formalmente habilitado. É a partir daí que começam as tentativas para a criação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, com o objetivo de capacitar e habilitar em nível superior docentes para a atuação nos cursos secundários.

A institucionalização do ensino das literaturas anglófonas em nível superior se iniciou com a fundação da Universidade de São Paulo, em 1934. A USP carregava um diferencial em relação às universidades anteriormente criadas no país: ela possuía um espaço institucionalizado voltado para a formação docente e de pesquisadores nas

áreas de Filosofia, Ciências e Letras.

Alexandre Ferreira (2010), doutor em História da ciência, nos apresenta algumas correntes historiográficas que explicam os motivos pelos quais a Universidade de São Paulo teria sido criada. A primeira afirma que, juntamente com a Constituição de 1934, a instituição seria um prêmio aos paulistas, que foram derrotados pelas tropas federais em 1932, na Revolução contra o Governo Vargas. Pois, mesmo vitorioso, o presidente provisório com plenos poderes “[...] sabia a importância de não ignorar a elite paulista” (SKIDMORE; FIKER, 2003, p. 25). Outra corrente diz que a criação da universidade teria sido “[...] uma iniciativa criada por indivíduos com interesses empresariais, ligados a editoras e donos de escolas.” (MESQUITA NETO, 1993, p. 15). A terceira corrente apresentada pelo pesquisador carrega o argumento de que a USP foi fundada como um “[...] símbolo de poder para o Estado de São Paulo” (MESQUITA FILHO, 1969, p. 9).

A quarta e última corrente historiográfica que Alexandre Ferreira apresenta é a defendida pelo grupo integrante do projeto de criação da Universidade de São Paulo. Dentro dessa perspectiva, a instituição educacional veio pelo anseio ao poder através do conhecimento (e não pelas armas como se tentou em 1932). Ou seja, “[...] pela formação de uma elite intelectual capaz de compreender os seus problemas e buscar soluções adequadas para combatê-los.” (PRADO, 1974, p. 5).

Sendo assim, em 1934 o projeto da USP se torna uma realidade juntamente com a fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, projetada pela elite paulista com os seguintes objetivos: Formar professores para o ensino secundário e superior, que teriam como responsabilidade o desenvolvimento da elite intelectual; e desenvolver pesquisas desinteressadas que fujam da concepção positivista que influenciava a educação brasileira (FERREIRA, 2010).

Ainda sobre a FFCL da USP, Fiorin (2006) nos informa que a instituição era separada nas três seções autônomas que levam o seu nome: Filosofia, Ciências e Letras. O curso de Licenciatura em Letras, que aqui merece nossa atenção, passou a ser dividido, partir do decreto nº 6.283, de 25 de janeiro de 1934, em duas subseções: Letras Clássicas e de Português e Línguas Estrangeiras que era composta apenas pelas cadeiras de Língua Francesa e Italiana.

Marisa Lajolo (2009) indica que os primeiros currículos de Letras, utilizados entre os anos 1935 e 1938, não incluíam nenhuma literatura. Somente no último ano de formação era ofertada ao futuro licenciado uma disciplina denominada Literatura

Geral. No ano seguinte, 1939, os currículos começaram a incluir a disciplina Literatura Portuguesa e Brasileira, estudadas em um único ano, ao passo que apenas em 1940 foi instituída a cadeira de Língua e Literatura Inglesa, juntamente com as cadeiras de Língua e Literatura Espanhola, e Língua e Literatura Alemã (FIORIN, 2006). É a partir desse momento que as literaturas anglófonas (resumidas muitas vezes à literatura inglesa e norte americana) passam a fazer parte da formação inicial em Letras mesmo em grades curriculares distintas umas das outras, visto que não havia uma padronização curricular.

De maneira geral, é possível afirmar que, mesmo com as tentativas anteriores que visavam a existência de uma formação superior em literaturas e em línguas, e mesmo com a existência de duas Faculdades anteriormente datadas (Faculdade de Filosofia de São Bento, em 1908; e uma instituição livre denominada Faculdade Paulista de Letras e Filosofia, que funcionou na cidade de São Paulo entre 1931 a 1934), os primeiros cursos de Letras no Brasil surgiram em 1934, com a já citada Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, seguida pela criação de mais três Universidades: a Universidade do Distrito Federal, inaugurada em 1935; a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, e a Universidade de Minas Gerais, ambas fundadas em 1939.

Depois de algumas tentativas sem sucesso, a padronização da grade curricular em Letras teve seu primeiro movimento consistente em 1962, aprovada pelo então Conselho Federal de Educação, com o objetivo de eliminar excessos. Até esse momento era possível habilitar-se, segundo Paiva (2003) em duas a cinco línguas estrangeiras e respectivas literaturas no mesmo curso de graduação. Tudo indica que, na prática, os resultados de um leque tão variado poderiam ser duvidosos, ou mesmo desastrosos. Durante alguns anos permitiu-se a tripla licenciatura, pois muitos dos cursos ofereciam oportunidades de estudo em Letras Anglo-Germânicas, Letras Neolatinas ou Letras Clássicas. Assim as(os) alunas(os) podiam estudar diferentes línguas. Com a promulgação da Lei de Diretrizes de Base (LDB) de 5692/1971, estabeleceu-se a licenciatura em língua portuguesa e uma língua estrangeira e suas respectivas literaturas. Esse ainda é o modelo mais frequente em cursos de Letras no país, embora mudanças no contexto estejam levando a um leque de bacharelados e licenciaturas com espaços ora ampliados, ora reduzidos, para os estudos literários.

A partir do Parecer CNE/CES nº 83/2007, aprovado em 29 de março, houve a mais recente estruturação do curso de Licenciatura em Letras com vistas às Diretrizes

Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Letras e para a Formação de Professores. A partir de tal documento, o conhecimento acerca da língua inglesa e de suas literaturas passou a caracterizar uma das habilidades e competências a serem desenvolvidas no licenciando em Letras/Inglês. Assim, fica evidente a relevância de um processo de formação docente nesse curso que trabalhe com vistas ao desenvolvimento dos níveis de letramento literário anglófono e à capacitação desse futuro profissional para a possibilidade da inserção dessas literaturas como parte da formação na educação básica dentro da disciplina de língua inglesa. Conforme a discussão já iniciada acerca do papel humanizador da literatura, com base em Candido (1999; 2004) e Barthes (1992), se torna ainda mais evidente que o contato efetivo com o texto literário caracteriza um papel fundamental na formação de sujeitas e sujeitos.

Visto que concordamos com Candido (2004) quanto à literatura ser um direito, e compreendendo que a instituição escolar possui um sério compromisso com o desenvolvimento intelectual, ético e social, é fácil perceber que ela assume grande influência na relação entre aluna(o) e leitura literária, pois a escola é a instituição em que grande parte das pessoas tem o primeiro contato com textos literários. Dessa maneira, a escola é um espaço propício para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para abrir caminho para as possibilidades de conhecimentos que a literatura pode proporcionar.

Mesmo reconhecendo que ainda há um longo caminho a trilhar para que o ensino de literatura alcance um estágio de qualidade na educação básica, não podemos negligenciar o fato de que nos últimos anos tivemos algumas conquistas importantes, a exemplo da

[...] ampliação e distribuição de acervos para as escolas por meio do Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE) instituído em 1997, e a proposição de programas federais como o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER) e o Pró-Leitura na Formação do Professor, criados em 1992. Outra ação importante foi a elaboração do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), lançado em 2006 cujo objetivo é nortear políticas, programas, projetos e ações desenvolvidas no âmbito de ministérios, governos estaduais e municipais, empresas públicas e privadas, organizações da sociedade e todos os setores interessados. Podemos citar ainda a criação do Fundo Nacional Pró-Leitura (2011) e a veiculação de diversas campanhas como 'Quem lê viaja' (1997), 'Tempo de Leitura' (2001) e 'Viva Leitura' (2005). (FRAMBACH, 2017, p. 3).

Mesmo diante de tais iniciativas e de tantos debates já realizados no meio acadêmico e escolar, nota-se um consenso no que diz respeito a certa crise da leitura no ensino, principalmente da leitura literária. Essa questão tem sido discutida desde o final da década de 1970, quando os estudiosos começaram a intitulá-la de crise da leitura. Dentre os argumentos que sustentam a discussão sobre a existência da crise estão: a periodização que ainda é característica básica da maioria das aulas de literatura brasileira nas escolas; o caráter “utilitário” atribuído às literaturas anglófonas nas aulas de inglês, nas quais os textos literários aparecem fragmentados para o ensino de aspectos gramaticais da LI; a falta de gosto pela leitura por parte dos alunos; a concepção de literatura baseada no cânone por parte dos professores; a ausência da disciplinas de cunho especificamente literário, entre outras coisas que estão além das possibilidades de ação de professores e alunas(os) da educação básica.

Tratando do ensino superior também é possível detectar, a partir de estudos acadêmicos já realizados, fragilidades que também compõem a crise na formação de professores em Letras. De acordo com Segabinazi (2015) apesar de já haver novas diretrizes para as licenciaturas fortemente entrelaçadas com a educação básica, não podemos dizer que a situação atual de alguns cursos de Letras evidencie, na prática, significativas transformações. Leila Perrone-Moisés aponta alguns desafios ao nos informar que as fragilidades nos cursos de Letras aparecem desde antes das(dos) alunas(os) ingressarem no curso. Suas motivações muitas vezes surgem do desejo de possuir um diploma de nível superior, mas poucas(os) desejam entrar na carreira docente, pois “[...] a profissão de professor de literatura é hoje pouco atraente” (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 70). Sem o interesse das(dos) discentes pelo curso de Letras em si, muitas vezes acabam por não se dedicarem às leituras literárias propostas pelas(os) professoras(es).

Outro desafio, e esse direcionado às(os) docentes do curso de Letras, é a mediação literária para as(os) discentes no curso. O que se vê nas salas de aula, ainda de acordo com a autora, são alunas(os) que estão sendo formados para serem também professores de literatura, mas que não possuem a leitura literária como uma prática, não são letrados em literatura. Se, para que ocorra o letramento literário é necessário, de acordo com Cosson (2016) que a(o) aluna(o) se aproprie do texto e o utilize em seu contexto social, que expectativa teremos diante de uma(um) professor(a) em formação que não possui tal experiência? Como despertar o gosto

pela leitura nas alunas(os) da educação básica, se como professor(a) eu não reconheço “o prazer do texto” (BARTHES, 1987)?

Perrenoud (2002) aponta ainda que é importante que as universidades enriqueçam as licenciaturas com discussões a respeito dos saberes, competências e habilidades necessárias para a profissionalização da(o) professor(a), principalmente na área de ensino de literaturas, visto que o objetivo principal da formação docente é refletir sobre a própria prática.

O autor coloca ainda que as(os) professoras(es) universitárias(os), em geral, conseguem dar um bom suporte teórico às(aos) suas(seus) alunas(os) de literatura. Assim, as(os) egressas(os) dominam grande parte dos conteúdos teóricos e saem com um preparo considerável para a pós-graduação. Isso significa que a formação literária tem sido satisfatória para a pesquisa, mas não para a formação didática e pedagógica do professor de literatura (PERRENOUD, 2002). Cyana Leahy Dios (2001) traz uma reflexão importante sobre a responsabilidade da formação docente estar atrelada à realidade social:

[...] cursar Letras sem visar a prática social de ensinar língua e literatura, sem vincular a formação ao mundo do trabalho é um ato à margem da lei; o ‘padrão de qualidade’ encontrado no texto da lei [Lei de Diretrizes e Bases] se traduz na simbiose político-pedagógica do papel docente na educação de sujeitos sociais; a formação em Letras pode oferecer o meio ideal para ‘promover o desenvolvimento cultural dos alunos.’ (LEAHY DIOS, 2001, p. 42)

Sem pretender negligenciar as demais fragilidades que estão muito além dos problemas citados, é preciso reconhecer que não é mais viável formar professores de literaturas somente com discussões teóricas e científicas a respeito do texto literário. Observamos, portanto, a relevância da existência do preparo pedagógico das disciplinas de literatura do curso de Letras e, mais ainda, precisamos fazer com que nossas pesquisas acadêmicas dialoguem com o ensino de literaturas.

Frente a tantos desafios e fragilidades, voltamos a dizer que acreditamos na literatura, no seu caráter formador e na formação de professores atuantes nessa área. cremos também que a formação de leitoras(es) literários é uma medida indispensável em meio à crise. É relevante formar professores que lêem literatura para que elas e eles formem alunas(os) leitoras(es) na educação básica. A leitura literária – o letramento literário – é o que pode contribuir de forma eficaz para a validação do ensino de literatura. É por meio da leitura que é possível desenvolver conhecimentos e saberes possíveis.

Assim, é apreciável que a formação em literaturas propicie a formação leitora, com vistas à abertura de possibilidades para a vivência de experiências com o texto literário. Ainda mais, é relevante ir além da simples leitura de trechos ou de análises de textos e críticas literárias em busca de letrar-se literariamente, processo no qual apenas a leitura por fruição também não é suficiente. A importância desse processo é compreender a leitura literária como prática social integrada ao cotidiano, independente do nível de ensino. O letramento literário está na relação do texto com o conhecimento e com a vida; está na associação da vida individual e coletiva com as vidas representadas na literatura, considerando os fatos e fatores sociais, culturais e econômicos, como completa Leahy Dios (2001):

Educar pela literatura implica entender que a arte literária se situa em determinado momento no tempo e no espaço, carregando questões sociais, culturais, políticas e econômicas inevitáveis e preciosas. Se levarmos em consideração o tripé conceitual e filosófico em que se apoia a educação literária, escaparemos das garras da linearidade historicizada, enriquecendo a leitura e a análise do texto escrito com elementos linguísticos, ético-estéticos e socioculturais, de questionamento crítico e consciente. (LEAHY DIOS, 2001, p. 56).

Concordamos com Cosson (2016) no que se refere ao letramento literário ser um elemento importante para o processo de formação leitora, pois leva indivíduos a conhecer as literaturas, a se conhecer e conhecer a sua realidade. Os procedimentos de formação que o consideram potencialmente possibilitam o desenvolvimento intelectual de um novo tipo de indivíduo, que consegue pensar criticamente sobre as suas experiências sociais a partir do conhecimento adquirido por meio da literatura.

Nesse cenário, é imprescindível considerar o letramento literário anglófono como uma possibilidade ativa para a formação inicial em Letras/Inglês. Mas qual seria o real lugar das literaturas anglófonas nesses cursos? Responder a esse questionamento em nível nacional nos demandaria uma pesquisa muito mais abrangente. Assim, optamos por compreender a realidade específica da universidade na qual atuamos como pesquisadores: a Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC (Ilhéus, Bahia). A partir dessa delimitação analisaremos de forma breve (visto que esse não é o foco central da pesquisa) o currículo do curso de Licenciatura em Letras/Inglês da referida universidade na modalidade presencial com foco no letramento em literaturas anglófonas.

2.2.1 ANÁLISE CURRICULAR DO CURSO DE LETRAS/INGLÊS DA UESC

Após as discussões acerca da literatura na formação docente, entendemos que as universidades possuem papel chave para a melhoria dos níveis de letramento literário das(dos) professoras(es) atuantes na educação básica, pois é no estágio da formação inicial que as(os) futuras profissionais adquirem os conhecimentos necessários para sua atuação. Por isso, trazemos agora um breve estudo sobre as disciplinas do curso de Licenciatura em Letras com habilitação em língua inglesa e suas literaturas da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, na sua modalidade presencial. As disciplinas selecionadas são todas relacionadas à área de literaturas anglófonas. Sabemos que nem todas tratam diretamente da literatura, mas as selecionamos e por entender que elas podem somar positivamente para a área em questão.

Desse modo, analisamos as disciplinas para verificarmos se elas envolvem, de alguma forma, a prática de leitura literária articulada com as discussões teóricas estabelecidas para o programa. Limitamos-nos à análise da grade curricular obrigatória, atentando para as disciplinas de literaturas anglófonas e outras que de alguma forma fornecem subsídios para a apreciação dos textos literários escritos em língua inglesa. Visto que sintetizam o conteúdo das disciplinas, evidenciando o que se julga necessário na formação da(o) futura(o) professor, analisamos ainda as ementas das disciplinas específicas das literaturas anglófonas, focalizando também na presença de indicações de leituras de textos literários.

Seguindo a ordem das disciplinas, as primeiras que aparecem na grade curricular, em vigor desde 2013 (Resolução CONSEPE-UESC nº 42/2004), não são especificamente literárias. Contudo, ao reconhecer que o domínio linguístico em LI é fundamental para que ocorra a leitura das obras literárias anglófonas originais, sinalizamos as disciplinas que acreditamos contribuir para a aquisição da língua estrangeira (ver Anexos A a L): “Língua Inglesa I”, do primeiro semestre, e “Língua Inglesa II”, do segundo semestre, com carga horária de 90h cada; “Língua Inglesa III” e “IV”, ofertadas no terceiro e quarto semestres, respectivamente, com carga horária de 75h cada; “Aquisição da Linguagem e Ensino de Língua Inglesa” com carga horária de 30h no quinto semestre; “Compreensão e Produção Oral em Língua Inglesa, também no quinto semestre, com carga horária de 75h, e “Compreensão e Produção Escrita em Língua Inglesa”, no sexto semestre, com carga horária de 75h.

Assim, entendemos que, em tese, as(os) alunas(os) são expostas(os) a uma formação em língua inglesa de 510h antes de terem contato com a experiência de leitura de textos literários em inglês. Consideramos que as(os) professoras(es) em formação possuem uma capacitação em língua inglesa com carga horária razoável para que seja viável a imersão nas literaturas anglófonas. Como não encontramos indicações de leituras literárias em nenhuma das disciplinas sinalizadas até aqui, entendemos que a grade curricular reflete uma possível capacitação em língua inglesa que precede a leitura de textos literários nesse idioma. Contudo, como já discutido anteriormente, língua e literatura não precisam necessariamente estar numa posição hierárquica em que uma deva vir antes da outra no processo de aprendizagem. Muitas são as possibilidades de integração entre língua e literatura nos processos de aquisição linguística que poderiam e podem ser utilizadas pelos docentes nas disciplinas supracitadas.

Sinalizamos ainda as disciplinas “Teoria da Literatura I” e “II”, ofertadas no primeiro e segundo semestres, com carga horária de 60 horas teóricas cada, pois os conhecimentos gerais sobre a teoria literária possibilitam a obtenção de bases conceituais para a compreensão, a partir de uma postura analítica e reflexiva, dos porquês que cercam as literaturas nacionais e estrangeiras.

A primeira disciplina literária em LI é “Panorama das Literaturas Anglófonas”, ofertada no sexto semestre, com carga horária de 60 horas teóricas. Assim como indica a ementa, o objetivo da disciplina é “[...] promover a reflexão sobre as expressões artísticas e culturais dos povos anglófonos, desde os registros da tradição oral até as contribuições culturais e imaginários diversos na configuração das expressões artísticas literárias.” (BAHIA, 2013, p. 86). Na bibliografia básica encontramos indicações de leituras que abarcam um conhecimento geral sobre as literaturas anglófonas: textos teóricos e de apreciação literária ampla, como antologias. Não identificamos autores específicos, logo, cremos que ao final da disciplina a(o) estudante saia com uma bagagem de conhecimentos gerais que servirão de base para discussões mais aprofundadas nos semestres que seguem.

No sétimo e oitavo semestres são ofertadas as disciplinas “Metodologia do ensino de Língua e de Literatura Inglesa I” e “II”, cada uma com carga horária de 60h, sendo 15h teóricas e as demais, práticas. Apesar do nome da disciplina indicar que ela oferecerá conhecimentos acerca do ensino de literatura inglesa, não identificamos

na ementa indicações de leitura que confirmem tal trabalho, ficando a cargo do professor a inserção desses textos na bibliografia complementar.

Ainda no oitavo semestre aparece a disciplina “Literatura Inglesa”, com carga horária de 60 horas teóricas. Como seu nome a indica, essa disciplina se volta para o estudo das literaturas produzidas em inglês por autores britânicos, com ênfase na produção Shakespeariana. O objetivo indicado na ementa é estudar a literatura inglesa desde a sua origem na idade Média até o período elisabetano. Alguns dos textos trabalhados em “Panoramas da Literaturas Anglófonas” reaparecem aqui para uma apreciação mais específica das produções inglesas.

Já no último semestre, notamos a disciplina “Literatura de Língua Inglesa I”, com carga horária de 60h. Contudo, disciplinas que a seguem “Literatura de Língua Inglesa II” e “III” aparecem como optativas para o sétimo semestre. De acordo com a análise da ementa, é nessa disciplina do nono semestre que percebemos uma formação em literaturas que mais se aproxima da noção de “anglófono” que consideramos aqui. Os objetivos são o estudo da formação do mundo anglófono nas américas; do imaginário inglês na África, nas Américas, e na Ásia e a representação cultural e literária de diferentes étnicas. A ementa traz indicações de leitura que fornecem subsídios para que se alcance os objetivos delimitados, pois refletem uma variedade de textos literários e teóricos que possibilita a compreensão pluralidade que gira em torno do termo “anglófono”.

De maneira geral, o currículo propõe uma formação em literaturas anglófonas ampla, pois propicia o conhecimento teórico e a leitura de textos literários na íntegra, oriundos de países que possuem o inglês como língua oficial. Entretanto, não identificamos textos que proponham reflexões e capacitação para o uso de estratégias de inserção dessas literaturas na prática docente. Notamos ainda a ausência de indicações de textos literários africanos e caribenhos de língua inglesa na bibliografia base, apesar de ter experienciado essas leituras na condição de aluna do programa (mais bem explicado no memorial na seção 2.2.2).

Por fim, observamos que os textos teóricos ocupam a maior parte das indicações de leitura nas bibliografias obrigatórias e complementares das ementas analisadas. Mesmo ao reconhecermos o valor do subsídio teórico, relembramos que a leitura, ou melhor, a experiência de apropriação do texto literário (letramento literário) pode fazer a diferença na formação de professores, visto que possibilitará a construção de uma(um) sujeita(o) autônoma, capaz de realizar , em articulação com a

teoria, estudos científicos e projetos de inserção e adaptação do trabalho com esses textos na escola. Visto que houve uma desarticulação entre as indicações de leitura na bibliografia base de uma das disciplinas e a minha experiência enquanto aluna do programa, optamos por incluir também a análise do programa dessa disciplina disponível para consulta no site *Estesinversos*.

No programa da disciplina “LTA 581 – Panorama das Literaturas Anglófonas” disponível online consta abaixo da descrição da ementa, o objetivo do curso e a metodologia adotada durante as aulas. Quanto ao objetivo é determinado que a disciplina vise a realização de leituras e comentários orais e escritos “sobre textos representativos das literaturas anglófonas, de modo a contemplar o contexto histórico-cultural, tanto da Inglaterra e dos Estados Unidos quanto de autores de outras nacionalidades anglófonas.” (CARVALHO, 2009, online). Observamos aqui que tanto o objetivo da ementa como o objetivo do programa da disciplina se voltam para a construção do conhecimento sobre o contexto histórico cultural dos povos anglófonos a partir da leitura e reflexão de seus textos literários mais representativos. Apesar de não termos encontrado textos literários de outras nacionalidades que não a inglesa e a norte americana na bibliografia da ementa, foi possível identificar no programa da disciplina uma oferta de textos literários bastante significativa. Uma oferta de textos que está de acordo com o conceito de anglófono que adotamos, pois abarca autores falantes de língua inglesa oriundas(os) de nacionalidades diversas.

Já a metodologia indica que o curso é composto por aulas expositivas e participativas a partir do uso de técnicas que colocam as(os) alunas(os) como protagonistas na construção de conhecimento e a(o) professora(or) como mediadora(or), a exemplo do uso de seminários, palestras individuais, debates e comentários coletivos. “Espera-se do aluno a leitura de textos integrais em seu original em língua inglesa, bem como uma participação ativa nas aulas, além de redação, em inglês, de textos básicos sobre os objetos da disciplina”. (CARVALHO, 2009, online). Aqui destacamos uma postura de articulação língua e literatura já bastante discutida no segundo capítulo desse trabalho. A partir da metodologia adotada no programa da disciplina o uso e aperfeiçoamento do inglês aparece em conjunto com o desenvolvimento dos níveis de letramento literário em língua, reafirmando que a articulação entre língua e literatura é uma estratégia aplicável e relevante principalmente dentro do universo de uma língua estrangeira. De maneira geral percebemos que as fragilidades encontradas na ementa foram sanadas no programa

da disciplina, que embora continue trazendo uma referência bibliográfica teórica maior do que a literária, coloca o texto literário anglófono (em sua diversidade) como protagonista das discussões em aulas ao sempre solicitar das(os) alunas(os) a leitura dos textos originais em inglês seguida de comentários orais ou escritos em que a teoria aparece fundamentando aspectos culturais, históricos e literários do próprio texto em questão. Mantemos a ideia de que ao final do curso, a(o) aluna(o) sairá com um conhecimento geral dos povos e literaturas anglófonas, o que justifica o próprio título da disciplina.

Assim como percebemos no programa da disciplina “LTA 581 – Panorama das Literaturas Anglófonas” o programas das demais disciplinas já citadas trazem uma oferta mais ampla de textos literários; expõem na metodologia a importância da leitura literária do texto original seguida de alguma atitude responsiva pós-leitura por parte da(o) aluna(o), como comentários, trabalhos escritos ou seminários; e possuem objetivos que estão de acordo com os estabelecidos pela ementa.

2.2.2 MEMORIAL E CULMINÂNCIA EM PESQUISA

Minha jornada como aluna de graduação em Letras/Inglês e professora em formação justifica a escolha do tema da pesquisa. Todo o meu desenvolvimento em Literaturas Anglófonas foi permeado por experiências em que as tecnologias digitais da informação e da comunicação se faziam presentes em todo o processo de letramento literário em língua inglesa.

Meu primeiro contato com o termo “anglófono” aconteceu na primeira aula da disciplina “*An Outline Of Anglophone Literatures*”. Naquele momento, passei a conhecer essa literatura como todo texto literário escrito em inglês por autores falantes de língua inglesa, a partir da delimitação feita pelo Prof. Dr. Isaías Carvalho (2009).

A apresentação da disciplina pôde ser acessada com apenas um clique. Tudo estava online no endereço <www.estesinversos.com/an-outline-of-anglophone-literature>. Os textos que serviriam de base teóricas para as discussões em sala também estavam na web: uns em links e outros em formato PDF. Foi uma experiência inovadora para mim e para os colegas nessa disciplina. Com os textos disponíveis no site, os alunos tiveram a oportunidade de baixá-los em notebooks,

computadores desktop e smartphones para estudar em casa ou no trabalho. Aqueles que preferiam os textos impressos puderam imprimi-los para desfrutar da modalidade de leitura que mais o agradavam. Tudo estava acessível e à nossa disposição.

As atividades também estavam online. A recomendação era respondê-las fora da sala de aula – construção autônoma do conhecimento (FREIRE, 1996). O momento de encontro seria para discussão e aprofundamento teórico. Assistimos a vídeos, filmes, fragmentos de documentários. Todos eles como provocadores de discussão e desenvolvimento do conhecimento em literaturas canônicas e não canônicas produzidas em língua inglesa por autores falantes desse idioma. Conhecemos, lemos, e analisamos algumas produções literárias de Chaucer, Defoe, Benjamin Franklin, Edgar Allan Poe, Chimamanda Adichie, Jamaica Kincaid e Chinua Achebe, entre outros nomes das literaturas anglófonas. Tudo isso a partir de recursos digitais disponíveis ao público.

Diante do conhecimento construído ao longo da disciplina, percebi como o trabalho com as TDIC, transformaram positivamente o contexto de ensino de aprendizagem de literatura. Tal constatação impulsionou-me a pesquisar novas propostas ciberdidáticas para o ensino por meio de pesquisas de fundo teórico e metodológico.

Já no final do curso, na condição de estagiária supervisionada de língua portuguesa, tive a oportunidade de enfim utilizar as tecnologias digitais como aliada na prática docente. O livro recomendado pelo programa da escola foi *O pequeno príncipe*. No momento em que soube o título que trabalharia com as(os) alunas(os), atentei para a falta de exemplares suficientes na biblioteca. Sendo assim, o uso de smartphones para a distribuição dos livros em e-book foi uma estratégia eficaz. Tudo foi dinâmico e levou 10 minutos. Fiz o download do livro disponível online em domínio público e transferi para as(os) alunas(os) via bluetooth entre os aparelhos celulares smart. Para as(os) alunas(os) que não possuíam celulares por questões diversas, direcionei os exemplares físicos disponíveis na biblioteca.

As experiências supracitadas caracterizaram elementos motivadores para a presente proposta de pesquisa científica. As mudanças no formato social causadas pelo avanço tecnológico e popularização do acesso à internet nos mostram que no momento atual é indispensável pensar no ensino como um processo que, aliado às tecnologias cibernéticas, pode tornar mais interativa a aprendizagem em literaturas anglófonas.

A pesquisa se justifica, assim, pela possível contribuição para a formação docente. As propostas de uso a serem apresentadas ao final do trabalho visam, além contribuir para o letramento literário anglófono da(o) aluna(o)-professora(or) em formação, a ambientalização do mesmo em realidades ciberdidáticas. A partir de um trabalho eficaz dentro das duas esferas, o futuro profissional da educação estaria preparado tanto para a inserção das literaturas anglófonas na educação básica, quanto para o uso tecnologias digitais para o ensino de língua inglesa, o que acarretaria resultados positivos também para esse nível educacional. Dessa maneira, a pesquisa aqui proposta atenta para a relação existente entre a formação e a prática docente na Educação Básica. Nesse sentido, concordamos com Nóvoa (1995, p. 27), ao afirmar que “[...] a formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de autonomia contextualizada da profissão docente”.

Ademais, o estudo mostra-se também relevante por possibilitar o despertar de interesse de professores das demais línguas estrangeiras e estudiosos que enxergam os benefícios da junção das áreas de Tecnologia e da Literatura, e não as veem como dois campos do saber distantes.

2.3 LITERATURAS E ALTERIDADES

A alteridade é um tema que tem sido amplamente discutido em diversas áreas do conhecimento, tais como a psicologia, a antropologia, a filosofia e a linguística (MAGGI; MORALES, 2015). Para Vigotsky (2007), o processo de alteridade é parte constituinte da aprendizagem e desenvolvimento psíquico do ser humano. Piaget (1971), por sua vez, afirma que as relações com a(o) outra(o) são condições necessárias para o reconhecimento de si e da(o) próxima(o), como também uma conquista no desenvolvimento cognitivo. Freud (1976), falando a partir da teoria psicanalista, tematiza sobre “O estranho” escrevendo sobre o estranhamento que uma(um) sujeita(o) experimenta ao confrontar-se com a(o) outra(o). O sujeito estranha quando sentimentos e emoções retornam do que foi recalcado no seu inconsciente:

Na relação com o Outro, o sujeito transfere desejos, sentimentos, expectativas, ao mesmo tempo em que sente medo, assusta-se pela identificação inconsciente. O que se estranha no outro pode ser o que está recalcado dentro do sujeito que se amedronta ou que estranha. A diferença se

constitui a partir da semelhança, a alteridade a partir da identificação. (FREUD, 1976, p. 310).

Não é raro encontrar, entre os estudos literários e culturais, discussões acerca da problemática do outro como um fator de polêmica e de produtividade para autores de diversos campos de reflexão e de conhecimento. Poderíamos citar, por exemplo, a investigação de Tzvetan Todorov (2010), sobre a descoberta da América, evento que, segundo ele, provocaria na cultura ocidental moderna a tensão entre identidade e alteridade, devido ao choque entre o eu (europeu) e o outro (não-europeu). Todorov propõe a análise dessa chegada diferenciando quatro etapas: descobrir, conquistar, amar, conhecer.

No momento em que aborda a etapa do conhecer, Todorov (2010) menciona que a relação com o outro acontece por meio de diversos modos, dos quais ele distingue três eixos principais – e os quais trazem a questão da alteridade: o axiológico, no qual se realiza um julgamento de valor: o outro é bom ou é mau, é igual ou inferior a mim; o plano praxiológico, que ocorre na ação de aproximação ou distanciamento, que define o eixo em que o eu adota os valores do outro, identificando-se com ele, assimilando-o; além dessas perspectivas, existe ainda a possibilidade de permanecer neutro ou indiferente.

Em terceiro plano, Todorov apresenta o epistêmico, segundo o qual se pode conhecer ou ignorar a identidade do outro. Ainda que esses planos possam coexistir e se relacionar, Todorov (2010) afirma que eles são bem definidos, pois é possível amar sem conhecer, conhecer sem se identificar e se identificar sem amar; diz ele: “[...] conquistar, amar e conhecer são comportamentos autônomos e, de certo modo, elementares.” (TODOROV, 2010, p. 270). Com efeito, os diferentes modos de reagir frente à presença do outro dependem de como o sujeito reconhece o outro e como se coloca a ele a questão da alteridade.

A partir da perspectiva da alteridade, encorajamos uma visão de leitura literária como um instrumento de mediação: uma leitura que vai além do texto, que se configura como um processo que pode colocar (a partir das possibilidades de interpretação de sentidos) aquela(e) que lê em contato com a(s) outra(s) ou com o(s) outro(s) (MAGGI; MORALES, 2015). A partir das relações entre autora(or) e texto literário, é possível ampliar o nosso potencial de perceber a(o) próxima(o) e de buscar o desenvolvimento humano. Segundo Cândido (1995, p.170), “nossa época é profundamente bárbara, embora se trate de uma barbárie ligada ao máximo de

civilização”. Nesse sentido a leitura, especial a literária, pode ser um meio para nos tornar mais empáticos com nossos pares, pois permite a manifestação da “visão de mundo, dos indivíduos e dos grupos [...] como forma de conhecimento.” (CÂNDIDO, 2004, p, 179).

Ainda pensando em mediação, Gabriele Schwab (1996) propõe um modelo de leitura como mecanismo de contato cultural, e conseqüentemente de contato com a(o) outra(o). A literatura, por meio da leitura, motiva uma negociação entre o eu e a(o) outra(o), entre culturas e fronteiras históricas. Já o contato cultural é considerado tanto na aproximação entre culturas distintas, como em situações em que o contato acontece numa mesma sociedade. Assim, a relação que a literatura estabelece com as(os) suas(seus) leituras(es) e a cultura na qual o texto foi produzido e/ou consumido é considerada uma forma de contato cultural. Nesse processo entram em jogo não apenas os hábitos individuais de leitura, mas também situações de socialização que surgem a partir dos hábitos de leitura.

Como consequência desse processo, a literatura (que possui função cultural), pode afetar e trazer inferências tanto nas nossas práticas culturais como na nossa visão sobre práticas culturais distintas, abrindo novas perspectivas em relação à realidade (SILVA, 2014):

Tal como outras formas de contato cultural, a leitura afeta as referências culturais tanto de leitores individuais, como de comunidades interpretativas, porque, ao atuarem como agentes de contatos culturais, as obras literárias interferem nos limites de suas próprias Culturas. Por outro lado, os textos também configuram várias formas de socialização numa mesma cultura. Sendo assim, essas alterações de limites são determinadas pela história da leitura, de comunidades culturais e também de leitores individuais. (SILVA, 2014, p. 840).

Outro ponto importante que Schwab (1996) destaca em sua teoria da leitura como contato cultural trata das relações de poder que influenciam as construções de sentidos dos textos. Nos contatos culturais estabelecidos entre as(os) leitoras(es) e textos de culturas diferentes, ou entre leitoras(es) pertencentes a uma mesma comunidade, existem relações de poder na construção de sentidos ou na repressão de possibilidades de interpretação que podem resultar na imposição de significados que estão estreitamente ligadas a valores e regras sociais. O mesmo acontece com as formas de narrar e de interagir com a alteridade manifestadas no ato de ler: elas também são configuradas a partir das relações de poder pertencentes a diferentes grupos culturais.

Para Schwab (1996), a partir da função de mediação de contato cultural, a leitura literária possui o poder de nos afetar, mudar e trazer inferências nas práticas culturais. Por sua vez, as mudanças e inferências na maioria das vezes são provocadas por situações de alteridade, de encontro com a(o) outra(o), que desafiam suposições previamente estabelecidas e já familiarizadas. Esse processo abre caminho para novas perspectivas, não apenas em relação ao texto, mas também à realidade extratextual. Vale ressaltar que a leitura não afeta apenas as referências culturais de leitoras(es) individuais. Elas atuam no mesmo sentido em comunidades interpretativas.

Para construir a ideia de contato cultural e alteridade pela recepção literária, Schwab (1996) estabelece diálogos com a sociologia e com os estudos culturais. Ela começa utilizando alguns dos pensamentos de Bakhtin. O primeiro deles trata das relações de alteridade, quando afirma que “o homem não pode juntar a si mesmo num todo exterior relativamente concluído” (BAKHTIN, 2006, p. 55), e por essa razão, tem uma necessidade estética da(o) outra(o). Ele continua argumentando que “nossa individualidade não teria existência se o outro não a criasse” (BAKHTIN, 2006, p. 55). Fica claro um pensamento de que o “eu” existe a partir da(o) outra(o).

Schwab (1996) afirma ainda que, nos estudos bakhtinianos, há a articulação entre a teoria da linguagem, o corporal e o psicológico. Na psicologia cultural de Bakhtin, as(os) sujeitas(os) encontram a si mesmas(os) na(o) outra(o) ou no limite da(o) outra(o), na medida em que tentar se distanciar da(o) outra(o) significa perder a si mesma(o). De acordo com Silva (2014), a autora propõe uma aproximação entre os estudos de Bakhtin e Todorov:

[...] a autora faz uma aproximação dessa concepção de olhar o outro em Bakhtin, [...] com o que Todorov chamou de exotropia. Aqui é reconhecido que, ao aceitarmos os padrões de acordo com os quais uma cultura constrói a alteridade, estamos ligados à sua formação sócio e psicogenética de sujeitos em relação ao outro. Não só a antropologia de Bakhtin, mas também a sua estética, estão sobre a base de uma teoria psicológica do cultural. Exotropia é entendida aqui como o modo básico da produção e principalmente da recepção artística, pois a leitura é vista enquanto vinculada com o olhar do leitor que absorve o texto numa tensão de semelhança e diferença, na qual esse encontra a si mesmo no limite de transformar o outro, em um “eu-outro” (*self-other*). (SILVA, 2014, p.850).

A partir das teorias já mencionadas, a teoria da leitura como contato cultural também estabelece conexão com os Estudos Culturais. Aqui, a leitura literária pode ser entendida especialmente a partir do conceito de alteridade – um dos temas

amplamente trabalhados por diferentes correntes teóricas desse campo do conhecimento.

Os estudos da cultura nasceram no *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS) ligado ao programa de pós-graduação do *English Department* da Universidade de Birmingham. De acordo com Silva (2014), o trabalho de Richard Hoggart, intitulado *The Use of Literacy* (1957); a obra de Raymond Williams *Culture and Society* (1958) e o livro *A Formação da Classe Operária Inglesa* (1963) são os trabalhos fundadores dos Estudos Culturais. Nas três obras há uma análise sobre a cultura a partir das práticas e comportamentos de suas(eus) membras(os), sujeitas(os) que consomem e produzem textos e outros bens culturais. “Tal perspectiva buscou transgredir as hierarquias entre as culturas e considerar as práticas culturais como formas materiais e simbólicas. [...] a produção da cultura está no espaço social e econômico”. (SILVA, 2014, p. 852).

Dentro dos Estudos Culturais, o significado de cultura não se reduz aos objetos artísticos e artefatos culturais produzidos e consumidos por uma elite. O seu significado sofre uma expansão e abarca as práticas sociais. A cultura passa a estar relacionada à produção de sentidos e não apenas ao consumo de bens culturais exclusivos das camadas elitizadas. Nessa perspectiva, a cultura popular e a cultura de massa, consideradas a(o) outra(o) da cultura tradicional, passam a ser enfatizadas.

A partir dos anos 70 e 80, os Estudos Culturais se internacionalizaram e expandiram seu foco de discussão. Além das culturas de massa e popular, também ganharam terreno os estudos sobre práticas culturais de grupos marginalizados no mundo ocidental. Com o mesmo modelo de estudar a alteridade, as pesquisas foram em direção das questões sobre dominação (a exemplo dos estudos feministas, da crítica cultural francesa), e depois as questões de raça e etnia. Vale lembrar que, assim como observa Silva (2014) a teoria da leitura como contato cultural proposta por G. Schwab se desenvolveu nos anos 90. Por essa razão seria possível afirmar que essa teoria teria sido influenciada pelos desdobramentos dos Estudos Culturais nesse contexto.

A teoria da leitura como contato cultural oferece meios eficientes de compreensão sobre a experiência da leitura literária, pois permite o desenvolvimento de análises e estudos sobre como a leitura literária é capaz de produzir experiências culturais e sociais nas quais o egocentrismo ou o etnocentrismo são desafiados. “Aqui a leitura de textos literários é entendida por um especial processo de recepção na qual

as determinações do sujeito são desfeitas e deslocadas para uma zona de indefinição, onde o Eu coexiste com o Outro.” (SILVA, 2014, p. 853).

Segundo essa linha de pensamento, é possível entender a discussão até aqui desenvolvida como um assunto pedagógico, a partir do ensino de literatura como uma educação cultural e identitária. Nesse tipo de ensino, posturas etnocêntricas ou egocêntricas podem ser desconstruídas a partir da recepção da alteridade do texto literário nos proporciona. Assim sendo, acreditamos num ensino de literatura que coloca a questão alteridade como uma postura que reconhece a humanidade da(o) outra(o). Na perspectiva que adotamos, o letramento literário age em parceria com a capacidade crítica para estimular a problematização e reflexão, fazendo da experiência literária um espaço no qual, posturas sexistas e racistas são desafiadas. Acreditamos que, através do ensino da literatura, é possível criar estratégias para desconstruir estereótipos e imaginários que muitas culturais do ocidente produziram para os seus considerados outros: mulheres, homossexuais, povos pertencentes a ex-colônias, negras(os) e outras(os). Por essa razão, utilizamos a alteridade como um dos nossos critérios de análise, assim como a focalizaremos na construção da proposta ciberdidática a ser desenvolvida no capítulo 5.

3 O LITERÁRIO E O DIGITAL: UM ENCONTRO MARCADO

A partir dos anos 1970, com o desenvolvimento da tecnologia da informação, e principalmente a partir dos anos 1990, com os impactos causados pela internet, a sociedade têm passado por transformações que atingem parte significativa dos seus aspectos. A inovação tecnológica conduzida pelo mercado vem gradativamente integrando o mundo em redes globais de comunicação que facilitaram e facilitam interações sociais possíveis a partir das articulações entre sujeitos e máquinas. Com a expansão crescente e constante de informações e atualizações, o que assistimos nos dias atuais são os resultados da construção de uma sociedade cada vez mais globalizada. As consequências econômicas, políticas e sociais de uma “sociedade em rede”.

Por meio das conexões entre os equipamentos, as redes começaram a estabelecer links com diferentes práticas sociais. Especialmente com a articulação das potencialidades do computador com as outras formas de comunicação, as sociedades desenvolveram (e desenvolvem continuamente) formas inovadoras de divulgar informações. Dentre essas mudanças, podemos destacar o surgimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) que tiveram como consequência, por exemplo, o desenvolvimento do ensino mediado pelo computador. Tarefas que antes demandavam tempo e deslocamento, a cada dia são substituídas por práticas de desenvolvimento *smart* com o auxílio dos aparelhos tecnológicos, principalmente dos digitais móveis. Dentre as facilidades proporcionadas pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), podemos destacar a realização de compras e pagamentos *online*, a emissão e envio de documentos, apresentações de trabalhos, reuniões e bancas de avaliação acadêmica via web conferência e/ou vídeo chamada, capacitação profissional a nível de graduação e pós graduação na modalidade EAD ou semipresencial, e tantas outras práticas sociais nas quais as tecnologias já configuram elementos constituintes.

Estudiosos, a exemplo de Lévy (1999), concordam que existe uma tendência em se atribuir parte das mudanças sociais, econômicas e culturais ao surgimento das TDIC. Em contrapartida, esse autor e outros ressaltam que não são propriamente as tecnologias que provocam mudanças na sociedade, e sim a sua utilização cada vez mais frequente nas várias esferas sociais. Nas palavras de Lévy,

[...] as verdadeiras relações, portanto, não são criadas entre 'a' tecnologia (que seria da ordem da causa) e 'a' cultura (que sofreria os efeitos), mas sim entre um grande número de atores humanos que inventam, produzem, utilizam e interpretam de diferentes formas as técnicas. (LÉVY, 1999, p. 23).

Essas mudanças são frutos do desenvolvimento de uma cibercultura, caracterizada por Lévy (1999) não apenas como a infraestrutura tecnológica, mas como os comportamentos humanos modificados e reinventados a partir da articulação com a tecnologia. Com a cibercultura, torna-se possível o trânsito no ciberespaço, nesse “[...] novo meio de comunicação que surge com a conexão dos computadores” (LÉVY, 1999, p. 13). Também para Santaella (2004), a cibercultura está relacionada ao sistema de comunicação eletrônica causada pela atuação do homem com o computador. Assim, há uma associação entre o uso das TDIC e as relações sociais.

Como já é comumente sabido do âmbito dos estudos voltados para tecnologias e ensino, o termo Tecnologias da Informação – TIC – é o mais comum para se referir aos dispositivos eletrônicos e tecnológicos, incluindo-se computador, internet, tablet e smartphone. Como o termo TIC abrange tecnologias mais antigas, como a televisão, o jornal e o mimeógrafo, pesquisadores têm utilizado o termo Novas Tecnologias para se referir às tecnologias digitais ou Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC (BARANAUSKAS, & VALENTE, 2013). Neste estudo utilizamos TDIC e tecnologias digitais indistintamente para nos referirmos a dispositivos que permitam a navegação na internet.

O desenvolvimento das TDIC remonta a meados do século XX, e desde então vem sendo continuamente aperfeiçoadas como resultado dos avanços na indústria eletrônica. De acordo com Lévy (1999), o aprimoramento tecnológico aparece como resultado da evolução geral da civilização; tanto o surgimento quanto o aperfeiçoamento das tecnologias devem ser vistos como uma consequência das mudanças ocorridas na sociedade e produzidas dentro de uma cultura. Ele completa informando sobre a velocidade que acontecem os aprimoramentos:

[...] a aceleração é tão forte e tão generalizada que até os mais 'ligados' encontram-se, em graus diversos, ultrapassados pela mudança, já que ninguém pode participar ativamente da criação das transformações do conjunto de especialidades técnicas, nem mesmo seguir essas transformações de perto. (LÉVY, 1999, p. 28).

Com um grande aumento de produções de sentido mediadas por tecnologias digitais, é cada vez mais solicitado o uso do computador (ou outros *gadgets* móveis) e da Internet nas escolas e universidades (ARAGÃO, 2017). Assim, é perceptível o crescente desenvolvimento de projetos de pesquisa que visam informar e auxiliar professores em formação e em serviço a introduzir essas tecnologias em sala de aula, pois, dentro desse (constantemente) novo cenário, os estudantes, o conhecimento e os espaços de aprendizagem já não são mais os mesmos (DIAS; ARAGÃO, 2014).

No contexto acadêmico, a partir da expansão da cultura digital e suas formas de comunicação e de produção de textos, livros e periódicos passaram a ser produzidos e publicados no meio digital; materiais didáticos também vêm sendo disponibilizados por meio de sites e a inserção do sistema multimídia contribuíram para dinamizar seminários e conferências. A modalidade de ensino não-presencial (ensino a distância- EAD) também têm se configurado como uma alternativa para o ensino e a aprendizagem em diversas áreas do conhecimento.

Por isso, é importante que ainda durante a graduação as(os) alunas(os) possam incluir as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) nas atividades do Curso de Letras e outros cursos de formação de professores. Pois, é preciso formar professores que tenham competências para atuar tanto no ensino presencial marcado pelas tecnologias, quanto no ensino à distância (BELLONI, 1999).

A formação docente para o uso da tecnologia deve conduzir a compreensão que a tecnologia também possui caráter pedagógico. A inserção da tecnologia no contexto escolar deve estar direcionada à melhoria da qualidade e eficácia do ensino e deve priorizar os objetivos educacionais, e não as características técnicas. É preciso lembrar que tecnologia e pedagogia sempre foram elementos fundamentais e inseparáveis da educação (BELLONI, 1999). A educação sempre utilizou a mediação de algum tipo de meio de comunicação como complemento ou apoio ao professor em sua interação com as(os) alunas(os). O mais importante, portanto, é que o uso da tecnologia em um contexto de ensino-aprendizagem esteja sempre acompanhado de uma reflexão sobre ela (BELLONI, 1999).

Nesse sentido Schön, (1997) afirma que a formação para uso das TDIC deve ocorrer de forma contextualizada e pela prática refletida, apoiada em conhecimentos teóricos. O professor seria formado em situações práticas, típicas de seu campo de atuação (no nosso enfoque, ensino de literaturas anglófonas). Nota-se então que não se trata de aprender somente “sobre” o uso de tecnologias no ensino, mas, de integrar

tecnologia à formação inicial de maneira que a(o) futura(o) professora(or) aprenda utilizando-as imersas nas disciplinas do seu campo de estudo e atuação.

Belloni (1999) aponta algumas precauções quanto ao uso da tecnologia em contextos educacionais e que devem ser enfatizados na formação de professoras(es). Em primeiro lugar, não se deve integrar a tecnologia em sala de aula apenas para aderir à moda da educação tecnológica. A instituição de ensino deve problematizar e contextualizar os conhecimentos de forma que as(os) alunas(os) sejam capazes de aplicá-los em outras situações. Em segundo lugar, é preciso ter em mente a diferença entre informação e conhecimento. As tecnologias não podem ser usadas para passar somente informação para as(os) alunas(os), mas para ajudá-los a construir conhecimento em determinado campo. Por fim, não se pode achar que o uso da tecnologia é a solução para os problemas educacionais, como o das desigualdades sociais, por exemplo.

É válido ressaltar ainda que, em se tratando da recepção das TDIC na sociedade, e principalmente nos contextos educacionais, duas visões fomentam estudos e debates: a daqueles que as veem de forma positiva, como um recurso aliado da aprendizagem, e a de outros que as veem de modo negativo, argumentando que podem gerar uma aprendizagem fragmentada e sem profundidade. Carr (2011) nos auxilia a compreender essa questão ao apontar que, de um lado, estão os entusiastas que elogiam as tecnologias e, de outro, os céticos que condenam a vulgaridade dos conteúdos. Segundo o autor, há um contraste interessante, no qual está “[...] o éden de um lado e a terra arrasada do outro” (CARR, 2011, p. 12). Os mesmos posicionamentos existem quando se trata da leitura: pode-se ter um grupo que defende a leitura em suportes impressos como a ideal e profunda, e outro o grupo que compreende a leitura online como um processo dinâmico de acesso ao conhecimento. Na contemporaneidade, Chartier (1998), por seu turno, destaca que é preciso aprender a ler o mesmo texto em suportes diversos, perspectiva que comungamos neste trabalho.

3.1 IMPLICAÇÕES NOS MODOS DE SER LEITORA(O)

As possibilidades de produção textual que surgiram com as tecnologias digitais da informação e comunicação representam uma verdadeira revolução, “[...] mas a

história do livro já viu outras!” (CHARTIER, 1998, p. 7). Ao longo da história, acompanhamos diversas mudanças nas formas de ler e escrever, a exemplo da passagem da leitura oral para a silenciosa, a expansão dos livros e dos jornais e finalmente a transmissão eletrônica de textos, a revolução mais radical de acordo com Chartier (1998). Para Santaella (2004) em cada um desses momentos, sujeitas e sujeitos estabeleciam e estabelecem uma relação diferente com as produções culturais, isto é, possuíam e possuem modos de ser e agir diferenciados em virtude da natureza de cada tipo de produção cultural. Assim, concordamos com Chartier (1998, p. 77), ao afirmar que os “[...] gestos [de leitura] mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler.” Novas atitudes são inventadas e adaptadas as mais antigas, ao passo que outras se extinguem.

Antes de Gutemberg, o livro já existia em formato manuscrito. Só era possível reproduzir um texto copiando à mão. As práticas de leitura começaram lentamente a se modificar com o surgimento de uma nova técnica baseada na prensa, que traz a possibilidade de imprimir os volumes em larga escala e transforma a relação das pessoas com a cultura escrita: nasce o livro impresso.

Mesmo com a importante contribuição para a produção e acesso aos textos, Chartier (1998) afirma que essa transformação não foi tão impactante quanto as geradas pelos impactos tecnológicos e da internet. O livro manuscrito e o livro pós Gutemberg possuem as mesmas estruturas fundamentais: ambos são objetos compostos de folhas dobradas que formam cadernos e são montados, costurados uns aos outros e protegidos por algum tipo de encadernação. (CHARTIER, 1998). Além disso, a distribuição do texto na da página, os elementos que favorecem a sua identificação (como paginação e numerações), os índices e os sumários, tudo isso faz parte tanto do manuscrito como do livro moderno. Percebemos então que a revolução da imprensa é herdeira de muitas das técnicas já utilizadas nas produções manuscritas. A prática da leitura passou a ser efetivada em um novo suporte, mas não enfrentou mudanças na sua configuração.

Com a criação e transmissão de dados em formato digital há uma mudança radical de produção e reprodução de textos. Com a expansão da cibercultura surgem novos suportes (a tela do computador, o tablet, os celulares *smart*, etc.) e novas formas de lidar e compreender esses textos emergentes. O texto adquire uma nova forma de distribuição, de estruturação e de organização que se distancia do livro em rolo utilizado na antiguidade e do livro manuscrito ou impresso lido na idade moderna

e contemporânea, onde o livro aparece organizado de forma linear em páginas e folhas. Sobre esse novo formato Chartier comenta:

O fluxo sequencial do texto na tela, a continuidade que lhe é dada, o fato de que suas fronteiras não são mais tão radicalmente visíveis, como no livro que encerra, no interior de sua encadernação ou de sua capa, o texto que ele carrega, a possibilidade para o leitor de embaralhar, de entrecruzar, de reunir textos que são escritos na mesma memória eletrônica: todos esses traços indicam que a revolução do livro eletrônico é uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito assim com nas maneiras de ler. (CHARTIER, 1998, p. 13).

Ainda de acordo com o historiador, os novos suportes de textos permitem usos e intervenções mais numerosas e variadas do que qualquer uma das formas mais antigas do livro, por essa razão a revolução tecnológica é a mais radical até agora para Chartier (1998). Nos textos *online*, existem muitos elementos gráficos de navegação, diferentemente do que ocorre nos textos impressos. A escrita em tela possibilita a criação de um texto diferente do texto em papel, o chamado *hipertexto*. Levy (1999, p. 56) o define como “[...] um texto móvel [...] que apresenta suas facetas, gira, dobra e se desdobra à vontade frente ao leitor.”

Para Soares (2002), o texto impresso ou manuscrito é construído e lido de forma linear, obedecendo preferencialmente a uma sequência (da esquerda para a direita, de cima para baixo, uma página após a outra), ao passo que o hipertexto é construído e lido de forma multilinear, multisequencial, sem obedecer necessariamente a uma regra predefinida, compondo-se de links que fazem surgir novas janelas numa gama de possibilidades. Nas palavras de Soares (2002):

A dimensão do texto no papel é materialmente definida: identifica-se claramente seu começo e seu fim, as páginas são numeradas, o que lhes atribui uma determinada posição numa ordem consecutiva – a página é uma unidade estrutural; o hipertexto, ao contrário, tem a dimensão que o leitor lhe der: seu começo é ali onde o leitor escolhe, com um clique, a primeira tela, termina quando o leitor fecha, com um clique, uma tela, ao dar-se por satisfeito ou considerar-se suficientemente informado – enquanto a página é uma unidade estrutural, a tela é uma unidade temporal. (SOARES, 2002, p. 150).

Assim, identificamos o hipertexto como aquele que traz para aquele que o lê – leitor(a) e navegador(a) – possibilidades de selecionar, fazer associações de ideias, conectar informações e ler de modo não linear. É diante desse cenário de constantes novos elementos e possibilidades que a leitura se reconfigura e requer um novo perfil de leitora(or): o digitalmente letrado, que assume novas funções na medida em que

ela(e) agora seleciona o que vai ler clicando na sequência de janelas de acordo com os seus interesses.

A realização da leitura em ambientes digitais permite acesso, quase instantâneo, a diferentes áreas do conhecimento e informações. A leitura e a escrita dentro do universo digital e multimodal integram, com mais facilidade, várias linguagens e trazem também novidades em sua interface. As(os) leitoras(es) adquirem a possibilidade de intervir nos textos, editá-los, acrescentar comentários, e em alguns casos ser ao mesmo tempo autora(o) leitor(a) e editor(a). Para Santaella (2004), a leitura na era digital está cada vez vinculada às relações existentes entre palavra e a imagem, desenho e tamanho de tipos gráficos, textos e diagramação. Assim, é preciso considerar a leitura no ciberespaço como um processo de compreensão de diferentes produções e expressões de linguagens. Soares (2002) afirma que a tela do computador, assim como dos outros suportes digitais, traz mudanças significativas nas formas de interação entre escritor(a) e leitora(or), escritor(a) e texto e entre leitora(or) e texto. De acordo com a autora, essas mudanças atingem as esferas sociais, cognitivas e discursivas, proporcionando a configuração um letramento digital (a ser discutido no capítulo 4).

Os textos literários não ficaram imunes à essa revolução. Os novos suportes têm proporcionado progressivamente a criação de textos literários que focalizam as potencialidades do ciberespaço, bem como contribuem para que haja maior difusão da literatura. De fato, a literatura está povoando a *web*. Assistimos à crescente criação de sites literários e *workshops* de escrita criativa; novos poetas colocam no ar suas produções literárias e bibliotecas eletrônicas oferecem de forma gratuita obras como as de William Shakespeare. Acompanhamos também expansão de fóruns e grupos de discussão que funcionam como clubes do livro virtuais. Nesses espaços em rede as(os) participantes trocam uma multiplicidade de informações literárias: há debates sobre autores, livros, críticas, resenhas, poemas, ensaios e contos.

Vemos ainda a criação de sites que fornecem coleções de textos digitalizados com *downloads* gratuitos, a exemplo do Projeto Gutenberg, uma iniciativa financiada por instituições norte-americanas públicas e privadas que disponibiliza mais de 2.000 títulos literários anglófonos. No Brasil, contamos com os acervos do Textos Eletrônicos de Literatura Brasileira do Núcleo de Pesquisas em Informática Literatura e Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina e da Biblioteca Virtual da

Escola do Futuro, da Universidade de São Paulo, que reúnem livros inteiros de Machado de Assis, José de Alencar, Lima Barreto, Aluísio Azevedo, entre outros.

Para além da disponibilização de textos digitalizados, que facilitam o acesso às obras publicadas em diversas partes do globo, já é possível falar em ciberliteraturas e literaturas digitais (foco da discussão no capítulo 4), “[...] produções artísticas e literárias próprias do universo digital”. (SANTAELLA, 2012, p. 230). Um exemplo interessante das produções literárias oriundas do ciberespaço são as literaturas de composição coletiva, nas quais os romances e contos são construídos com a colaboração das leitoras(es). Cada participante tem direito a acrescentar um verso, alternadamente e as inscrições são feitas por *e-mail*. Uma pessoa é responsável pela orientação das técnicas hipertextuais e avalia o andamento das hiperficções criadas. Depois, os trabalhos são debatidos em *e-mails* e *chats*. (MORAES, 2000). As *fanfics* são outro exemplo interessante de composição colaborativa:

[...] *fanfiction* é, assim, uma história escrita por um fã, envolvendo os cenários, personagens e tramas previamente desenvolvidos no original, sem que exista nenhum intuito de quebra de direitos autorais e de lucro envolvidos nessa prática. Os autores de *fanfictions* dedicam-se a escrevê-las em virtude de terem desenvolvido laços afetivos tão fortes com o original, que não lhes basta consumir o material que lhes é disponibilizado, passando a haver a necessidade de interagir, interferir naquele universo ficcional, deixar sua marca de autoria. (VARGAS, 2005, p. 13).

De acordo com Koziel (2013), há os que se preocupam com a leitura literária nesse cenário de inovações, pois acreditam que as tecnologias digitais podem provocar a morte do livro e conseqüentemente potencializar a já difundida crise da leitura literária. Vale ressaltar que a famosa revolução de Gutemberg que transformou e popularizou o acesso aos livros não dizimou o manuscrito. “Há uma continuidade muito forte entre a cultura do escrito e a cultura do impresso”. (CHARTIER, 1998, p. 9). Para os textos proibidos, por exemplo, cuja existência deveria permanecer em segredo, a regra era a cópia manuscrita. Mesmo hoje, no século XXI, a escrita à mão continua existindo como prática de produção textual individual, coexistindo com as outras possibilidades que nasceram como frutos do crescente desenvolvimento tecnológico.

Isso significa dizer que as mudanças sociais ocasionadas pelas invenções tecnológicas não devem ser encaradas a partir de uma visão apocalíptica. Uma nova criação pode fazer com que progressivamente a tecnologia utilizada anteriormente caia em desuso, mas essa não é uma regra. A popularização da televisão não fez

com que os jornais e revistas saíssem de circulação, eles continuaram e continuam sendo utilizados como mais uma opção de acesso a informação. Na contemporaneidade marcada pelos impactos do digital, essas produções foram adaptadas para o ciberespaço assumindo uma roupagem mais dinâmica e interativa.

Do mesmo modo, consideramos que os livros literários e os hábitos de leitura não estão ameaçados diante das tecnologias digitais. As produções mais antigas continuam servindo de fonte de conhecimento e prazer no suporte impresso. As pessoas ainda compram livros físicos. Além disso, as redes sociais que integram o dia a dia de grande parte das pessoas possuem a maior parte de suas informações em formato escrito, sendo a leitura e a escrita carros chefe para a imersão nessas comunidades virtuais. Vale lembrar ainda o já dito acerca da popularização cada vez maior da literatura em *blogs*, *sites* e plataformas de *fanfics*, o que nos revela que a literatura está cada vez mais imersa e adaptada aos ambientes virtuais. As novas produções emergem para nos certificar de que a literatura não está em risco, mas resiste e se adapta às constantes novas mudanças no cenário tecnológico, assim como acontece com as outras linguagens. Nesse sentido, Carvalho (2010) considera a necessidade de repensar a ideia de leitura literária, visto que a inserção e adaptação da literatura no ciberespaço exige das leitoras(es) novos parâmetros e formas de análise diante das novas dimensões artísticas.

3.2 CIBERDIDÁTICA: UM CONCEITO EM CONSTRUÇÃO

A partir da expansão da utilização das tecnologias digitais da informação e comunicação em práticas sociais, observamos um crescimento na criação de iniciativas que buscam aliar o pedagógico com o ciberespaço. Por essa razão, delimitamos aqui o conceito de ciberdidática para designar ações de cunho pedagógico que visem à utilização das tecnologias digitais da informação e comunicação em processos didáticos em modalidades de ensino presencial, semipresencial ou à distância (EAD). Desse modo, esse conceito em construção, para ser viável, compreende abordagens de meios e modos mais abrangentes do que os objetos específicos da análise geral proposta neste trabalho.

Para que haja a delimitação de uma concepção como a de ciberdidática, optamos por iniciar a discussão tratando da didática como disciplina geral da ciência

da educação. A partir do conhecimento sobre sua origem, percurso e conceituações contemporâneas, buscamos ampliar a noção do termo em direção a um conceito que não exclua nem desconsidere as definições já existentes, mas que funcione como um subconceito que designa uma prática docente específica nesse campo do saber que envolve as TDIC.

Segundo Castro (1991), a origem etimológica do termo Didática vem do grego *didaskhein*, que significa ensinar ou instruir. De uma maneira geral, reconhecemos que a didática sempre esteve presente na história da humanidade. Desde as mais antigas civilizações, as pessoas sempre ensinaram e aprenderam. Ou seja, participaram de algum processo de ensino e aprendizagem no qual estratégias específicas eram utilizadas para aquisição do conhecimento em determinado campo do saber, seja ele de cunho teórico, seja de natureza prática (LIBÂNEO, 2002). No entanto, o desenvolvimento de um campo de estudos em didática remonta ao século XVII, com o filósofo tcheco Lohannes Amos Comenius (1592-1670), considerado o primeiro grande nome da didática moderna no Ocidente (CASTRO, 1991; LIBÂNEO, 2002).

A contribuição de Comênio (como também é conhecido) veio através da publicação da sua Didática Magna (1632), uma proposta pedagógica que institui as bases metodológicas da arte de ensinar tudo a todos. “Constata-se que a delimitação da Didática constituiu a primeira tentativa que se conhece de agrupar os conhecimentos pedagógicos, atribuindo-lhes uma situação superior à da mera prática costumeira.” (CASTRO, 1991, p. 2). Segundo Gasparin (1998), Comênio decidiu nomear a sua didática de “Magna” para acompanhar a expansão social daquele momento histórico marcado por um novo sistema econômico, pelo desenvolvimento das cidades e do comércio, pelo fortalecimento dos modos de produção e pelo surgimento de uma nova classe social: a burguesia. Com o sistema capitalista em desenvolvimento e a burguesia atuando como classe emergente, muitas foram as transformações que afetaram as esferas sociais. Nesse cenário, a educação passa a assumir uma concepção voltada atender às novas demandas.

Em oposição ao pensamento pedagógico da nobreza e do clero, que era voltado para a formação do homem ideal, Comênio propõe um modelo de escola mais democrática, que deve ensinar tudo a todas(os), a partir de um processo educacional que aproximasse as pessoas das coisas concretas do mundo. Mulheres e portadoras(es) de necessidades especiais, que eram deixadas(os) à margem da educação, também passam a fazer parte do grupo das(os) que possuem direito à

instrução. "Ele defendia o acesso irrestrito à escrita, à leitura e ao cálculo, para que todos pudessem ler a Bíblia e comerciar." (GASPARIN, 1998, p. 29).

Como a instrução popular era um dos fatores cruciais para tornar real a ambição da reforma religiosa (causa defendida por Comênio), o filósofo se propôs a desenvolver um método que possibilitasse o cumprimento dos desígnios religiosos de forma rápida e eficaz. Por outro lado, o protagonismo da razão, a eficiência e a escolha de procedimentos seguros para atingir metas traçadas – princípios mencionados na Didática Magna - também contribuíam para a consolidação do projeto da burguesia, pois caracterizavam as bases do modelo de produção da classe em ascensão. Ao reconhecer tal aproximação ideológica, "a burguesia abandonou a fundamentação teológica da 'Didática Magna' e se aproximou dos seus procedimentos didático-metodológicos para atingir suas próprias finalidades." (ALBUQUERQUE, 2012, p. 40).

De acordo com Gasparin (1998), o método de Comênio trazia em seu cerne os princípios de que a(o) aluna(o) deve aprender todo o conteúdo que lhe é ensinado; o conteúdo a ser aplicado deve possuir aplicação prática; a explicação dos conteúdos deve acontecer de forma clara; o ensino deve estar de acordo com as necessidades das(os) alunas(os). Aqui, a arte de ensinar estava relacionada à transmissão de conhecimento a partir da utilização de um método único. "Acreditava-se que existindo um método geral e único de ensino, as tarefas de ensinar ficariam mais fáceis, bastaria assegurar os princípios da ordem, da sequência entre passos formais etc., para se garantir a aprendizagem." (LIBÂNEO, 2002, p. 21). A(o) professora(or), que representava a figura que detém o saber, assumia como função o dever de impactar a(o) aluna(o) a ponto de desenvolver a sua inteligência e causar transformações em sua memória, vontade e emoções. Para garantir a eficiência e a disciplina no processo de ensino, passam a ser utilizadas (além das estratégias para a transmissão dos conteúdos) medidas de caráter coercitivo, como castigos físicos, que por apresentarem resultados considerados positivos para a época, permaneceram como parte da rotina escolar por mais três séculos.

De maneira geral, é possível afirmar que a Didática Magna contribuiu positivamente para as duas grandes demandas do seu tempo: a burguesia, pois consistia em aplicar um modelo de ensino que gerasse resultados rápidos, já que a realidade social exigia uma escola que reproduzisse os ideais de capitalismo vigentes;

e a reforma protestante, que pregava o direito de interpretação livre dos textos bíblicos e religiosos que até então eram proibidos pela Igreja.

Além de Comênio, outros pensadores apresentaram propostas de ensino em oposição à pedagogia baseada na filosofia cristã da Idade Média. Um exemplo deles é Rousseau, que, no século XVIII, assume o papel do segundo nome significativo na história da Didática, ao apresentar críticas sobre a adaptação do modelo comeniano à ideologia burguesa (que nesse período atuava como classe revolucionária). O projeto pedagógico de Rousseau está totalmente vinculado à sua crença sobre a ordem da natureza. A ideia de educação presente em seu livro *Emílio ou da educação*, publicado primeiramente em 1762, traz uma ideia contrária ao pensamento vigente sobre a natureza das pessoas: enquanto se acreditava que a natureza é má e que a educação era a porta de entrada para uma transformação positiva, ele defendia que a pessoa nasce com uma boa natureza e a sociedade é que a corrompe (ROUSSEAU, [1762] 1999). Por considerar as relações culturais e sociais corrompidas é que ele propõe um modelo de educação de caráter mais individual, que atua na recuperação da natureza humana e nos forneça os conhecimentos que necessitamos na fase adulta, mas desconhecemos ao nascer. Como fica claro em suas palavras:

Uma criança sabe que deve tornar-se adulta, todas as idéias que pode ter sobre a condição de adulto são oportunidades de instrução para ela; porém, sobre as idéias dessa condição que não estão ao seu alcance, ela deve permanecer numa ignorância absoluta. Todo o meu livro não passa de uma prova contínua desse princípio de educação. (ROUSSEAU, [1762] 1999, p. 223).

Fica patente que os conhecimentos adquiridos para uso da fase adulta jamais deveriam antecipar ou se sobressair ao desenvolvimento natural, que atua independentemente da ação da humana e trabalha no amadurecimento dos órgãos e das faculdades mentais. Essas características formam os primeiros princípios didáticos rousseauianos: o princípio da ordem da natureza e o da benignidade humana.

Encontramos ainda em Rousseau o princípio da liberdade: o “[...] homem verdadeiramente livre só quer o que pode e faz o que lhe agrada. Eis a minha máxima fundamental. Trata-se de aplicá-la à infância, e todas as regras da educação decorrerão dela.” (ROUSSEAU, [1762] 1999, p. 76). Assim, o conceito de liberdade não deve ser entendido apenas baseado no significado geral do termo. Para o pensador em educação, ela não está ligada à tomada de decisões baseadas na

escolha pessoal, mas estaria subordinada à necessidade natural humana, caracterizada como um poder limitador do livre querer. A partir da sua perspectiva, a pessoa só poderia usar sua liberdade para escolher aquilo que estaria dentro do conjunto de suas necessidades. Querer além do necessário caracterizava agressão à própria natureza. E assim Rousseau recomenda: “não te revoltas contra a dura lei da necessidade [...]. Tua liberdade, teu poder só vão até onde vão tuas forças naturais, e não além; todo o resto não passa de escravidão, de ilusão e de prestígio.” (ROUSSEAU, [1762] 1999, p. 75).

Há ainda mais alguns princípios que aparecem na didática rousсенiana como derivados dos já citados. Entre eles destacamos o que trata dos conteúdos, da adaptabilidade destes conteúdos em relação à idade da(o) educanda(o), da formação autônoma e da contextualização do aprendizado, que juntos nos dão uma visão mais detalhada do tipo de educação defendida pelo pensador. Ele acreditava que as lições aplicadas deveriam estar de acordo com a idade da(o) aluna(o), pois cada fase da vida traria consigo uma capacidade de compreensão diferente das outras. Nessa perspectiva, o papel da(o) professora(or) seria o de despertar o interesse da criança para alcançar um estado de êxito intelectual à altura da sua idade. Caberia ainda à (ao) educadora(or) incentivar a curiosidade na criança, pois ela caracterizaria a fonte do desejo de aprender:

Não se trata de ensinar-lhe as ciências, mas de dar-lhe o gosto para amá-las e métodos para aprendê-las quando esse gosto estiver mais desenvolvido. Este é com toda a certeza um princípio fundamental de toda boa educação. [...] Se ele próprio vos fizer perguntas, respondi tanto quanto necessário para alimentar a sua curiosidade, não para satisfazê-la. (ROUSSEAU, [1762] 1999, p. 212).

Após o despertar do desejo pelo aprendizado e já entendendo as estratégias para a aprendizagem, a criança passaria a assumir, ainda sob orientação da(o) professora(o), autonomia no seu próprio aprendizado. “É preciso que o amor próprio do professor deixe sempre algum espaço para o seu; é preciso que ele possa pensar: eu compreendo, eu entendo, eu ajo, eu me instruo.” (ROUSSEAU, [1762] 1999, p. 329). Para que a(o) professora(or) pudesse conduzir a(o) aluna(o) a aprender de forma autônoma, a recomendação era que ela ou ele possuísse um conhecimento consistente sobre a(o) educanda(o). “Começai, pois, por melhor estudar vossos alunos, pois com toda a certeza não os conheceis.” (ROUSSEAU, [1762] 1999, p. 4).

Já o princípio da contextualização da aprendizagem, outro de grande relevância dentro da proposta de Rousseau, propõe que a(o) professora(or) promova e participe junto com a(o) aluna(o) de experiências práticas na construção do conhecimento. Esse princípio contrapõe as práticas pedagógicas de sua época, as quais priorizavam a memorização na aquisição de conteúdos de caráter puramente verbal. Ao criticar esse método ele afirma: “[...] vossas lições devem consistir mais em atos do que em palavras, pois as crianças facilmente se esquecem do que disseram e do que lhes dissemos, mas não do que fizeram e do que lhes fizemos.” (ROUSSEAU, [1762] 1999, p. 101). Ao colocar como protagonistas as lições que estavam ligadas à experiência, ele trouxe um caráter mais ativo tanto para a(o) professora(or) quanto para a(o) aluna(o) no processo de aprendizagem.

Para Albuquerque (2012), a maior contribuição de Rousseau para a educação foi olhar para a criança como um ser em desenvolvimento e não apenas como “um adulto em miniatura” (ALBUQUERQUE, 2012, p. 40). Ele trouxe para a educação uma discussão sobre a existência de necessidades específicas para o aprendizado em cada fase da vida, assim como a utilização de métodos peculiares à cada fase do desenvolvimento humano.

Com o modo de produção capitalista em caráter avançado, somado ao cenário no qual a burguesia ansiava governar uma sociedade industrial e complexa, as propostas pedagógicas anteriores não estavam mais de acordo com as demandas sociais. A comeniana representava um momento de domínio da produção manufatureira e a rousseaniana pertencia a um período revolucionário já superado (ALBUQUERQUE, 2002). Assim, na primeira metade do século XIX o campo da Didática contou com a contribuição de João Frederico Herbart (1776-1841), que, motivado pelo desejo de criar uma Pedagogia Científica, defendeu a ideia da “educação pela instrução”, na qual adotou a psicologia como o ponto central na educação. Seu foco era o funcionamento da mente, assim, ele adotou as seguintes concepções:

[...] no princípio da existência, o princípio é desprovido de toda a faculdade. A máquina espiritual passa a ser composta pelas ‘representações’, formadas pelas percepções e ideias que vêm do exterior. A vida psíquica é construída essencialmente pelo jogo das representações. As experiências pretéritas servem de alicerce à aquisição de novas experiências, constituindo as ‘massas aperceptivas’. Chama-se ‘apercepção a assimilação dos conhecimentos novos por meio dos conhecimentos antigos; A educação se realiza pela instrução, e, por seu intermédio pode-se chegar aos fins da educação [...]. A condição básica dessa preparação é a saúde corporal e

espiritual; A melhor maneira de promover as formações moral e intelectual do aluno é despertar o seu 'interesse múltiplo', isto é, ampliar o horizonte mental até a maior quantidade possível de ideias e sugestões; O ensino deverá percorrer as etapas que segue: preparação, apresentação, associação, generalização e aplicação. (ALBUQUERQUE, 2002, p. 41-42).

A pedagogia de Herbart se popularizou e passou a ser utilizada nas instituições públicas de ensino, que foram expandidas a partir do século XIX. Albuquerque (2002) nos informa que, ao final do século, essa expansão começou a preocupar as camadas mais conservadoras da sociedade burguesa, pois os filhos dos trabalhadores passaram a adquirir certo conhecimento a partir da aplicação da metodologia de Herbart nas escolas e começaram a ansiar níveis educacionais mais avançados, como o ensino secundário e superior.

Visando acabar com a utilização do método herbartiano para garantir a manutenção do *status quo*, surge o movimento da Nova Escola, que possui Jhon Dewey como grande nome. Essa abordagem utilizava procedimentos de pesquisas científicas como método didático e, por essa razão, Albuquerque (2012) considera que essa medida acabou por desestruturar o trabalho em sala de aula. De acordo com Savani (1985), o escolanovismo, ao defender a escola democrática com participação livre das(os) alunas(os), acabou por negligenciar o trabalho voltado para a aprendizagem e desconsiderar as complexidades e contradições da sociedade marcada pela luta de classes.

Toda essa trajetória histórica iniciada com Comênio até Dewey nos mostra o desenvolvimento da concepção de Didática, que até certo tempo era considerada a ciência do método de ensino. Acreditava-se que com a existência de “um método geral e único de ensino, as tarefas de ensinar ficariam mais fáceis, bastaria assegurar os princípios da ordem, da sequência entre passos formais etc., para se garantir a aprendizagem.” (LIBÂNEO, 2002, p. 21). Contudo, o autor ainda nos esclarece que essa concepção já está superada, pois a Didática não está relacionada com a utilização de um único método de ensino, e sim com a investigação sobre os métodos existentes e em uso em processos de ensino e aprendizagem.

Mesmo que a ideia inicial tenha sido a de criar um método para se ensinar tudo a todos, a Didática não garante receitas prontas para que haja um processo de aprendizagem eficaz. “Como receituário não funciona!” (FRANCO, 2013, p. 153). Franco (2013) afirma ainda que a Didática tem se organizado atualmente não mais como modeladora da prática docente e que caminha numa perspectiva crítico-

reflexiva, na qual convida as(os) professoras(es) a refletirem sobre suas atitudes frente a realidade. A Didática as(os) auxilia na sua formação a partir da contribuição teórica que as(os) fundamenta, conflita e traz novas significações as suas práticas.

La Torre (1993, p. 5) define a Didática como “disciplina reflexivo-aplicativa que se ocupa dos processos de formação e desenvolvimento pessoal em contextos intencionalmente organizados”. Nesse mesmo sentido, Libâneo (2002) a define como a disciplina que trata dos processos de ensino como um grupo no qual os elementos (objetivos, conteúdos e métodos) se relacionam entre si para que seja possível garantir condições para uma aprendizagem significativa. Esse autor sintetiza sua concepção de Didática a partir de três pontos centrais:

1. A didática é um ramo da ciência pedagógica. Por esta razão a didática está voltada, intencionalmente, para a formação do aluno em função de finalidades educativas. 2. A didática tem como objeto de estudo o processo de ensino e aprendizagem, especificamente os nexos e relações entre o ato de ensinar e o ato de aprender. 3. A didática aborda o ensino como atividade de mediação para promover o encontro formativo, educativo, entre o aluno e a matéria de ensino, explicitando o vínculo entre teoria do ensino e teoria do conhecimento. (LIBÂNEO, 2002, p. 10).

Por tratar do ensino, uma área que possui relação com outras ciências da educação, a Didática conta em seu corpo teórico com contribuições da Psicologia, da Filosofia e da Sociologia. Para Libâneo (2002, p. 8), “[...] a disciplina não caminha isoladamente no campo dos conhecimentos científicos e não dá conta de resolver seus problemas sem a contribuição de outras ciências da educação”. Além disso, para o autor, a interdisciplinaridade é hoje um princípio extremamente relevante nas demais áreas do conhecimento, não havendo motivo para que a Didática a desconheça. Por sua vez, Oliveira (1995) indica que os objetivos da Didática são: refletir sobre o papel social e político da educação; compreender o processo de ensino em suas complexidades; instrumentalizar a(o) professora(or) com conhecimentos teóricos e práticos para que seja capaz de resolver os problemas e desafios que estão presentes na prática pedagógica e de elaborar propostas de ensino a partir de perspectiva crítica sobre a educação.

Dessa maneira, a disciplina auxilia professores na mediação das tarefas fornecendo-lhe direção e orientação no processo de ensino e aprendizagem. Esse se realiza a partir da relação entre o papel da(o) professora(or) enquanto mediadora(or) do conhecimento e da postura autônoma da(o) aluna(o) (LIBÂNEO, 2002). Nesse processo, a(o) professora(or) é a responsável por selecionar e organizar os

conteúdos, planejar as tarefas e criar situações de estudo dentro da sala de aula nas quais as(os) alunas(os) se sintam motivadas(os). Tudo isso a fim de possibilitar, a partir das atividades de aprendizagem, uma tomada de posição autônoma por parte das(os) alunas(os). Para Libâneo (2002), se as(os) alunas(os) não forem preparadas(os) para desenvolver suas habilidades mentais e se não se sentirem preparadas(os) para aplicar os conhecimentos assimilados na vida prática, não houve verdadeiramente o ensino. Podemos dizer então que:

[...] o processo didático, é o conjunto de atividades do professor e dos alunos sob a direção do professor, visando à assimilação ativa pelos alunos dos conhecimentos, habilidades e hábitos, atitudes, desenvolvendo suas capacidades e habilidades intelectuais. Nessa concepção de didática, os conteúdos escolares e o desenvolvimento mental se relacionam reciprocamente, pois o progresso intelectual dos alunos e o desenvolvimento de suas capacidades mentais se verifica no decorrer da assimilação ativa dos conteúdos. Portanto, o ensino e a aprendizagem (estudo) se movem em torno dos conteúdos escolares visando o desenvolvimento do pensamento. (LIBÂNEO, 2002, p. 6).

Assim, concordamos com Franco (2013) sobre a Didática ser uma disciplina que nos incita a pensar naquelas(es) que receberão o ensino, no ato de ensinar, nas circunstâncias dadas e nas demandas sociais para a educação, as quais têm aumentado e sofrido transformações significativas no nível superior.

Caracterizado por muito tempo como um nível educacional para poucas(os) e que atuava a partir de uma perspectiva educacional mais elitista, o ensino superior no Brasil assiste hoje a uma grande transformação no seu papel social. (FRANCO, 2013). Marcadas pelo aumento significativo do ingresso de camadas mais populares nas universidades públicas e privadas, as instituições de ensino superior no país se distanciam de sua função como formadora de uma elite intelectual, e se volta para uma formação que exige o preparo para a atividade profissional. “Ou seja, não é apenas uma ampliação nos frequentadores desses espaços educacionais, mas, mais que isso, é a perspectiva de formar não apenas intelectuais pensadores, mas formar profissionalmente.” (FRANCO, 2013, p. 150).

Com esse grande processo de massificação, como pontua Charlot (2006), novas necessidades pedagógicas surgem. O número maior de vagas, novas ofertas de cursos e salas mais cheias refletem a ampliação do acesso ao ensino superior (que representa um avanço na educação nacional), mas novos dilemas também surgem. Em busca de entender melhor os desafios e dificuldades pedagógicas dos cursos de graduação, bem como como as(os) estudantes percebem as(os)

boas(bons) professoras(es), Franco (2013) entrevistou 12 docentes e alunas(os), em seu projeto intitulado *Observatório da prática docente: um artefato metodológico para compreensão/transformação das práticas (2010)*.

As(os) professoras(es) entrevistadas(os) apontaram a falta de preparo das(os) alunas(os) para acompanhar as aulas como a maior dificuldade que enfrentam no exercício da profissão. “As falas se sucedem sempre na mesma direção: falta de vontade, falta de envolvimento; falta de comportamento leitor; falta de crítica aprofundada; não leem; não sabem escrever” (FRANCO, 2013, p. 155). Já as(os) alunas(os) colocaram como maior dificuldade a falta de esforço das(os) professores em dar uma aula clara e objetiva. Afirmam que parte das(os) profissionais não possuem didática para explicar o conteúdo das disciplinas. “Para esses alunos, a boa didática significa um professor que sabe a matéria e se esforça para torná-la assimilável.” (FRANCO, 2013, p. 156).

Ao tratar dos resultados da sua pesquisa, a autora nos convida a uma reflexão que colabora de forma significativa com a discussão aqui construída. As(os) professoras(es) entrevistadas(os) desejam uma (um) aluna(o) autônoma(o), que questione e pesquise. Do outro lado as(os) aulas(os) querem uma (um) professora(or) que explique de forma clara, que sistematize os assuntos por ela (e). Sem querer negligenciar a abrangência das dificuldades pedagógicas que estão rondando o ensino superior, Franco afirma que parte do dilema exposto pode ser resolvido, a partir do viés da Didática, com o desenvolvimento da postura autônoma em processos de ensino e aprendizagem.

A partir da perspectiva da autora, o desenvolvimento de uma postura autônoma pode ser duplamente enriquecedor (para docentes e discentes) no ensino superior na medida em que pode formar alunas(os) que vejam a(o) professora(or) como mediadora(or) e não como apenas transmissora(or), ao passo que também pode despertar nas(os) docentes um perfil ativo, que conseqüentemente trará aulas mais dinâmicas. Para formar alunas(os) ativas, que busquem, pesquisem, perguntem, levantem hipóteses e articulem informações devemos ter em vista que primeiramente precisamos capacitar professores com o mesmo perfil ativo para formar as futuras gerações na educação básica, que por sua vez frequentarão as universidades possuindo uma nova atitude no processo de aprendizagem. Se quisermos ter boas(ons) professoras(es), teremos que formá-las(os) para serem capazes de produzir ações e mobilizar saberes.

Assim, Franco (2013) propõe um alargamento do espaço de ensino para além dos muros das universidades, num movimento que integra diferentes saberes e diferentes espaços. A ideia é deixar de limitar o processo de ensino e aprendizagem às salas de aula e articular outros ambientes capazes de motivar uma busca em direção ao conhecimento de forma mais independente. É lançar mão de uma ação pedagógica “que induza, motive e potencialize os mecanismos cognitivos e afetivos dos sujeitos, na direção de irem assumindo, com autonomia, seu processo de auto formação.” (FRANCO, 2013, p. 161).

A aula na universidade deve, segundo Franco, conciliar os princípios de um ensino universitário clássico com as demandas atuais de profissionalização, inclusive as tecnologias digitais, e permitir que as(os) sujeitas(os) em processos de formação:

[...] aprendam a dialogar consigo próprios, dando direção e sentido a seu desenvolvimento pessoal; aprendam a dialogar com suas ações investigativas, quer a exercida por eles próprios, quer a exercida por colegas e, nesse diálogo, possam ir construindo um olhar crítico e reflexivo sobre essas ações; aprendam, também, a dialogar com os contextos de sua prática, os condicionantes de sua formação. (FRANCO, 2013, p. 162).

Assim, a proposta para o ensino superior é ir em busca de um instrumento didático que facilite processos de ensino e aprendizagem de maneira dinâmica, que propicie processos de discussão, que desperte curiosidade para novas descobertas e novas formas de conhecimentos. Um instrumento que coloque as(os) alunas(os) como agentes do próprio conhecimento numa perspectiva de autoformação.

Nesse sentido, acreditamos que as TDIC, especialmente as que permitem navegação na internet, podem representar esse instrumento didático. Consideramos o ciberespaço um locus privilegiado para construção do conhecimento e desenvolvimento de um perfil autônomo nas(os) estudantes, pois com a “desterritorialização do aprender” (CORBELLINI; CORTE REAL, 2013, p.3), o papel da(o) professora(or) passa a ser o de mediadora(or) facilitadora(or) e não apenas a(o) transmissora(or) de um conteúdo pronto. No ambiente digital abre-se um leque de fontes de conhecimento, e é a(o) estudante passa a assumir uma responsabilidade maior no seu processo de formação.

De acordo com Massetto (2010) o ciberespaço, ao trazer mudanças para o cenário educacional, tem rompido com o paradigma tradicional da educação e possibilitado a emergência de novos paradigmas multidirecionais, coletivos, transdisciplinares exercidos por meio de plataformas que possibilitam uma

aprendizagem mais autônoma, dinâmica e colaborativa. Um exemplo da consequência do novo cenário nas propostas didáticas é o surgimento das modalidades de ensino à distância (EAD) e semipresenciais que já se popularizou em instituições de ensino de todo o país. Além disso, muitos cursos presenciais também já contam com computadores e outros aparelhos de navegação na internet nas rotinas educativas (assim como já relatado no capítulo 2 sobre minha experiência no curso de licenciatura em Letras com literaturas anglófonas e tecnologias digitais).

Ao compartilhar com o mesmo pensamento, Libâneo (2002) afirma que as tecnologias digitais podem cumprir diversas funções pedagógicas, dentre as quais ele destaca três: comunicar conteúdos, desenvolver habilidades profissionais e constituir-se em meios de comunicação docente. Para o autor, o grande objetivo a ser atingido com a utilização das tecnologias digitais para fins didáticos é, além da democratização de saberes, é despertar na(o) aluna(o) capacidades para entender estratégias de aprendizagem autônoma, de transferir e comunicar o que foi aprendido e de pensar criticamente.

A partir disso, o autor passa a explicar de maneira mais aprofundada sobre as três funções citadas acima. Na primeira delas, as tecnologias assumem forma de conteúdo escolar ligado a várias disciplinas curriculares, sendo nesse sentido portadoras de informações, ideias, emoções e valores. Libâneo (2002) justifica essa função argumentando que as TDIC fazem parte de mediações culturais e por essa razão são portadoras de ideias que podem ser traduzidas em objetivos, conteúdos e métodos de ensino. “Essa função de mediação, tanto quanto as demais mediações do ensino, atua no sentido de prover condições e modos de assegurar a relação cognitiva e interativa dos alunos com os vários tipos de conteúdos (conceitos, habilidades, valores).” (LIBÂNEO, 2002, p. 115).

A segunda função que as tecnologias digitais assumem é enquanto competências e atitudes profissionais. Aqui, as tecnologias digitais proporcionam preparação tecnológica no sentido de desenvolver habilidades e atitudes compatíveis com o mundo marcado pela constante inovação tecnológica. Já a terceira função está relacionada aos meios de comunicação e interação humana que podem ser direcionados para o ensino e aprendizagem, “implicando, portanto, efeitos didáticos como: desenvolvimento de pensamento autônomo, estratégias cognitivas, autonomia para organizar e dirigir seu próprio processo de aprendizagem, facilidade de análise e resolução de problemas.” (LIBÂNEO, 2002, p. 115).

Assim, partimos do pressuposto de que as tecnologias digitais podem proporcionar novas formas de relações didáticas na medida em que colaboram para que docentes e discentes assumam novos papéis causados pela diversidade de recursos disponíveis e de metodologias de aprendizagem. Diante dessa expansão na oferta de propostas educativas marcadas pelas possibilidades que surgem com a imersão tecnológica na sociedade, Andre (2014) concorda que a didática deve assumir novas roupagens, pois cada espaço requer um modelo didático distinto que trabalhe com vistas à aproximação entre aluna(o) e conteúdo por meio de uma estratégia metodológica significativa.

Reconhecemos dessa maneira que para que haja uma aprendizagem eficaz em ambientes de aprendizagem no ciberespaço é necessário que exista uma didática que se adeque a essas propostas de ensino. Por essa razão, trazemos para a este trabalho o conceito de ciberdidática, termo já utilizado em produções científicas internacionais (em inglês: *cyberdidactics*; em espanhol: *ciberdidáctica*) e ainda pouco trabalhado em produções brasileiras (apesar da grande existência de produções nacionais voltadas para questões da didática em ambientes de aprendizagem online). A ideia de trabalhar com este conceito é contribuir para a área da didática e auxiliar no pensamento acerca de estratégias e possibilidades que nos guiem em direção a uma melhor apreensão de conteúdos por parte das(os) discentes de maneira mais autônoma e compatível com as (cada vez mais tecnológicas) demandas sociais.

Nas raras produções em inglês nas quais o termo aparece, *cyberdidactics* é utilizado para tratar das competências didáticas e digitais necessárias entre participantes de processos educacionais em nível superior. Aparece como uma mudança de atitude metodológica possível e necessária em relação ao mundo digital: “[...] there is a comprehension of the need for simultaneous enhancement of the level of didactic and digital competencies among the participants in the educational process [...] the concept of cyberdidactic competencies has been formed for this purpose”. (OLIYNYK; ANDROSHCHUK, 2018, p. 3).

Já em espanhol, idioma no qual foi encontrado um grande número de publicações e discussões sobre o tema, ele aparece com um conceito já delimitado e possui uma ideia bem próxima do termo em língua inglesa. *Ciberdidáctica* aparece então como o “[...] estudio, producción y / o análisis de estrategias didácticas para la enseñanza y el aprendizaje en entornos digitales”. (GILBRÓN, 2008, p. 25). Desse conceito nos apropriaremos e adaptaremos para o português delimitando ciberdidática

como o estudo, produção e análise de estratégias didáticas entre formadores do nível superior para o ensino e aprendizagem em ambientes digitais aplicáveis para modalidades de ensino presenciais, semipresenciais e/ ou à distância.

Para Giraldo (2013), a ciberdidática não designa uma didática especial para a cibercultura e o ciberespaço. Ela assume a mesma função de auxiliar na atividade docente, mas com uma mudança no domínio de um conjunto de técnicas e práticas dentro de uma proposta pedagógica própria. Logo, não é necessária a presença de uma(um) professora(or) específico para trabalhar com propostas ciberdidáticas. O que realmente é relevante para o autor é que hajam professores conscientes de que seu material de trabalho (o ensino) pode sofrer mudanças provocadas tanto por transformações sociais quanto pela ação de si próprio, e que elas(es) devem estar atentas(os) para perceber, dentro da realidade social que trabalham, quais mudanças poderão ser ou não acompanhadas. Quando uma(um) docente pensa em sua prática pedagógica e pode vê-la como um material que deseja transformar, ela(e) o transforma e pode mudar o seu domínio.

O domínio da didática, ao se converter em ciberdidática, abre espaço para o desenvolvimento de novas ferramentas para subsidiar ações concretas da prática pedagógica. O que não se pode perder de vista é que dentro dessa perspectiva a tecnologia não é o centro, o foco está na produção do conhecimento em determinado campo do saber. O que importa não é apenas fazer com que a(o) professora(or) saiba utilizar as tecnologias e administre ferramentas sofisticadas de ensino *online*. É sobre continuar a pensar acerca da eficácia de sua prática pedagógica na sociedade marcada pelas tecnologias.

Nesse sentido, concordamos que para que uma(um) professora(or) seja capaz de utilizar as tecnologias na sua prática educativa é relevante que ele passe por algum tipo de formação, pois apenas os conhecimentos tecnológicos não garantem estratégias de ensino eficazes. Mesmos os professores já digitalmente letrados precisam de conhecimentos especificamente pedagógicos acerca da utilização de tecnologias digitais.

Assim, baseando-nos no modelo Gilbrón (2008) é possível falar em processos de formação ciberdidática, nos quais tanto alunas(os) como professoras(es) são preparadas (os) para a utilização da internet como um meio para explorar, localizar, analisar e integrar as informações necessárias para sua atividade escolar em nível

superior, a fim de promover um trabalho crítico e em equipe com o apoio de ferramentas digitais.

No processo de formação ciberdidática, docentes em atuação e/ou professoras (es) em formação adquirem conhecimentos e habilidades sobre recursos e ferramentas digitais que permitem navegação na internet para utilização, análise e criação de propostas de ensino, desenvolvendo ao mesmo tempo saberes tecnológicos e didáticos atrelados à produção do conhecimento em sua área de atuação específica. Para a autora as formas de utilização das TDIC em práticas educativas podem ser em forma de jogos, vídeos, escrita criativa em ambientes digitais, criação e administração de sites e blogs e práticas sociais por meio de dispositivos móveis.

A efetivação da ciberdidática como modelo pedagógico nos permite analisar o uso de diversas estratégias didáticas para a promoção de atividades online com uma estrutura clara, bem para a utilização de propostas já disponíveis na rede. Essa construção e/ou utilização deve estar de acordo com o enfoque pedagógico da(o) profissional e abrir espaço para a construção do conhecimento aliado com objetivos e formas de avaliação de conteúdo.

Para iniciar o processo de alfabetização ciberdidática de docentes, formadoras(es) e desenvolvedoras(es) de conteúdo educacional *online* é necessário, segundo Gilbrón (2008): 1- Proporcionar o acesso das(os) professoras(es) a experiências *online* e/ou de uso de recursos digitais. 2- Promover a análise de atividades e a identificação de estratégias didáticas em sites educativos. 3- Facilitar o desenvolvimento de atividades didáticas com o uso de recursos *web 2.0*. 4- Aprofundar as análises sobre os aspectos didáticos para a aprendizagem em ambientes virtuais. 5- Avançar na construção epistemológica, teórica e empírica da ciberdidática, e ter em vista que a formação ciberdidática das(os) professores, formadoras(es) e desenvolvedoras(es) de conteúdo educacional é um caminho para seu próprio desenvolvimento como educadora(or).

A formação ciberdidática, considerada um processo consciente de aquisição de habilidades digitais para o uso pedagógico de ferramentas na Internet (Gilbrón, 2008; 2010), passa por cinco etapas, como podemos ver a seguir:

Quadro 1 – *Etapas na alfabetização ciberdidática. Gilbrón (2008)*

Etapa 1	Uso pessoal e acadêmico dos recursos da internet.
Etapa 2	Inclusão de sites ou recursos selecionados em atividades docentes convencionais. Uso de recursos correspondentes ao <i>e-learning</i> 1.0.
Etapa 3	Promoção de atividades simples que desenvolvam habilidades digitais das(os) alunas(os). Consulta, busca e seleção para a modalidade mista (<i>b-learning</i>).
Etapa 4	Promoção de atividades que desenvolvam habilidades e competências digitais de outras(os) docentes. Utilização de recursos correspondentes a <i>e-learning</i> 2.0 (<i>writeborad, blogs, podcasts, slidestory, etc.</i>).
Etapa 5	Criação e desenvolvimento de atividades e estratégias para a formação ciberdidática de docentes e formadoras(es) docentes.

A etapa1, chamada de aprendiz, é a de navegação na rede para fins educacionais a partir de experiências pessoais e com o apoio informal de uma(um) amiga(o), uma(um) familiar e/ou uma(um) colega. Nessa etapa não há ainda processo didático específico ou uma(um) professora(or) mediador em atuação. Nela, são desenvolvidas habilidades de navegação na rede, identificação, classificação e avaliação de sites de interesse. O conhecimento acerca das tecnologias para a educação é adquirido de forma experimental, representando um momento de exploração e descoberta de possibilidades na rede.

Na seguinte (etapa 2), chamada de docente, a(o) professora(or) em exercício de sua função passa a incluir sites ou recursos previamente selecionados em atividades de ensino convencionais. Aqui já é possível a utilização de recursos *e-learning* 1.0, reconhecido como processo de ensino e aprendizagem em modalidade não presencial mediado por recursos tecnológicos em plataformas de ensino interativas e disponíveis em redes de computadores (TEIXEIRA, 2013).

De acordo com Teixeira, Bezerra e Leão (2014) o termo *e-learning* foi proferido pela primeira vez em 1998 para qualificar a forma de ensinar e aprender por meio de novas tecnologias dentro de um processo de formação personalizado pela internet e/ou por outros meios eletrônicos. Sua popularização ocorreu apenas nos primeiros

anos do século XXI com a expansão das plataformas no âmbito educacional, motivadas pela abertura novas de possibilidades de ensino à distância oferecidas pela utilização dessas plataformas e pelo aumento gradativo do acesso da população universitária à Internet às inovações tecnológicas.

Segundo Teixeira (2013), as plataformas de *e-learning* são armazenadas em servidores que assumem o papel de garantir e suportar a transmissão dos dados pela Internet em formato de *software*, sem exigir conhecimentos específicos em programação ou *Web Design* para a criação e desenvolvimento do sistema. Nesse sentido, “o *e-learning* transforma-se numa alternativa ou solução para formação à distância, capaz de contribuir de forma significativa para o processo de construção do conhecimento”. (TEIXEIRA; BEZERRA; LEÃO, 2014, p. 5).

A adoção de ambientes virtuais de aprendizagem em instituições de ensino propiciou a atualização do e-learning em três gerações: *e-learning* 1.0, *e-learning* 2.0 e *e-learning* 3.0, adequando novas tecnologias de informação e comunicação às plataformas. Na primeira geração, as plataformas eram encaradas como um recurso tecnológico aplicado para fins educacionais. Mesmo com pouca interatividade *online* entre professoras(es) e alunas(os), foram suficientes para trazer uma transformação no paradigma de ensino tradicional, centrado na figura da(o) professora(or) como transmissora(or) do conhecimento. Nas palavras de Teixeira, Bezerra e Leão (2014):

Os sistemas de gestão de aprendizagem se resumiam a disponibilização de conteúdos no ambiente virtual, recebimento das atividades e respostas assíncronas (em espaços na plataforma ou enviadas por e-mail). Outra característica era a padronização dos conteúdos de aprendizagem (material didático) fornecido por funcionários da empresa ou por docentes da instituição de ensino. (TEIXEIRA; BEZERRA; LEÃO, 2014, p. 7).

Gradativamente, a criação, bem como o armazenamento e o compartilhamento de conteúdos *online* se tornaram constituintes em instituições de ensino superior em países desenvolvidos, pois seu principal objetivo era oferecer uma educação a qual a(o) aluna(o) é a(o) protagonista, sem limitações de tempo e localização geográfica (TEIXEIRA, 2013), aspectos trabalhados de maneira mais direta na 2ª geração do *e-learning*. O *e-learning* 2.0 se diferencia do *e-learning* 1.0 na medida em que são criadas, a partir dessa segunda geração, redes colaborativas de aprendizagens, nas quais professoras(es), alunas(os) e instituições de ensino estão envolvidos. As(os) alunas(os) passaram então a trabalhar em grupos sob a orientação de uma tutora(or) *online* que se responsabiliza por repassar as atividades para as(os) alunas(os).

De acordo com Mota (2009), essa modalidade proporciona o acesso imediato aos conteúdos utilizados no processo de ensino e aprendizagem e estimula o compartilhamento de conhecimentos por meio de interfaces multimídia. Aspectos como independência e autonomia na aprendizagem ganham força, pois a cultura participatória da Web 2.0 e absorvida no e-learning 2.0 exige que as(os) estudantes sejam sujeitas(os) ativos no processo de produção e construção do conhecimento. Desse modo, concordamos que a geração 2.0 do *e-learning* proporcionou relevantes contribuições para a educação, especialmente trazer interfaces atrativas e interativas para a comunidade estudantil, a exemplo da aprendizagem móvel, conhecida como *mobile learning* ou *m-learning* (TEIXEIRA; BEZERRA; LEÃO, 2014).

Assim como a interação e a aprendizagem colaborativa são os elementos chave da segunda geração o *e-learning*, as plataformas inteligentes e personalizadas são as principais inovações no *e-learning* 3.0. Com a utilização dos recursos da Web Semântica (ou Web 3.0) surgem inovações como a tutoria personalizada, a inclusão de jogos eletrônicos e aplicativos com realidade virtual de alta performance que são imersas em plataformas de ensino e aprendizagem virtual.

Feitos os devidos esclarecimentos sobre o e-learning, voltamos para a discussão sobre as etapas da formação ciberdidática. Na terceira etapa, a(o) educadora(or) já possui competências suficientes para incluir interação com a tecnologia em sala de aula a partir da solicitação de busca e avaliação de informações na rede. Seu papel é de orientar as buscas, dar dicas, delimitar os critérios para a avaliação de determinado *site* de acordo com a sua própria experiência como internauta. Nessa etapa a(o) professora(or) é considerada(o) uma(um) possível desenvolvedora(or) de conteúdo educacional, pois adquire habilidades para a criação de propostas ciberdidáticas simples, construídas para desenvolverem competências digitais nos estudantes para modalidade mista, conhecido como *b-learning*: sistema misto de aprendizagem presencial e online, denominado de *blended learning*, que consiste na combinação de conteúdos digitais de acesso *online* com atividades presenciais (TEIXEIRA, 2013).

Na etapa posterior (quarta etapa), a(o) educadora(o) pode propor atividades que desenvolvem as competências e saberes acerca dos usos da internet para fins educacionais em outras(os) docentes, que, por sua vez, poderão ser agentes de formação ciberdidática em suas(eus) alunas(os). Nela podem ser utilizados recursos correspondentes a *e-learning* 2.0 nas modalidades *e-learning* ou *b-learning* em

plataformas colaborativas, como o *Moodle: Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*”, plataforma gratuita, composta por uma comunidade internacional de colaboradores no ciberespaço (programadores, administradores de sistemas, pesquisadores, docentes, desinens instrucionais) para a criação de cursos *online*.

As(os) formadoras(es) que persistem no uso de ferramentas ciberdidáticas, avançam para a quinta etapa por meio da experimentação, pesquisa e até mesmo teorização de acordo com sua formação profissional e contexto acadêmico. Nesse estágio, a(o) profissional já é uma(um) desenvolvedora(or) de conteúdos educacionais *online* e passa a criar atividades e estratégias para a formação ciberdidática de docentes e formadoras(es) em plataformas como o *google sites* ou outras plataformas eletrônicas que incluam múltiplos recursos de acesso livre.

A formação ciberdidática de professores e formadores pode ser favorecida pelo exercício de análise de estruturas didáticas e propostas de atividades utilizadas em sites e plataformas educacionais. Dessa forma é possível adquirir uma melhor compreensão sobre a elaboração e utilização de estratégias didáticas para o uso de diferentes ferramentas na era digital.

Diante do exposto por Gilbrón (2008), concluímos que os professores em nível inicial solicitam a consulta de um número limitado de sites, enquanto as(os) que já estão em níveis mais avançados não só oferecem um maior número de sites categorizados de acordo com o seu conteúdo, mas também oferecem sugestões específicas para que as(os) professoras(es) participantes, e até mesmo suas alunas(o) realizem buscas e contribuam com outros conteúdos dentro do processo de ensino e aprendizagem em determinado campo.

Para encerrar a nossa discussão (neste trabalho, pois a delimitação e teorização sobre a ciberdidática são atividades em constante movimento), reconhecemos que a(o) professora(or) que atualiza sua prática na cibercultura (mediante as suas possibilidades de aplicação), não deve perder de vista que a prática pedagógica é o carro chefe do seu trabalho. A mudança de domínio para a ciberdidática é apenas mais uma possibilidade na qual se reconfiguram as perguntas básicas para a educação: por que educar? Para que educar? Como educar? A partir das quais é possível sempre refletir e questionar o sentido da educação (GIRALDO, 2013).

3.3 TDIC E FORMAÇÃO LITERÁRIA EM ESTUDOS RECENTES

A partir do levantamento de produções acadêmicas, tais como teses, dissertações e artigos contidos em livros, pudemos observar que os trabalhos voltados para o letramento literário na formação de professores, bem como os que enfatizam os usos das tecnologias no âmbito educacional, são divulgados e discutidos. Em contrapartida, os estudos encontrados não tratam da junção do letramento literário com as tecnologias digitais da informação e comunicação em cursos de Letras. Assim, identificamos alguns trabalhos que se aproximam em maior ou menor grau da pesquisa aqui proposta.

Em poéticas possíveis: criação e fruição da poesia em meio digital (DUARTE, 2015), a autora buscou compreender os processos de produção e fruição do texto poético digital, visando a oferecer estratégias metodológicas possíveis para a apreciação estética de poesia e o exercício da escrita criativa, em meio digital. Os resultados apontam que a poesia digital é pouco conhecida e explorada em aulas de leitura e escrita pela grande maioria dos professores. Conclui ainda que a resistência frente ao trabalho pedagógico com a poesia digital ocorre pela pouca familiaridade dos professores com as tecnologias de modo geral, somadas à falta de recursos materiais na escola.

Seguindo o mesmo viés, a dissertação *Nas redes do romance: a literatura na era digital e a formação do leitor literário*, Silva (2015) investigou usos que um grupo de alunas(os) da educação básica fazem das tecnologias móveis para ler romances. A pesquisa objetivou compreender de que maneiras os usos das tecnologias digitais móveis nas práticas de leitura do gênero romanesco podem repercutir na formação da(o) leitora(or) na perspectiva do letramento digital e literário. A pesquisa revelou que o letramento digital e literário das(os) alunas(os) pesquisados é pouco fluente, não pela impossibilidade de potencialização por parte dessas tecnologias, mas, dentre outros fatores, devido ao apego excessivo à cultura do impresso, à ausência de uma postura leitora hipertextual e à percepção pouco produtiva em relação aos usos da rede.

Stela da Silva Leonardo (2017), em sua dissertação de mestrado intitulada *Literatura e tecnologia na sala de aula: um diálogo mediado pelo professor na formação do leitor de textos literários*, trata da formação da(o) leitora(or) literário relacionando a prática da leitura com o contexto digital e as tecnologias como

instrumentos pedagógicos. Assim como pontuado por Duarte (2015) e Silva (2015), esse estudo também argumenta que, na educação, professoras(es) e alunas(os) ainda estão em um caminho de transição, com impasses e desafios, no que diz respeito à formação do leitora(or) de textos literários e sua relação com das novas ferramentas digitais e tecnológicas.

Além disso, identificamos trabalhos que tratassem da utilização das tecnologias na formação de professores, como é o caso de *Formação docente e os desafios do letramento digital: (re)construindo identidades*, de Fernanda Santana Gomes (2016). Esse estudo discute questões que envolvem o exercício da docência em consonância com a era digital. Foi proposta uma abordagem discursiva a respeito da tecnologia digital e sua repercussão na construção das identidades docentes na formação inicial. Visto isso, a pesquisa teve como objetivo principal verificar como futuros professores de Língua Portuguesa da Educação Básica compreendem/representam, discursivamente, o papel da tecnologia digital nas suas ações profissionais docentes futuras. A pesquisadora constatou por meio do estudo que 50% das(dos) participantes consideram a tecnologia digital como uma aliada, como um instrumento pedagógico que proporciona o acesso a informações; e a outra parcela dos participantes (50%) a considera como uma adversária em relação ao papel do professor, influenciando na perda do suposto domínio docente sobre as informações e a construção do conhecimento, sobre as consciências dos aprendizes e o espaço de atuação.

Outra produção acadêmica, desta vez publicada no livro *Integrando tecnologias no ensino de inglês nos anos finais do ensino fundamental* (2012) e intitulada *A formação do professor da educação básica para o uso da tecnologia: a complexidade da prática*, de Luciana de Oliveira Silva, problematiza a formação inicial do professor para o uso das tecnologias digitais da comunicação e informação. Após motivar reflexões sobre o perfil desejado do professor atual e sobre as demandas da nova escola, esboça-se um retrato dos aprendizes com século XXI e propõe-se uma discussão sobre a função docente nessa escola, a partir do paradigma educacional emergente. Discute-se ainda a situação atual dos cursos de formação de professores, apresentando uma proposta de complementação para suprir as deficiências e lacunas percebidas. De maneira geral, são relacionadas possibilidades para o desenvolvimento da competência tecnológica do docente, para que ele esteja preparado para (quando, e se necessário) atuar numa nova realidade pedagógica.

Francez (2017), em sua dissertação de mestrado, sob o título de *A Formação Continuada do professor e o uso das tecnologias em sala de aula: tensões, reflexões e novas perspectivas*, tem o intuito de analisar a prática pedagógica de professores de unidades escolares que participaram de cursos na modalidade à distância (EaD), oferecidos pela Secretaria de Educação de um município do interior do Estado de São Paulo. No tocante aos cursos EaD, foram analisadas a sua estrutura didática, metodologias, carga horária, recursos e tipos de atividades. A partir de uma pesquisa bibliográfica, foi verificado que é indiscutível a importância de repensar a formação de professores para uso das tecnologias. Percebeu-se ainda que a formação continuada para o uso da tecnologia é um assunto em expansão, todavia necessita de maiores investimentos e elaboração de políticas públicas que o respaldem. Quanto aos cursos on-line analisados, os dados apontaram que embora os módulos tenham sido apresentados de forma clara e organizada, isso não foi suficiente para que os docentes utilizassem os recursos tecnológicos aprendidos em seu cotidiano escolar. Para a pesquisadora, esse dado pode estar relacionado às circunstâncias disponibilizadas para a atuação docente que muitas vezes limita o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas, a exemplo do uso da tecnologia em sua potencialidade.

Embora não tematizem o uso das tecnologias, atentamos para as produções que enfocam o letramento literário na formação docente em Letras, visto que esse caracteriza um dos conceitos centrais da pesquisa aqui proposta. Em *O ensino de literatura e a formação de professores em cursos de Letras* (CASTANHO, 2012), por exemplo, são evidenciadas questões sobre a formação do professor de literatura em cursos de Letras, com base em revisão bibliográfica referente ao tema; seguida de investigação dos currículos dos cursos de Letras das instituições de ensino superior, públicas e privadas, dos estados de São Paulo e Paraná, a fim de mapear a oferta de disciplinas pedagógicas específicas da literatura. Considerando os dois eixos definidos, as reflexões que compõem o trabalho evidenciaram que tanto no plano teórico quanto nas estruturas curriculares analisadas há certa omissão da universidade no que diz respeito à sua responsabilidade como formadora de professores de literatura, o que reflete diretamente nas salas de aula da educação básica.

Tratando especificamente do letramento literário anglófono na formação docente, Araújo (2006), em *Literatura inglesa e norte americana e formação de*

professores em universidades particulares: novas perspectivas?, investiga leitura do texto literário em aulas de Literatura Inglesa e Norte Americana dentro do curso de Letras em universidades particulares da Grande São Paulo. Dentro desse viés, é observado o papel da leitura de textos literários ingleses e norte-americanos, visando a analisar a competência interpretativa das(os) alunas(os) do ensino superior. O estudo parte da premissa de que as aulas de Literatura Estrangeira constituem um espaço transformador que pode contribuir para o crescimento crítico dos estudantes e para a formação de professores. As análises apontaram que o ensino literário nas universidades analisadas parece estar mais ligado a transmissão de dados sobre autores, períodos históricos e movimentos literários do que a leitura de textos. Há uma constante ênfase na memorização e assimilação de dados e pouco tempo para a leitura e para atividades que ajudem as(os) alunas(os) a ler. Os dados pontaram que há pouca ou nenhuma relação entre a crítica literária e o ensino de literatura estrangeira no curso de Letras, visto que as atividades realizadas e as avaliações propostas enfatizam principalmente a reprodução de análises e informações já transmitidas pelos professores.

Por fim, apesar da escassez de trabalhos voltados para a temática, foi encontrada a tese de doutorado nomeada *Interpretações: autobiografia de uma pesquisa sobre letramento literário em língua inglesa* (SILVA, 2012), que se aproxima em maior grau da presente proposta de pesquisa, pois traz a articulação entre letramento literário anglófono, formação de professores de inglês e tecnologias. Nesse estudo, Silva (2012) 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. Desse modo, o autor narra e analisa dois eventos pedagógicos focados na interpretação de textos literários anglófonos, 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.

Ao final da pesquisa o autor revela que as práticas pedagógicas *online* por ele organizadas favoreceu o desenvolvimento do letramento literário crítico, pois oportunizou a distribuição mais democrática das vozes das(os) alunas(os), maior liberdade, autonomia e dinamismo. Aponta ainda que os recursos da tecnologia tiveram um papel inclusivo para algumas(os) alunas(os), que participaram ativamente

das sessões de interpretação *online* mas que nas aulas presenciais pouco se manifestaram, principalmente pela dificuldade que tinham para falar em inglês. Finaliza afirmando que nesse caso a facilitação tecnológica funcionou para tornar mais justas as relações na comunidade.

Assim, percebemos que os trabalhos mencionados consideram os novos formatos literários da cibercultura e os relacionam com o letramento literário; problematizam a questão do ensino de literatura na educação básica e na formação docente; e promovem reflexões sobre a prática pedagógica em literaturas anglófonas. No entanto, não foram encontrados trabalhos que proponham possibilidades de ação com as TDIC para o letramento literário anglófono na formação de professores de Letras/inglês. Há textos que se aproximam, mas não se enquadram na proposta do nosso trabalho. Isso reflete a possível contribuição da pesquisa para a comunidade acadêmica dentro dos estudos sobre letramento literário na formação de professores de língua inglesa na sociedade marcada pelos avanços das tecnologias.

4 TDIC E ENSINO DE LITERATURAS ANGLÓFONAS: LETRAMENTOS

No Brasil, o termo “letramento” era utilizado na década de 1980 para designar a 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, autoras como Magda Soares e Ângela Kleiman, apoiadas nos trabalhos de Shirley Heath, Brian Street, David Barton e Mary Hamilton, passaram a utilizar (a partir da década de 90) a noção de letramentos em defesa de práticas pedagógicas que levassem em conta as tecnologias e práticas sociais de leitura e escrita, tornando conhecido no Brasil o movimento chamado Novos Estudos de Letramento – NLS. 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.

Segundo Tfouni (1995), uma das primeiras a utilizar o termo e conceituá-lo no Brasil, letramento e alfabetização são coisas distintas. “[...] a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo [...], o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade.” (TFOUNI, 1995, p. 20). Nessa perspectiva, letramento são as consequências de caráter social e histórico que surgem a partir da introdução da escrita em uma sociedade, “[...] as mudanças sociais e discursivas que ocorrem em uma sociedade quando ela se torna letrada” (1995, p. 20).

Para Kleiman, o termo letramento se refere “[...] às práticas e eventos relacionados ao uso, função e impacto social da escrita” (KLEIMAN, 1998, p. 181). Na concepção da autora, letramento são as práticas sociais de leitura e escrita, os eventos em que essas práticas são acionadas, bem como as consequências delas sobre a sociedade. Soares (2004), mantém o foco nas práticas sociais de leitura e de escrita, mas defende letramento não como sendo as próprias práticas de leitura e escrita, e/ou como os eventos relacionados com o uso dessas práticas. Também não considera apenas os impactos ou as consequências causadas pela aquisição da escrita em uma sociedade. Para Soares (2010), o termo letramento serve para designar “[...] o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento” (SOARES, 2010, p. 145). O que diferencia essa concepção de letramento das anteriormente citadas é que ela

parte do princípio de que os indivíduos ou grupos sociais que dominam a leitura e a escrita possuem as habilidades necessárias para a inserção efetiva em situações sociais que exigem domínio da leitura e da escrita. Ou seja, “[...] assumem competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado estado ou condição de inserção em uma sociedade letrada” (SOARES, 2002, p. 146).

Soares (2010) defende que os estudos sobre letramento possibilitam ampliar o conceito de alfabetização, visto que, do ponto de vista social, econômico e político “[...] o problema não é apenas ensinar a ler e a escrever, mas é também, e, sobretudo, levar os indivíduos a fazer uso da leitura e da escrita.” (SOARES, 2010, p. 58). Assim, para a autora, o ideal seria alfabetizar letrando: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado. Cabe esclarecer que, diante da diversidade de formas de interação com o mundo (escrita, visual, audiovisual, auditiva, etc.) é preferível que se utilize termo no plural: letramentos. Assim como propõe Soares (2004):

Propõe-se o uso do plural letramentos para enfatizar a idéia de que diferentes tecnologias de escrita geram diferentes estados ou condições naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita: diferentes espaços de escrita e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos. fica então evidente a dimensão social dos letramentos, que não devem ser considerados apenas como habilidades individuais, pois são as práticas sociais que demandam as condições sociais, culturais e econômicas para que eles sejam acionados e desenvolvidos. (SOARES, 2004, p. 156).

A partir do já dito sobre a leitura *online*, pode-se afirmar que, para estar inserido na sociedade letrada digital, o sujeito necessita ser capaz de utilizar estratégias de leitura e escrita que integram letramentos necessários para conseguir se inserir, agir e interagir em diferentes contextos. Nesse sentido, cabe falar de multiletramentos, pois seus estudos se preocupam tanto com a crescente diversidade linguística e cultural do mundo marcado pelas tecnologias digitais, quanto com a multiplicidade de canais e meios de comunicação emergentes.

O termo multiletramento surgiu a partir das discussões do *New London Group* acerca das práticas pedagógicas diante das mudanças sociais e culturais geradas pelos impactos da globalização e das crescentes transformações geradas pelas tecnologias digitais. Esse cenário social requer o desenvolvimento de novos

letramentos que estão além das habilidades de ler e escrever, “[...] mas envolvem o domínio e a capacidade de desempenhar diferentes habilidades e competências, adentrando cada vez mais os contextos sociais, políticos e culturais, portanto, não restritos ao âmbito educacional” (BARBOSA; ARAÚJO; ARAGÃO, 2016, p. 632). Assim, podemos definir multiletramentos, como estado ou condição que assume aquele que utiliza bem a leitura e a escrita, seja através do suporte impresso, seja através do suporte digital, levando em consideração a diversidade dos usos da linguagem na construção de sentidos. (SOARES, 2004). Dentre os diversos letramentos se articulam sob o guarda chuva dos multiletramentos, destacamos o letramento literário (que trataremos de forma mais aprofundada no tópico a seguir) e o letramento digital, por entendermos que eles se inserem diretamente com o nosso objeto de estudo.

Como temos dito, apoiadas(os) nas(os) estudiosas(os) e teóricas(os) que nos fundamentam, os avanços tecnológicos têm modificado muitas atividades da vida contemporânea. O crescente aumento na utilização das novas ferramentas tecnológicas (computador, Internet, cartão magnético, caixa eletrônico etc.) na vida social tem exigido das pessoas a aprendizagem de habilidades, comportamentos e raciocínios específicos. Contudo, especialmente com relação à educação, ainda que muito tenha sido discutido a esse respeito, “[...] estima-se que haja um longo caminho até que se possa assegurar um processo de ensino-aprendizagem mais profícuo em consequência da utilização dessas tecnologias” (BARBOSA; ARAÚJO; ARAGÃO, 2016, p. 633). Segundo Snyder (1998) apenas a inserção das tecnologias não garante a mudança de práticas sociais de leitura e escrita, tampouco garante uma aprendizagem facilitada: é preciso saber o que fazer com as tecnologias, e mais, conhecer as suas potencialidades e ser capaz de utilizá-las nas diversas situações, inclusive nas situações de aprendizagem.

Com as novas configurações de produção textual presentes na contemporaneidade, “[...] as competências /capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas” (ROJO, 2013, p. 08). É por reconhecer tal premissa que estudiosas(os) tratam do surgimento de um novo tipo ou modalidade de letramento: o letramento digital, designado como um “[...] certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura

e de escrita no papel” (SOARES, 2004, p. 151). Sobre essa modalidade de letramento Xavier (2005) contribui afirmando que é possível ser letrado em práticas sociais de leitura e escrita em papel, e ser um “analfabeto ou iletrado digital”, pois as habilidades de leitura e escrita em tela demandam atividades de leitura e escrita que diferem das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Para o autor, ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, a exemplo de imagens e desenhos. Ele ainda completa argumentando que, para uma(um) indivíduo(o) ser letrado digitalmente é necessário

[...] muito mais que dominar a escrita alfabética e o utilizar as vantagens de suas potencialidades sociais e econômicas. Embora não seja preciso ser “*expert*” em computação para vencer as limitações impostas pelo analfabetismo digital, é preciso, no mínimo, entender como funciona os sistemas de “navegação” no oceano de dados que encharcam a Internet. Só se sai da “ignorância digital”, conhecendo pelo menos parte das “infovias” ou auto-estradas virtuais por onde trafegam as informações relevantes que ficam à espera de serem transformadas em conhecimento. É preciso saber “buscar” uma certa informação na rede digital, utilizar com eficiência os “mecanismos de busca” em sites que têm como função única armazenar e disponibilizar todas as páginas eletrônicas da Internet que abordam certos temas ou assuntos. (XAVIER, 2005, p. 5).

Por fim, concordamos com o autor sobre o papel das instituições de formação como um dos agentes de letramento digital, pois configuram um *locus* profícuo para que as tecnologias estejam imersas em situações de produção do conhecimento. Nos vemos então frente a um desafio importante: contribuir para que seja possível “[...] letrar digitalmente uma nova geração de aprendizes, crianças e adolescentes que estão crescendo e vivenciando os avanços das tecnologias da informação e comunicação” (XAVIER, 2005, p. 1).

4.1 LETRAMENTO LITERÁRIO: CONCEITOS E PRESSUPOSTOS

Afirmamos anteriormente que muitas são as modalidades de letramento frente a variedade de produções textuais e das habilidades necessárias para se inserir em práticas sociais de leitura e escrita. No âmbito dos estudos em literatura (foco da presente proposta de pesquisa) já é possível falar em letramento literário, expressão utilizada para:

[...] designar parte do letramento como um todo fato social caracterizado por Magda Soares como inserção do sujeito no universo da escrita, através de práticas de recepção/produção dos diversos tipos de textos escritos que circulam em sociedades letradas como a nossa. Sendo um desses tipos de textos o literário, relacionando ao trabalho estético da língua, à proposta de pacto ficcional e à recepção não-pragmática, um cidadão literariamente letrado seria aquele que cultivasse e assumisse como parte de sua vida a leitura desses textos, preservando seu caráter estético, aceitando o pacto proposto e resgatando objetivos culturais em sentido mais amplo, e não objetivo funcionais ou imediatos para o ato de ler. (PAULINO, 2001, p. 117).

O sentido de letramento literário envolve questões, tais como a leitura e a compreensão de gêneros, o gosto pela leitura de textos literários, a escolha do que se deseja ler e as experiências de leitura associadas ao prazer de ler e ao significado estético da linguagem literária (COSSON, 2016). Nessa perspectiva, a leitura literária pode ser vista como uma prática que favorece a ampliação dos repertórios de informação do leitora(or), além de proporcionar ao indivíduo a capacidade de refletir sobre a própria condição humana, contribuindo para o autoconhecimento e para o desenvolvimento de uma postura crítica de si mesmo e do mundo que o cerca.

Na visão de Cosson (2016), o letramento literário precisa de uma instituição de ensino para se concretizar, isto é, ele requer um processo educativo específico que vai além da prática de leitura de textos literários. Do mesmo modo, cabe aos programas de formação inicial dos professores a importante e desafiadora missão de formar leitoras(es) em literaturas, de ensinar a ler essas literaturas, de incentivar a “[...] gostar de literatura” (apesar de ser uma ação de caráter pessoal da(o) leitora(or)) e de propiciar às leitoras(es) em formação as informações estéticas, éticas, (inter)culturais, linguísticas, pedagógicas e informacionais da literatura em diferentes contextos

Nesse sentido, Lajolo e Zilberman (1991) alertam para os perigos do uso da literatura para fins didáticos, pois a sua escolarização, quando realizada de forma equivocada, pode provocar a descaracterização da leitura literária. Cosson (2016) destaca que para a efetivação do letramento literário, é ideal que a escolarização da literatura não a transforme em “[...] um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização” (COSSON, 2016, p. 23). Assim, o autor apresenta três princípios que guiam a proposta de letramento literário, conforme detalharemos a seguir.

O primeiro deles é a efetivação da leitura, que o autor divide em três etapas: a antecipação, a decifração e a interpretação. Todas pensadas de forma linear. A

antecipação consiste nas várias operações que a(or) leitora(or) realiza antes de penetrar no texto propriamente dito. Nesse caso, são relevantes para a(o) leitora(or) tanto os objetivos da leitura (que o levam a adotar posturas diferenciadas diante do texto), quanto os elementos físicos do texto, a exemplo da capa, número de páginas e título. Para Cosson (2016), a leitura começa desde a antecipação que fazemos a respeito do que diz o texto.

Já a segunda etapa denominada decifração é o momento em que entramos no texto por meio do código linguístico (letras e palavras). Quanto maior é a familiaridade do indivíduo com o código, mais fácil se dá decifração.

Um leitor iniciante dependerá um tempo considerável na decifração, e ela se configurará como uma muralha praticamente intransponível para aqueles que não foram alfabetizados. Um leitor maduro decifra o texto com tal fluidez que muitas vezes ignora palavras escritas fora da norma padrão e não se detém se desconhece o significado preciso de uma palavra, pois a recupera no contexto. (COSSON, 2016, p. 40).

A terceira e última etapa do processo de leitura é a interpretação. Apesar da interpretação ser muitas vezes considerada como sinônimo de leitura, dentro da perspectiva do letramento literário seu sentido está restrito às relações estabelecidas pela(o) leitora(or) quando processa o texto. É por meio da interpretação que a(o) leitora(or) negocia o sentido do texto em um diálogo que envolve a(o) autora(or), leitora(or) e a comunidade. A interpretação depende assim do que a(o) autora(or) escreveu, do que foi lido pela(o) receptora(or) e das convenções que regulam a leitura em dada sociedade (COSSON, 2016). Com a interpretação se fecha o ciclo da leitura, o primeiro princípio para a efetivação do letramento literário.

O segundo princípio está relacionado com a aprendizagem. A literatura é uma linguagem que compreende três tipos de aprendizagem: a aprendizagem da literatura, que “[...] consiste fundamentalmente em experienciar o mundo por meio da palavra” (COSSON, 2016, p. 42); a aprendizagem sobre a literatura, que envolve conhecimentos de história, teoria e crítica literária; e por fim a aprendizagem que se dá por meio da literatura, que nesse caso são saberes e as habilidades que a prática da leitura proporciona para suas(eus) leitoras(es). Cosson (2016) enfatiza que as respostas que construímos para o texto literário são tão importantes quanto a sua leitura. Por essa razão as práticas em sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário, e não apenas a leitura das obras.

O terceiro princípio adotado por Cosson (2016) é a contribuição para a construção de uma comunidade de leitoras(es). Para tanto, se faz necessário um ensino de literatura que efetive um movimento contínuo de leitura, que comece pelo que as(os) alunas(os) já conhecem e vá para o desconhecido, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar o repertório da(o) aluna(o). O autor adverte ainda para a concepção de literatura que deve guiar o professor na seleção das obras para a utilização em sala. Dentro do processo de letramento literário (e fora dele) a literatura não deve ser reduzida ao sistema canônico. Precisam ser contempladas obras literárias diversas, assim como as ligações que mantém com outras artes e saberes. Acreditamos que essa postura, principalmente no âmbito do ensino das Literaturas Anglófonas, pode nos conduzir à uma postura de alteridade. Ao estar imerso em situações de leituras literárias diversas que podem representar visões de mundo e situações distintas, se torna possível expandir a consciência crítica e rever verdades já cristalizadas (revisar e problematizar o cânone). Ao considerarmos nesse estudo a importância de ir além dos clássicos literários (sem negligenciá-los), atentamos para as novas produções literárias que a todo momento emergem no ciberespaço.

4.2 NOVOS LETRAMENTOS: NOVOS “FAZERES LITERÁRIOS”

No tocante ao texto literário, as TDIC contribuíram para a expansão das concepções de literatura, em função da emergência de suas novas formas de criação. Dentre os vários nomes que a literatura no ciberespaço vem recebendo, utilizaremos para o estudo a literatura digital e a ciberliteratura. Santaella (2012) define a literatura digital como aquela que nasce no meio digital, ou seja, no ciberespaço. Completa que se trata da criação de obras de aspecto literário que aproveitam as capacidades e contextos fornecidos por um computador independente ou em rede. Já o termo ciberliteratura é utilizado para tratar dos textos literários pertencentes a três grandes grupos, como apresentados a seguir:

- (a) Todos os textos literários disponíveis nas redes, cobrindo tanto a prosa quanto a poesia que aparecem em sites e blogs de escritores profissionais, em antologias digitais e em revistas literárias online.
- (b) Textos literários não profissionais disponíveis na internet, cuja inclusão na análise literária expande as fronteiras da literatura tradicional. Aqui a rede

funciona, antes de tudo, como um espaço independente de publicação, abraçando os sites de escritores amadores, portais de grupos de jovens autores ainda não reconhecidos. Também se incluem aqui as periferias da literatura, como a ficção fanzine, textos baseados em games e narrativas coletivas online.

(c) Literatura hipertextual e cibertextos que incluem textos literários de estrutura mais complexa, explorando várias soluções possíveis de hipertextos e intrincados cibertextos multimídia que fazem a literatura misturar-se com as artes visuais, vídeo e música. (SANTAELLA, 2012, p. 3).

Conclui-se, assim, de acordo com Santaella (2012), que não há uma visão única sobre a ciberliteratura. Além de englobar a complexidade da definição da própria literatura, ela envolve um conjunto de questões que estão além das discussões já estabelecidas pela teoria literária, o que resulta em construções teóricas tanto pró quanto contra esse campo emergente.

5 TDIC E SEU POTENCIAL PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO

A aproximação do literário e o digital se torna cada vez mais possível diante das possibilidades que a cultura digital vem nos oferecendo e principalmente com o surgimento de novas modalidades de escrita que fazem emergir novos perfis de leitoras(es). Assim, é importante enfatizar que reconhecemos que o letramento literário e o digital não devem ser colocados em posições antagônicas, pois articulados potencializam a inserção em práticas sociais que envolvem diferentes códigos de linguagem e tecnologia.

Desse modo, unir o letramento literário e o digital, de acordo com o nosso objetivo de pesquisa nos oferece possibilidade de compreensão sobre a complexidade do fenômeno da leitura literária em contextos digitais. O entendimento sobre essas questões se torna ainda mais relevante quando percebemos que a partir da expansão dos meios de comunicação e informação leitoras(es) precisam ser letrados digitalmente e em literaturas de maneira que possam agir “[...] de forma crítica no meio social, tanto em relação ao próprio uso dos recursos tecnológicos, quanto à leitura crítica de textos literários”. (KOZIEL, 2013, p. 282).

Dessa forma, aproximamos essas duas categorias a fim de compreender o objetivo de estudo nessa pesquisa, o qual busca verificar, em estágio inicial, quais propostas ciberdidáticas disponíveis no ciberespaço focalizam o letramento literário em literaturas anglófonas na formação docente em Letras/Inglês.

5.1 ANÁLISE DE PROPOSTAS CIBERDIDÁTICAS

Diante das discussões teóricas até aqui construídas e ao reconhecer a popularização dos usos da internet e do ciberespaço em realidades educacionais, adotamos como pressuposto para o estudo o argumento de que as propostas ciberdidáticas (assim como as iniciativas de modalidade presencial) devem proporcionar à (ao) aluna(o) a apropriação do texto literário e conduzir ao letramento. Assim, foram selecionadas para a construção do *corpus* propostas ciberdidáticas direcionadas ao ensino de literaturas anglófonas em cursos de Letras/Inglês a partir de quatro critérios: gratuidade, atividades com foco em leitura de textos literários anglófonos, público-alvo e alteridade.

Gratuidade: em primeiro lugar, levamos em conta o acesso gratuito em relação aos conteúdos e às atividades, haja vista que alguns portais educacionais só permitem o acesso a todas as informações mediante o pagamento de uma taxa mensal ou anual por parte do usuário.

Foco em atividade de leitura de textos literários anglófonos: o contato direto com o literário e a experiência de leitura de textos literários diversos caracterizam o primeiro princípio que conduz ao letramento literário a partir de Cosson (2016). Por essa razão, estabelecemos como critério para a seleção das propostas a presença de atividades com foco na leitura de textos anglófonos canônicos e não canônicos. Concordamos com Cosson (2016) que a leitura literária é a porta de entrada para o letramento e para a construção do conhecimento.

Público-alvo: em terceiro lugar, iremos consideramos o público-alvo ao qual as propostas educacionais estarão direcionadas. Levando em conta, agora de maneira mais específica, que o objetivo principal deste estudo é analisar e produzir propostas ciberdidáticas para o letramento literário anglófono, e o estudos dessas literaturas é parte obrigatória no curso de Letras/Inglês, escolheremos portais que apresentem como público-alvo professores em formação.

Alteridade: em quarto lugar, priorizamos as propostas que tragam textos e possibilitem discussões em que seja possível tratar das questões da(o) outra(o), como já explicado anteriormente (ver 2.3).

A seleção das propostas teve seu início no site de buscas <www.google.com.br> por meio das seguintes palavras-chave: “sites de literaturas anglófonas para a formação de professores” e foram encontrados aproximadamente 133.000 resultados, dentre os quais selecionamos a página *Estesinversos* (Figura 1) já conhecida por nós por ser utilizada nas disciplinas de literaturas anglófonas da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, na qual fui aluna e literariamente letrada. Na página, encontramos três propostas ciberdidáticas para o ensino de literaturas anglófonas: “*English Literature*”, “*Literatures in English I*” e “*An Outline of Anglophone Literatures*”. Os demais resultados corresponderam a divulgações de eventos científicos, ementas de disciplinas, cursos de graduação em Letras/inglês EAD e publicações de artigos e revistas da área em questão.

Diante do número pequeno de resultados satisfatórios (apenas uma página encontrada) voltamos ao site de busca e inserimos novas palavras-chave: “*anglophone literature courses for teachers*” e foram encontrados 722.000 resultados,

sendo a maior parte dos resultados propostas ciberdidáticas de instituições fora do país. Apesar do grande número de sites encontrados, nenhum deles pôde ser selecionado para o *corpus*, pois não são compatíveis com os nossos critérios. No entanto, mencionaremos alguns deles a seguir e traçaremos algumas considerações. A primeira proposta encontrada foi o curso “*Anglophone Indian Literature*” oferecido pela Associação Educacional dos Trabalhadores (*Workers Educational Association – WEA*) que é um centro comunitário de preparo profissional para adultos, atuante na Inglaterra e Escócia. O curso tem como objetivo fornecer uma visão geral introdutória acerca da escrita literária sobre a Índia a partir de autoras(es) indianas(os), norte americanas(os) e inglesas(es). Optamos por não selecionar essa proposta ciberdidática porque ela não se encaixa em dois dos nossos critérios: não está direcionada a professores em formação, e não há gratuidade no acesso aos conteúdos.



Figura 1 – Página inicial do site Estesinversos¹.

Outra iniciativa encontrada foi a *Future Learn*², um site que oferece, em parceria com universidades como *University of Oslo*, *University of Cape Town*, *Colorado State University* e *University of Manchester*, cursos em diversas áreas do conhecimento direcionados para estudantes universitários. A inscrição no site é feita

¹ Disponível em: <<https://sites.google.com/site/estesinversos/>>. Acesso em: 10 maio 2018.

² Para maiores informações, acessar: <<https://www.futurelearn.com/courses/>>.

de forma gratuita e imediata. Basta inserir e-mail e criar uma senha. Os cursos oferecidos são divididos por categorias, sendo *literature* uma delas. Em nossa área de interesse encontramos os cursos *Shakespeare: print and performance* em parceria com a *Kings College London* que é um curso que se propõe a oferecer informações gerais sobre a vida e obra de Shakespeare, e *Exploring English: Shakespeare*, em parceria com *British Council* que objetiva melhorar as habilidades linguísticas em LI da(o) estudante a partir do estudo da vida e dos trabalhos de Shakespeare.

Já mencionamos anteriormente que confiamos nas potencialidades da articulação língua e literatura na construção do conhecimento, contudo, nos cursos citados, não encontramos indicações de leituras de nenhum dos textos do autor. Alguns fragmentos literários aparecem nas video aulas como exemplos de fenômenos da língua inglesa e as atividades de fixação consistem em *quiz*, debate e elaboração de resumos sobre as informações apresentadas nas video aulas. As propostas não proporcionam experiência de leitura literária, assim, também não condizem com um dos nossos critérios para construção do *corpus*.

Ainda nessa busca encontramos, o projeto *Open Yale Courses*³ que oferece acesso livre e aberto a uma seleção de cursos *online* introdutórios ministrados por professores e acadêmicos da Universidade de Yale. O objetivo do projeto é ampliar o acesso a materiais educacionais para todas(os) e democratizar o acesso ao conhecimento. Não é necessário pagamento nem login para ter acesso aos conteúdos e não há certificação ao final do curso. Mesmo assim, ficamos bastante satisfeitas(os) ao encontrarmos três propostas ciberdidáticas abertas em literaturas anglófonas. A primeira delas foi construída para lecionar o curso intitulado *Milton* (Figura 2), que tem por objetivo o estudo da poesia do escritor Jhon Milton, com atenção para suas fontes literárias, seus contemporâneos, sua polêmica prosa e sua influência decisiva no curso da poesia inglesa.

A segunda proposta *The American Novel Since 1945* (Figura 3), visa estudo de obras literárias desde 1945 até o presente. O curso traça os desenvolvimentos estéticos e temáticos do romance neste período, enfocando a relação entre escritores e leitoras(es), as condições de publicação, inovações na forma do romance, engajamento de ficção com a história e a mudança do lugar da literatura na cultura americana.

A terceira e última proposta ciberdidática do *Open Yale Courses* é *Modern*

³ Disponível em: <<https://oyc.yale.edu/>>.

Poetry (Figura 4), um curso que oferece conhecimentos sobre a poesia moderna, suas técnicas, características e principais autores. Diversos métodos de crítica literária são empregados, tais como críticas históricas, biográficas e de gênero. Todas as propostas ciberdidáticas encontradas no projeto da Universidade de Yale foram selecionadas para o corpus, pois estão de acordo com todos os critérios de seleção: possuem acesso gratuito, estão direcionadas à estudantes de graduações equivalentes ao curso de Letras/Inglês no exterior e propiciam experiência da leitura literária anglófona nas atividades propostas.

Open Yale Courses

Courses About Terms of Use Support OYC

HOME » COURSES » MILTON

Milton

ABOUT SYLLABUS SESSIONS SURVEY BUY BOOKS

Course Number
ENGL 220

About the Course
This class is a study of Milton's poetry, with attention paid to his literary sources, his contemporaries, his controversial prose, and his decisive influence on the course of English poetry. Throughout the course, Professor Rogers explores the advantages and limitations of a diverse range of interpretive techniques and theoretical concerns in Milton scholarship and criticism. Lectures include close readings of lyric and epic poetry, prose, and letters; biographical inquiries; examinations of historical and political contexts; and engagement with critical debates.

Course Structure
This Yale College course, taught on campus twice per week for 50 minutes, was recorded for Open Yale Courses in Fall 2007. Take this course for Yale College credit. John Rogers is teaching his course through the Yale Summer Online. This course runs from June 3 - July 5 and features extensive interaction with faculty and fellow students. <http://summer.yale.edu/find-your-program/online-courses> Click here to learn more and apply to this course.

Course Materials
[Download all course pages \[zip - 10MB\]](#)

About Professor John Rogers
John Rogers is a Professor of English at Yale University and former Master of Yale's Berkeley College. Having received his B.A. and Ph.D. from Yale, Rogers is the author of *The Matter of Revolution: Science, Poetry, and Politics in the Age of Milton*, which was awarded the Modern Language Association First Book Prize as well as the Milton Society of America's James Holly Hanford Prize for Best Book. He is currently working on a book on Milton's relationship to antitrinitarian heresy, entitled *Milton and the Heresy of Individualism*.

Figura 2 – Página inicial do curso *Milton*⁴.
No intuito de encontrar iniciativas brasileiras e por perceber que a primeira

⁴ Disponível em: < <https://oyc.yale.edu/english/engl-220>>. Acesso em: 12 de maio de 2018.

proposta ciberdidática selecionada está hospedada nos Sites Google, voltamos mais uma vez para o <www.google.com.br> e inserimos pela terceira vez novas palavras-chave: “sites google anglophone literature”. Essa busca nos direcionou para nove resultados, dentre os quais dois chamaram a nossa atenção. O primeiro deles foi a proposta ciberdidática construída pelo Prof. Roberto Bezerra da Silva para lecionar a disciplina “Literatura de Língua Inglesa IV” na Universidade Federal de Sergipe em 2010⁵. Infelizmente, não foi possível selecionar essa proposta para a análise, pois apesar de possuir acesso gratuito, é necessário receber por *e-mail* uma autorização do professor para a entrada no site. Tentamos por algumas vezes entrar em contato por *e-mail* com o autor da página solicitando a permissão para o acesso. Até o momento não obtivemos resposta.

Open Yale Courses

[Courses](#) [About](#) [Terms of Use](#) [Support OYC](#)

HOME » COURSES » THE AMERICAN NOVEL SINCE 1945

The American Novel Since 1945

[ABOUT](#) [SYLLABUS](#) [SESSIONS](#) [SURVEY](#) [BUY BOOKS](#)



Course Number
ENGL 291

About the Course
In “The American Novel Since 1945” students will study a wide range of works from 1945 to the present. The course traces the formal and thematic developments of the novel in this period, focusing on the relationship between writers and readers, the conditions of publishing, innovations in the novel’s form, fiction’s engagement with history, and the changing place of literature in American culture. The reading list includes works by Richard Wright, Flannery O’Connor, Vladimir Nabokov, Jack Kerouac, J. D. Salinger, Thomas Pynchon, John Barth, Maxine Hong Kingston, Toni Morrison, Marilynne Robinson, Cormac McCarthy, Philip Roth and Edward P. Jones. The course concludes with a contemporary novel chosen by the students in the class.

Course Structure
This Yale College course, taught on campus twice per week for 50 minutes, was recorded for Open Yale Courses in Spring 2008.

Course Materials
[Download all course pages \[zip - 10MB\]](#)

About Professor Amy Hungerford

Amy Hungerford is Professor of English at Yale. She specializes in 20th- and 21st-century American literature, especially the period since 1945. She is a founder of Post•45, a collective of leading scholars in the field; Post•45 is developing a web journal based at Yale. Professor Hungerford is author of *The Holocaust of Texts: Genocide, Literature, and Personification*, (Chicago, 2003); her second book, *Postmodern Belief: American Literature and Religion Since 1960* is forthcoming in 2009 (20/21 Series, Princeton UP). Her next project is *The Cambridge Introduction to the American Novel Since 1945*. She serves as an editor at the journal *Contemporary Literature*.

Figura 3 – Página inicial do curso *The American Novel Since 1945*⁶.

⁵ Disponível em: <<https://sites.google.com/site/postcolonialliteratureufs/first-response-sample>>.

⁶ Disponível em: <<https://oyc.yale.edu/english/engl-291>>. Acesso em: 12 maio 2018.

Daniel F Vukovich da Universidade de Hong Kong também desenvolveu uma proposta ciberdidática para auxiliar nas disciplinas que leciona no departamento de literatura comparada. Com o *Class Web: prof. Vukovich* as(os) alunas(os) têm acesso aos documentos do curso, leituras propostas, atividades e informações avaliativas. Dentre as disciplinas que compõem a plataforma, selecionamos para a análise *CLIT 2092: Modern American Poetry: Politics & Aesthetics* (figura 4) e *CLIT 2045: Colonialism/Postcolonialism* (Figura 5). Assim como o Estesinversos, o *Class Web* configura uma sala de aula *online* que não exclui a necessidade do encontro presencial, mas soma positivamente com ele.

Open Yale Courses

Courses About Terms of Use Support OYC

HOME » COURSES » MODERN POETRY

Modern Poetry

ABOUT SYLLABUS SESSIONS SURVEY BUY BOOKS

Course Number
ENGL 310

About the Course
This course covers the body of modern poetry, its characteristic techniques, concerns, and major practitioners. The authors discussed range from Yeats, Eliot, and Pound, to Stevens, Moore, Bishop, and Frost with additional lectures on the poetry of World War One, Imagism, and the Harlem Renaissance. Diverse methods of literary criticism are employed, such as historical, biographical, and gender criticism.

Course Structure
This Yale College course, taught on campus twice per week for 50 minutes, was recorded for Open Yale Courses in Spring 2007.

Course Materials
[Download all course pages \[zip - 10MB\]](#)

About Professor Langdon Hammer
Langdon Hammer, chairman of the Department of English at Yale, earned his B.A. and Ph.D. from Yale. He is the author of *Hart Crane and Allen Tate: Janus-Faced Modernism* and editor of *O My Land, My Friends: The Selected Letters of Hart Crane* and the Library of America's, *Hart Crane: Complete Poems and Selected Letters*. A Guggenheim Fellow, he is currently at work on a biography of the poet James Merrill. His reviews of new poetry and literary criticism regularly appear in *The New York Times Book Review* and other magazines, and he is poetry editor of *The American Scholar*.

Figura 4 – Página inicial do curso *Modern Poetry*.

Salientamos ainda que foi encontrada uma quantidade significativa de iniciativas incompletas e ociosas no ciberespaço. Esse fenômeno também foi notado por Marcio Roberto do Prado (2015) quando o intitula de “tendência ao inconcluso”

⁷ Disponível em: <<https://oyc.yale.edu/english/engl-310>>. Acesso em: 12 de maio de 2018.

(PRADO, 2015, p. 22). Esse fenômeno é explicado pelo autor como consequência de uma ânsia de produção provocada pelo universo de possibilidades aos quais as sujeitas(os) são apresentadas com o auxílio dos aparelhos digitais e da internet. É essa ânsia que potencialmente provoca, de acordo com Prado (2015), o desejo de fazer tudo e o exagero de ações., sintomas que podem impedir a finalização e manutenção qualquer iniciativa no ciberespaço.

[...] Se não pudermos partir do princípio segundo o qual a ânsia polimática gere indiscutivelmente resultados superficiais e ‘ruins’, então a conclusão poderia ser a de que o aparente exagero de ações impediria que se finalizasse qualquer coisa. O número de blogs deixados de lado com apenas uma dúzia de postagens, os perfis abandonados ou cancelados nas diversas redes sociais, o volume impressionante de arquivos baixados e esquecidos em pastas ‘para ler/assistir/ouvir depois’, tudo contribuiria para reforçar a tese do inconcluso. (PRADO, 2015, p. 22).

Nesse caso, o autor compara a(o) ciberagente (que atua no ciberespaço) ao pintor Leonardo da Vinci (que possuía uma forte tendência a deixar algumas obras inacabadas), afirmando que aquela(e) estaria sujeita(o) a um Complexo de Leonardo, no qual estaria fadada(o) a fazer quase tudo de forma superficial, “[...] deixando uma coleção impressionante de rascunhos que não deveriam ser apenas rascunhos” (PRADO, 2015,p. 7).

Research Links [all classes] | Writing Help | CLIT 3027: From States of Nature to States of the World: Political Theory as World. Lit | Recent Site Activity

CLASSES:

- CLIT 3027: From States of Nature to States of the World: Political Theory as World. Lit
- CLIT 1010: LITERATURE: WAYS OF THINKING
- CLIT 2045: Colonialism/Postcolonialism
- CLIT 2087: Rebellions & Revolutions (The PRC)
- CLIT 2090: China, Orientalism, and Globalization
- CLIT 7008: From Colonialism to Globalization
- CLIT 2092: Modern American Poetry: Politics & Aesthetics**
- CLIT 2037: Gender and Sexuality in Contemporary Chinese Literature and Film
- CLIT 2079: "TRAUMATIC" EVENTS?
- CLIT 7003: Narrative and Cultural Identity [MA]
- STEV 80C: SELF & SOCIETY [UCSC 2004]
- FILM 168: Soviet and Russian Cinema in Revolution [UCSC]
- LTWL115A: Fiction in a Global Context [UCSC]
- LTE102: U.S. Canon, 1900–Present [UCSC]
- Rhetoric 105
- Sitemap
- Recent site activity

CLIT 2092: Modern American Poetry: Politics & Aesthetics

Spring 2013

CLIT 2092: Modern American Poetry: Politics and Aesthetics

Prof. Daniel Vukovich

Venue & Time: PO 316 [Podium Level]; Mondays 2:30–5:20

Phone: 3917- 7934

Office: 934 RR Shaw, Arts Bldg, Centennial Campus

Office Hours: Wednesday afternoons, 12:30-2:30 and by appointment. (I am glad to schedule those, so don't hesitate to contact me.)

Email: vukovich@hku.hk

- Please allow at least a 24 hour response time, even with important emails.

DESCRIPTION:

This course surveys modern American poetry, one of the world's great literary and cultural achievements of the last century. We will be mostly concerned with 'simply' studying and learning from – and enjoying! – these poems and poets. We will immerse ourselves in their language. What do they tell us or make us feel about life and the modern world, and how to deal with these things?

edited by FFF VVV

Traduzir

Figura 5 – Página inicial do curso *Modern American Poetry*.⁸

⁸ Disponível em: <<https://sites.google.com/site/honggangdaxue/clit-2075-reading-modern-american-poetry>>. Acesso em: 15 maio 2018.

Após selecionar as propostas ciberdidáticas presentes nas plataformas *Estesinversos*, *Class Web* e *Open Yale Courses*, percebemos que, em cada uma dessas iniciativas, as propostas seguiam um padrão na estruturação dos cursos/disciplinas ofertados. Assim, optamos por analisar apenas uma de cada iniciativa para evitar os excessos causados por repetições. Trataremos, nas linhas que seguem, das propostas ciberdidáticas para as disciplinas/cursos *CLIT 2045: Colonialism/Postcolonialism*, do *Class Web*, *The American Novel Since 1945*, do *Open Yale Courses*, e *An Outline of Anglophone Literatures*, do *Estesinversos*.

Quanto ao quarto critério estabelecido para análise – a alteridade, podemos afirmar que, a partir da análise preliminar, observamos que todas as propostas selecionadas apresentam em maior ou menor grau uma variedade de textos, canônicos e não canônicos, que potencialmente possibilitam o desenvolvimento do letramento literário sob o viés da alteridade. Para que essa hipótese fosse confirmada de forma mais aprofundada, tratamos de analisar como os textos literários são trabalhados e quais discussões sobre a(o) outra(o) as(os) professoras(es) suscitam em cada uma das propostas ciberdidáticas que compõem o nosso *corpus*.

Começamos pela proposta “*CLIT 2045: Colonialism/Post Colonialismo*” do *Class Web*, curso totalmente centrado nas problematizações sobre o processo de colonização e as consequências econômicas, sociais e psíquicas desse processo sobre o povo colonizado, invisíveis nas histórias vitoriosas sobre os “processos de civilização dos bárbaros”. Já na descrição do curso, o professor escreve que as discussões estarão voltadas para o orientalismo/ocidentalismo, questões de gênero e patriarcado, o subalterno, o hibridismo cultural e descolonização, temas que estão intimamente ligados com a perspectiva de alteridade que adotamos, pois é a partir de tais questionamentos e reflexões que discursos hegemônicos são potencialmente problematizados e desconstruídos. Dentre os textos sugeridos para leitura destacamos *Things Fall Apart*, de Chinua Achebe, obra já conhecida por tratar do processo de colonização vistos a partir do olhar de um nativo colonizado; e *Os Condenados da Terra* de Franz Fanon, que coloca em questão os mecanismos de dominação usados nos processos de colonização e como causam consequências psíquicas ao serem internalizadas, causando aquilo que o autor chama de “consciência” no povo colonizado. Os dois títulos são obras de referência sobre poder e relações de dominação e subalternização, temas em que as(os) outras(os),

negligenciados(as) na História, tornam-se protagonistas.

Research Links [all classes] | Writing Help | CLIT 3027: From States of Nature to States of the World: Political Theory as World. Lit | Recent Site Activity

CLASSES:

- CLIT 3027: From States of Nature to States of the World: Political Theory as World. Lit
- CLIT 1010: LITERATURE: WAYS OF THINKING
- CLIT 2045: Colonialism/Postcolonialism**
- CLIT 2087: Rebellions & Revolutions (The PRC)
- CLIT 2090: China, Orientalism, and Globalization
- CLIT 7006: From Colonialism to Globalization
- CLIT 2092: Modern American Poetry: Politics & Aesthetics
- CLIT 2037: Gender and Sexuality in Contemporary Chinese Literature and Film
- CLIT 2079: "TRAUMATIC" EVENTS?
- CLIT 7003: Narrative and Cultural Identity [MA]
- STEV 80C: SELF & SOCIETY [UCSC 2004]
- FILM 168: Soviet and Russian Cinema in Revolution [UCSC]
- LTWL115A: Fiction in a Global Context [UCSC]
- LTE102: U.S. Canon, 1900–Present [UCSC]
- Rhetoric 105
- Sitemap
- Recent site activity

CLIT 2045: Colonialism/Postcolonialism

CLIT 2045: Colonialism/Postcolonialism

Lectures/Venue: Mondays 2:30- 5:20, in RRSST 7.58

Phone: 3917- 7934

Office: 934 RRSST

Office Hours: Mondays 12-2 & by appointment

Email: yukovich@hku.hk *for email please allow for at least 24-48 hrs. response time. If no answer then resend.

DESCRIPTION:

This course introduces the history, culture, and lived experience of imperialism and colonialism, as well as their shady aftermath-- or what is called *post-colonialism*. We'll read literature and film primarily, with some historical/primary documents and a bit of "theory" or academic writing. This is a reading intensive class; it will be challenging if also fascinating. It will also be a historical--we need to immerse ourselves in history, howsoever partially, in order to understand what happened where, and to whom. And as always, you will write for your assignments. All of these readings and viewings together will represent the massive subjects of imperialism and colonialism. Many of these texts stem from South Asian, Middle Eastern, and African contexts. These are the chief locales/context of postcolonial studies to date, in part because Eastern "Asia" used to be imagined as somehow not-colonized or removed from imperialism. But we will also bravely engage the different contexts of China (formerly "semi-colonial") and tiny but significant Hong Kong (the U.K.'s "pearl of the Orient").

Figura 6 – Página inicial do curso *Colonialism/Postcolonialism*⁹.

Ao analisar a proposta “*The American Novel Since 1945*”, do *Open Yale Course* percebemos que ela é a que aproxima em menor grau das discussões sobre as(os) outras(os). Dentre as sugestões de leituras e temas de discussão apenas um trata das questões de subalternização: *Black Boy*, de Richard Wright. A partir dessa leitura são elucidados problemas em torno do racismo e da situação socioeconômica da comunidade negra no período histórico representado no romance.

Já em “*An Outline Of Anglophone Literature*” encontramos dentre as atividades propostas, uma que dedicada apenas a literatura negra, na qual há indicação de autoras(es) como Maya Angelou, Toni Morrison, Alice Walker, Chinua Achebe e Jamaica Kincaid. Além disso, observamos ainda a existência de um tópico de discussão intitulado “*Post-Colonial literature: the others*”, o que nos mostra que essa proposta também está de acordo com nosso quarto critério (possibilidade de discussões sobre o texto literário a partir da perspectiva da alteridade) para construção do corpus a ser analisado.

Depois da seleção inicial que filtrou as propostas ciberdidáticas a partir dos critérios (gratuidade, público alvo e foco em atividade de leitura literária anglófona e promoção da reflexão e interpretação textual a partir da perspectiva da alteridade) e

⁹ Disponível em: < <https://sites.google.com/site/honggangdaxue/class-notes-and-misc-for-2045-colonialism-postcolonialism>>. Acesso em: 15 maio 2018.

delimitou o universo de análise desse trabalho, analisamos a seguir as propostas ciberdidáticas selecionadas, a fim de identificar os pontos de aproximação e de distanciamento dessas iniciativas *online* frente aos pressupostos delimitados por Cosson (2016) para a efetivação do letramento literário já detalhados no capítulo 4, os quais são: a leitura, a aprendizagem e a contribuição para a construção de uma comunidade leitora.

De acordo com Cosson (2016), a leitura é a porta de entrada para quem deseja desenvolver e potencializar os níveis de letramento em literatura. Foi exatamente esse ponto que primeiramente analisamos. Começamos pela proposta da universidade de Yale, pois é a única das três que possui modalidade exclusivamente online, ou seja, caracteriza um curso EAD.

A professora responsável pelo curso, Amy Hungerford, nos mostra na descrição da proposta que as leituras sugeridas incluirão Richard Wright, Flannery O'Connor, Vladimir Nabokov, Jack Kerouac, J. D. Salinger, Thomas Pynchon, John Barth, Maxine Hong Kingston, Toni Morrison, Marilynne Robinson, Cormac McCarthy, Philip Roth e Edward P. Jones. A(o) última(o) autor(a) a ser incluída(o) na lista de leitura literária é escolhida(o) pelas(os) estudantes ao longo do curso por meio de um *feedback* enviado na janela *Survey*. Esse tipo de postura metodológica demonstra uma tentativa de incluir a participação discente na construção do material a ser utilizado nas aulas. Como já dissemos anteriormente, a leitura pode se tornar mais prazerosa quando o texto pertence aos interesses daquele que lê (COSSON, 2016).

Por questões de *copyright*, os textos não são disponibilizados *online* de forma gratuita na página. Há uma janela intitulada *Buy Books*, em que a compra dos livros utilizados no curso pode ser realizada. Encontramos, na janela dedicada ao *Syllabus*, uma lista com 14 textos literários, o que indica a priorização da experiência de leitura, atentando para a indicação das produções completas, e não apenas fragmentos. Para reforçar essa ideia, está indicada nos requisitos para a disciplina a obrigatoriedade da leitura completa dos textos sugeridos para cada aula. Não encontramos textos teóricos na lista da disciplina, mas as discussões e análises literárias aparecem em forma de vídeo aulas, nas quais a professora aparece como regente.

Na proposta *An Outline Of Anglophone Literatures*, a leitura literária é evidenciada de diversas formas no site *Estesinversos*. Diferentemente da proposta anteriormente citada, os textos literários utilizados estão disponíveis para consulta a

partir da indicação do *link* que fornece acesso ao Projeto Gutenberg¹⁰ e muitas outras páginas nas quais é possível encontrar poemas e romances anglófonos. Nesse caso, a acessibilidade, que aparece como consequência positiva das possibilidades no ciberespaço, constitui um elemento que facilita e democratiza a leitura entre as(os) envolvidas(os) nesse contexto de formação. Os textos teóricos também aparecem disponíveis para *download* nas notas de rodapé da página da disciplina. Em muitos momentos é solicitado que a(o) estudante encolha, dentre as opções apresentadas pelo professor Isaías Francisco de Carvalho (fundador da página e um dos responsáveis pela sua manutenção) a produção literária que gostaria de ler e tecer comentários nas aulas. Vemos então mais uma proposta que convida a(o) aluna(o) a participar da seleção do material utilizado no contexto de aprendizagem.

A leitura literária, portanto, também é protagonista nessa proposta ciberdidática ao encontrarmos na janela *A few teaching/learning principles, rules and tips*, que apresenta a leitura dos textos literários e teóricos como fundamental para o fluxo dos encontros presenciais. O andamento das aulas depende da profundidade e efetivação das leituras e atividades sugeridas *online*. Desse modo, fica evidente que a leitura é o elemento central do processo de aprendizagem nessa abordagem.

A terceira proposta na qual analisamos aspectos relacionados à motivação da leitura literária foi a *Colonialism/PostColonialism*, da *Class Web*. Essa iniciativa se assemelha em diversos aspectos àquela do *Estesinversos*, visto que ambas estão hospedadas nos Sites Google (o que já possibilita semelhanças de layout e design) e foram criadas para a modalidade de ensino presencial, caracterizando uma modalidade fruto do diálogo entre o virtual e o real. Nas duas notamos a descrição da disciplina na página inicial acompanhadas da ementa e regras estabelecidas. Percebemos ainda que ambas apresentam o cronograma de aulas com indicações de leituras e atividades já delimitadas por data.

Na proposta do *Class Web* também é indicado pelo professor responsável, na descrição da disciplina, que o curso focaliza e prioriza a leitura, afirmando que [...] “*this is a reading intensive class*”¹¹ (Vukovich, 2013, *online*). Assim como no *Estesinversos*, os textos aparecem disponíveis ora para *download*, ora para acesso a outras páginas por meio de *links*. Notamos que aqui, há indicação de leitura original e

¹⁰ Site que oferece mais de 57.000 *e-books* gratuitos, com foco em trabalhos mais antigos para os quais os direitos autorais expiraram. Para mais informações acesse: < <http://www.gutenberg.org/>>.

¹¹ “Essa é uma aula de leitura intensiva”. Trecho retirado da descrição da disciplina na página *online*. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/honggangdaxue/class-notes-and-misc-for-2045-colonialism-postcolonialism>>.

completa das obras literárias. Contudo, os textos teóricos ocupam um lugar de destaque, sendo maioria na lista bibliográfica. Por fim, não detectamos oportunidades para a participação das(os) estudantes na escolha o material de leitura.

Cosson (2016) atenta para o fato de que a simples leitura literária não é suficiente para que ocorra o letramento literário. É necessário que haja uma apropriação do texto proporcionada pela experiência de leitura a partir de uma postura ativa. Isso quer dizer que é importante agir diante dessa leitura por meio de alguma atividade que caracteriza uma resposta ao texto lido. A orientação fundamental do autor é que o letramento literário precisa acompanhar alguma atitude responsiva, seja por meio da elaboração de um resumo crítico, ensaio, resenha, artigo, análise e/ou crítica literária ou até mesmo a escrita de um texto também literário. Sem a aquisição algum tipo de saber literário a possibilidade de produção-resposta pós leitura pode ser ameaçada. Assim, partimos para o segundo ponto a ser analisado: a aprendizagem.

Partimos agora para a aprendizagem, pois é esse processo que nos fornecerá conhecimentos suficientes para assumir uma posição autônoma de apropriação do texto literário. Como já dito, para Cosson (2016) a literatura é uma linguagem que envolve três tipos de aprendizagem: a aprendizagem da literatura; aprendizagem sobre a literatura e a aprendizagem por meio a literatura. A análise preliminar desses três aspectos em cada proposta está descrita a seguir.

Nas três propostas ciberdidáticas analisadas percebemos que a **aprendizagem da literatura** é possibilitada a partir do momento em que sugerem a leitura dos livros completos como pré-requisito para o ingresso nas outras atividades propostas. Por meio da leitura individual se torna possível “[...] experienciar o mundo por meio da palavra” (COSSON, 2016, p. 47) e entrar em contato com as representações ali constituintes. Apesar de estar presente nas três iniciativas, a possibilidade de aprendizagem da literatura é potencializada nas duas propostas ciberdidáticas hospedadas nos Sites Google (*Estesinversos* e *Class Web*), pois oferecem acesso direto e gratuito aos textos utilizados – o que favorece a portabilidade dessas obras.

Seguimos no intuito de identificar se as páginas oportunizam a **aprendizagem sobre a literatura**. Na proposta *The American Novel Since 1945*, conhecimentos sobre a história, teoria e crítica literária são transmitidos por meio de vídeo. A cada aula são analisados aspectos específicos do texto protagonista do dia. Na aula dedicada ao romance *Black Boy* de Richard Wright, por exemplo, são evidenciadas questões acerca das características da autobiografia e temas centrais do texto como:

crítica social, relações de poder, racismo e provações socioeconômicas.

Em todas as aulas as(os) estudantes assumem posição passiva (aquisição do conhecimento como espectador do vídeo), que só é quebrada ao final do curso, quando é convidada(o) a escrever uma análise literária sobre uma das obras. Mesmo aparecendo apenas no fim da disciplina, a(o) aluna(o) é convidada(o) a assumir uma atitude responsiva pós leitura, o que, para Cosson (2016), caracteriza um sinal fundamental da apropriação do texto literário.

A aprendizagem sobre a literatura também está presente nas propostas *An Outline Of Anglophone Literatures* e *Colonialism/PostColonialism*. Na proposta no *Estesinversos*, é possibilitado às(aos) alunas(os) reflexões sobre as questões que envolvem a complexidade do conceito de literatura; problematizações sobre o cânone; diferentes linhas da crítica literária (feminista, marxista, pós-colonial), entre outras. Já no *Class Web*, atentamos para o destaque da indicação de leitura do romance *Things Fall Apart*, de Chinua Achebe, acompanhada de explicações sobre a estrutura do romance; peculiaridades na escrita de Achebe e temas centrais do romance (colonização, imperialismo, barbárie) articuladas com as leituras teóricas.

Como as duas propostas visam a articulação do virtual com as aulas presenciais, as(os) alunas(os) assumem uma posição ativa constante, pois precisam preparar reflexões e comentários sobre as atividades propostas *online* para apresentá-las nos encontros presenciais. A cada aula é necessário escolher a leitura, tecer análises, responder questões. E essa postura participativa é avaliada positivamente pelos professores da Universidade de Hong Kong e da UESC. Destacamos na proposta dessa última universidade a iniciativa intitulada *Poem of the day*, em que a cada dia um (a) estudante é convidada(o) a escolher um poema anglófono da sua preferência para apresentá-lo no início das aulas presenciais seguido de algum tipo de reflexão ou análise preliminar do texto literário escolhido. Esse tipo de atitude pode contribuir para que seja possível a efetivação dos três tipos de aprendizagem delimitados por Cosson (2016) simultaneamente.

Ao final da análise sobre a oportunização da **aprendizagem por meio da literatura**, observamos que nas três propostas ciberdidáticas elas aparecem articuladas com as atividades que promovem a aprendizagem sobre a literatura. São discutidos simultaneamente aspectos estéticos do fazer literário e o saberes que a literatura mobiliza a partir dos temas que aborda (conhecimentos linguísticos, históricos, sociais, etc.).

Para Cosson (2016) o terceiro princípio para ao letramento literário é a construção de uma comunidade de leitoras(es), último aspecto observado nas três propostas ciberdidáticas. Vale apenas lembrar que para o autor “[...] é necessário que o ensino de literatura efetive um movimento contínuo de leitura [...], com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno.” (COSSON, 2016, p. 47-48).

Nas três propostas ciberdidáticas analisadas – *The American Novel Since 1945*, *An Outline Of Anglophone Literatures* e *Class Web* –, a experiência de leitura literária é mobilizada de forma contínua e gradual (do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente), abrindo espaço para a criação de uma atmosfera na qual a(o) leitor(a) pode se mover de forma autônoma, como um ser ativo.

A cada aula descrita nos cronogramas, a leitura, seja de textos literários, seja de teóricos, é motivada e evidenciada. Não há encontro sem que a leitura não seja sugerida, não há proposta de discussão em que a literatura não esteja presente. Todos os recursos disponíveis e atividades disponibilizadas nessas plataformas colaboram para a construção de uma comunidade de leitoras(es) literários capazes de ir além da simples leitura e se apropriar do texto, mergulhando em todas as suas possibilidades.

5.2 ANGLOTURE: LETRAMENTO LITERÁRIO NO CIBERESPAÇO

Este subcapítulo é uma parte integrante dos capítulos anteriores, não apenas como continuação do trabalho desenvolvido até aqui, mas porque apresenta de forma mais clara (porém ainda não acabada ou final, pois as práticas de ensino estão em constante atualização, avaliação e revisão) a dimensão prática deste trabalho. Por essa razão, a proposta elaborada e detalhada a seguir deve ser entendida em articulação com as discussões teóricas já realizadas, que não deixam de ser, ainda que não explicitamente, também uma prática (da reflexão).

Assim, a proposta que desenvolvemos pretende somar positivamente com as já analisadas (no tópico 5.1 deste trabalho) e dar subsídio para o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação, em particular as que permitem navegação na internet, na formação de professores de literaturas anglófonas. O termo *Angloture*, que aparece no título da pesquisa e configura o nome da nossa proposta

ciberdidática, surge da junção dos termos em inglês *anglophone* e *literature*, e nos auxilia na identificação do tipo de produção literária que priorizamos nesse estudo.

Visando contribuir com o trabalho das(os) professoras(es) que atuam no ensino de literaturas anglófonas em cursos de Letras/Inglês, elaboramos uma proposta ciberdidática para o letramento literário em literaturas anglófonas. A sequência didática elaborada por nós conta com o modelo teórico-metodológico de “sequência básica” desenvolvida por Cosson (2014). Entendendo que as práticas de letramento literário no ensino superior sugerem um aprofundamento maior em relação à decodificação, interpretação e construção dos sentidos na leitura dos textos literários, decidimos inserir as contextualizações da obra literária oriundas da “sequência expandida” do mesmo autor em articulação com as etapas da sequência básica. Acreditamos que essa articulação configura uma das possíveis e necessárias adaptações para a aplicação das sequências didática de Cosson (2014) em nível superior.

5.2.1 A sequência básica de Cosson

A sequência básica de Rildo Cosson (2014) funciona como uma estratégia de leitura organizada especificamente para as aulas de literatura em instituições de ensino, caracterizando um modelo que pode ser adotado e/ou adaptado pela(o) professora(or) de acordo suas necessidades e objetivos. Essa estratégia de leitura é constituída por quatro passos, a saber: motivação, introdução, leitura e interpretação. A seguir buscaremos explicar, a partir do autor, cada um deles.

De acordo com Cosson (2014), por mais que os mecanismos nos pareçam muito naturais, a leitura demanda uma preparação, uma antecipação. Essa preparação é chamada de motivação, o primeiro passo da sequência didática para o letramento literário. Esse é o momento reservado para abordar a temática do texto com as(os) alunas(os) e requer da(o) professora(or) conhecimento para conduzir e favorecer o processo de leitura.

O primeiro passo para a elaboração de uma estratégia de motivação é estabelecer um objetivo, o que levar para as(os) alunas(os) como forma de aproximá-los do texto. De acordo com Cosson, “[...] a construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais de construção de motivação.” (COSSON, 2014, p. 55).

Entretanto, a aproximação da(o) leitora(or) com a obra por meio da motivação não precisa ser sempre de ordem temática.

Cosson (2014) chama a atenção para o fato de que a motivação pode ser encarada como uma estratégia que acaba por conduzir de forma demasiada a leitura literária, levando a um empobrecimento do texto ou a uma certa imposição na interpretação da(o) aluna(o), visto que a motivação traz, mesmo que não seja de maneira explícita, a interpretação da(o) professora(or). Nesse caso, a(o) autora(or) esclarece que esse primeiro momento prepara a(o) aluna(o) para entrar na obra, mas não exclui nem o texto nem a(o) leitora(or). Não podemos negar que a motivação da forma como foi elaborada e vêm sendo aplicada, principalmente pelo autor e suas(eus) alunas(os), influencia as expectativas da(o) leitora(or), mas não pode determinar a leitura das(os) alunas(os).

É importante ter em mente que o objetivo desse momento é motivar a leitura e não fazer com que as(os) alunas(os) se distanciem dela. Para que essa etapa não se torne um momento extenso que acabe por tirar o foco principal, Cosson (2014) estabelece que o limite da motivação seja de uma aula. “Se ela necessitar passar disso, [...] não cumprirá seu papel [...]. Alguns de meus alunos que têm trabalhado a sequência básica preferem realizar a motivação no início de uma aula mais longa para dela passar de imediato à introdução”. (COSSON, 2014, p. 56).

O segundo passo da sequência básica para o letramento literário é a introdução, que consiste basicamente na apresentação do autor e da obra. Nessa etapa, a(o) professora(or) apresenta a obra, a biografia da(o) autora(or), a capa, a orelha, o ano, a edição, o ilustrador, e outros elementos paratextuais como: contracapa, dedicatória, prefácio ou apresentação, sumário, índice, citações, notas de rodapé, posfácio, ilustrações e outros elementos, caso se aplique. Também é importante que se ressalte, quando possível e necessário, a diversidade de capas existentes de uma mesma obra, destacando também as imagens contidas no livro ou nas diversas formais e designs através das quais as literaturas e/ou ciberliteraturas se apresentam. Para Cosson (2014), a introdução é imprescindível para que a(o) aluna(o) conceba a leitura de modo positivo, pois além de fornecer as informações sobre autora(or) e obra, pode abrir espaço para a(o) professora(or) explicitar as qualidades que o levaram a selecionar tal obra em detrimento de outras.

Apesar não ser uma atividade relativamente complexa, o momento da introdução requer da(o) professora(or) alguns cuidados:

Um primeiro é que a apresentação do autor não se transforme em longa e expositiva aula sobre a vida do escritor. [...] Aliás, não custa lembrar que a leitura não pretende reconstruir a intenção do autor ao escrever aquela obra, mas aquilo que está dito para o leitor. [...] No momento da introdução é suficiente que se forneçam informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas àquele texto. Outro cuidado que se deve ter é na apresentação da obra. [...] Cabe ao professor falar da obra e da sua importância [...]. Nessa justificativa, se evita fazer uma síntese da história pela razão de que assim, se elimina o prazer da descoberta”. (COSSON, 2014, p. 60).

Por fim, é relevante que a(o) docente em atuação tenha em mente que a introdução, assim como a motivação, é uma etapa que não pode se estender muito, pois o seu papel é criar uma atmosfera para que a(o) aluna(o) receba o texto e a sua leitura de uma maneira positiva.

O terceiro passo consiste na leitura do texto literário, que, de acordo com Cosson (2014) é preferível que seja realizada fora do ambiente da sala de aula. Nesse momento, o autor sugere que a(o) professora(or) estabeleça com as(os) alunas(os) o período adequado e necessário para que todas(os) finalizem a leitura literária. Durante o período em que a leitura acontece extraclasse, cabe a(o) professora(or) marcar intervalos (no limite de 3 encontros) para discutir juntamente com as(os) alunas(os) questões sobre o texto. “A leitura [...] precisa de um acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista.” (COSSON, 2014, p. 62).

Cosson (2014) nos alerta que os intervalos não devem ser feitos apenas com o intuito de vigiar a(o) aluna(o) para de saber se ela(e) está de fato lendo. Esse momento foi elaborado para que a(o) professora(or) possa auxiliar na solução de algumas dificuldades relacionadas à compreensão do vocabulário ou de partes do texto, a fim de garantir que a(o) aluna(o) não perca o interesse pela obra ao longo da leitura. “A observação e solução de dificuldades que podem surgir no momento da decifração caracteriza uma intervenção eficiente na formação do leitor literário”. (COSSON, 2014, p. 64). Os intervalos podem ser realizados em forma de conversa sobre o andamento da história ou por meio de atividades mais específicas com foco no enriquecimento e motivação da leitura.

Já a interpretação, que aparece como a última etapa da sequência didática para o letramento literário constitui-se das inferências utilizadas pelas(os) alunas(os) para chegar à construção de sentidos do texto, “[...] dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade.” (COSSON, 2014, p. 64). Na sequência básica a

interpretação é dividida em dois momentos: um interior e outro exterior. Já na sequência expandida ela vem articulada com momentos de contextualização da obra.

O momento da interpretação interior é aquele em que a(o) leitora(or) se encontra de fato com o texto literário por meio da decifração da leitura, “[...] palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra.” (COSSON, 2014, p. 65). Por essa razão possui caráter individual. Nessa etapa, a história de vida da(o) leitora(or), o meio em que vive, a relação que estabelece com familiares e outras questões que fazem parte do contexto de leitura da(o) aluna(o) são fatores que podem influenciar de forma positiva ou negativa a interpretação interna, ou seja, a forma como a(o) leitora(or) apreende o texto literário. Aqui, a leitura de resumos, sínteses ou comentários sobre a obra não são suficientes para que a etapa de interpretação interna ocorra de maneira efetiva. Por essa razão, é fundamental que se leia o texto literário na íntegra.

Reconhecemos que o trabalho com literaturas no ensino superior requer discussões mais aprofundadas sobre o texto literário e a que sequência básica de Cosson (2014), por ser construída com o foco no ensino fundamental II contribui de maneira enriquecedora para a *aprendizagem da literatura*, ao passo que a *aprendizagem sobre a literatura e através da literatura* (explicadas na seção 5.1 deste trabalho) encontram-se um tanto negligenciadas.

Visando a construção de uma sequência didática para ao ensino superior baseada nas já elaboradas por Cosson (2014) para a educação básica, sugerimos que a(o) professora(or) inclua após momento de interpretação interior, as contextualizações teóricas, históricas, poéticas e temáticas do texto literário (oriundas da sequência expandida). Dessa maneira é possível protagonizar as três aprendizagens do letramento literário sem abandonar os princípios e benefícios da sequência básica.

Ler a obra dentro do seu contexto, reconhecendo que esse é um elemento que acompanha o texto é o que constitui o momento da contextualização. A partir da perspectiva de Cosson (2014) texto e contexto são articulados de tal forma que seria irrelevante estabelecer fronteiras entre eles. “A contextualização que propomos compreende o aproveitamento da leitura por meio dos contextos que a obra traz consigo. Nesse sentido, o número de contextos a serem explorados na leitura [...] é tecnicamente ilimitado”. (COSSON, 2014, p.86). Mesmo reconhecendo que é possível ampliar ou acrescentar um contexto de acordo com as possibilidades do texto literário,

o autor indica às(aos) professoras(es) um caminho para ler a obra em seu contexto, no qual apresenta algumas contextualizações, dentre as quais destacamos a teórica, histórica, poética e temática.

Contextualização teórica: buscar tornar explícitas as ideias que sustentam ou são representadas na obra. Nesse contexto é possível verificar como alguns conceitos são fundamentais em determinadas obras.

Contextualização histórica: não convém que seja confundida com uma espécie de caça aos dados “historicamente estabelecidos, para verificar lhes a exatidão”. (COSSON, 2014, p. 82). Essa contextualização tem por objetivo fazer associações entre o texto e a sua época de produção, publicação e/ou período histórico representado na obra.

Contextualização poética: é a leitura da obra de dentro para fora, observando sua estruturação e composição. Aqui, busca-se observar quais são os princípios de organização do texto a partir das categorias de análise literária, nas quais podem ser analisadas tanto questões relacionadas ao gênero, como sobre a elaboração da linguagem. Geralmente são observados aspectos como figuras, rimas, estrofes, versificação, categorias dos personagens, narrador, tempo, espaço e outros elementos constituintes do texto.

Contextualização temática: busca-se o tema ou os temas tratados na obra. Para Cosson (2014) essa é a maneira mais familiar que encontramos para tratar de um texto literário dentro ou fora da sala de aula. Isso acontece porque, ao finalizar uma leitura que consideramos significativa, normalmente comentamos sobre ela com uma(um) amiga(o) ou alguém próxima(o) focalizando o aspecto temático da obra. Mesmo configurando um caminho “natural” (COSSON, 2014, p.89) da(o) leitora(or), a(o) professora(or) deve buscar um certo rigor ao contextualizar tematicamente um texto dentro de um trabalho de letramento literário. “Em primeiro lugar, não pode entreter-se apenas com o tema em si, mas sim com a repercussão dele dentro da obra. Depois, é preciso não fingir da obra em função do tema [...]. Cabe ao professor fazer a delimitação rigorosa do trabalho dedicado ao literário”. (COSSON, 2014, 90).

Cosson (2014) traz ainda algumas orientações que devem ser observadas na utilização da contextualização como etapa do letramento literário:

A primeira delas é que professor e alunos não podem considerar a contextualização algo externo ao texto [...], mas sim uma maneira de ampliar o horizonte de leitura de forma consciente e consistente com os objetivos do letramento literário na escola [...]. Outra orientação diz respeito a qual ou

quais contextualizações a turma vai seguir. Cabe ao professor planejar várias contextualizações, mas é o interesse dos alunos [...] que vai determinar aquela ou aquelas que vão ser seguidas por eles. (COSSON, 2014, p. 90-9).

A contextualização possui uma “ligação indissociável” (COSSON 2014, p. 91) com o segundo tipo de leitura proposto na sequência didática para o trabalho com o letramento literário: a interpretação exterior. Isso se justifica ao reconhecermos o estudo do contexto e a interpretação externa da obra são atividades que se relacionam de forma íntima, pois essa segunda interpretação tem por objetivo verbalizar impressões sobre o texto a partir da observação de um alguns de seus aspectos.

O momento de interpretação exterior é o que de fato distingue o letramento literário da leitura literária realizada fora de situações de aprendizagem. Essa é a fase da materialização da interpretação da leitura, da construção de sentidos em uma determinada comunidade. De acordo com Cosson (2014), quando finalizamos a leitura de um texto literário e o interpretamos, nos sentimos seguras(os) para conversar sobre o texto com outra pessoa. Dentro da proposta do letramento literário esse momento de externar e registrar as impressões sobre a obra acontecem no momento da interpretação externa. “[...] por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade [...] que fortalece e amplia seus horizontes de leitura”. (COSSON, 2014, p. 66).

A atividade de interpretação exterior entendida dentro da perspectiva do letramento literário requer uma condução organizada. “Não cabe, por exemplo, supor que existe uma única interpretação ou que toda a interpretação vale a pena. [...] Se for para haver limites, que eles sejam buscados na coerência da leitura.” (COSSON, 2014, p. 66). No tocante as formas de externalização, o autor sugere que sejam feitas em formas de registro e que evidenciem o aprofundamento da leitura. Geralmente são solicitados seminários, ensaios, artigos, relatórios, entre outros, de acordo com o nível e idade da turma. É recomendável que as atividades de registro sejam negociadas com as(os) estudantes e estabelecidas pela(o) professora(or) antes da contextualização.

Após finalizar o trabalho de leitura centrada na obra (realizado na interpretação interior e exterior) inicia-se o momento de expansão. Nessa etapa, os limites de um texto são ultrapassados para outros textos como forma de exploração dentro do processo de leitura, ou como intertextualidade no campo literário. (COSSON, 2014). A

expansão é uma atividade essencialmente comparativa e pode aparecer como uma forma de destacar as possibilidades de diálogo que toda obra possui com os textos que lhes são anteriores ou posteriores, ou como diálogos que a(o) leitora(or) estabelece entre duas ou mais obras. Esse é o fechamento da sequência sugerida por Cosson, que tem por objetivo. “[...] ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno.” (COSSON, 2014, p. 48), integrando a leitura do literário com as atividades pedagógicas. Estabelecido o modelo teórico-metodológico, partimos para os critérios de seleção do texto a ser trabalhado.

5.2.2 – Critérios para a escolha da obra literária

A seleção da obra a ser trabalhada nas aulas de leitura é o primeiro passo para a organização do trabalho em letramento literário. Ao reconhecer que cabe à(ao) professora(or) a responsabilidade de atuar como a(o) intermediária(o) entre a(o) leitora(or) e o texto, como selecionar a obra para o letramento literário? Que critérios utilizar?

Acreditamos não existir uma fórmula perfeita e aplicável para a seleção do texto a ser usado em todas as propostas de letramento literário. Assim, partimos do pressuposto de que a obra literária selecionada pela(or) professora(or) precisa estar de acordo com o perfil da comunidade de leitoras(es) participante do processo - em termos de faixa etária, nível de complexidade e finalidade, possibilite relações intertextuais e estabeleça conexões entre a proposta didática e a leitura. É válido elucidar que nossa ideia não foi apenas selecionar um texto que “se encaixou” em uma proposta de ensino já elaborada, na qual o literário funcionaria apenas como um pretexto para o trabalho com conhecimentos de outra ordem. Aqui, a literatura é o foco central e dela emanam as questões a serem desenvolvidas no processo de letramento.

O texto literário selecionado para a elaboração da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie. Optamos por trabalhar com a autora por caracterizar um nome de referência não apenas dentro do conjunto das(os) autoras(os) nigerianas(os), mas também no cenário das literaturas anglófonas contemporâneas. De acordo com as informações disponíveis em seu site oficial¹² seus escritos já foram traduzidos para trinta idiomas e seus livros publicados em formato físico *Hibisco roxo*

¹² Para mais informações acesse: <<https://www.chimamanda.com/about-chimamanda/>>.

(2003), *Meio sol amarelo* (2006), *Americanah* (2013), *Sejamos todos feministas* (2017), *Para educar crianças feministas* (2017) e *No seu pescoço* (2017) foram traduzidos para o português do Brasil pela Companhia das Letras.

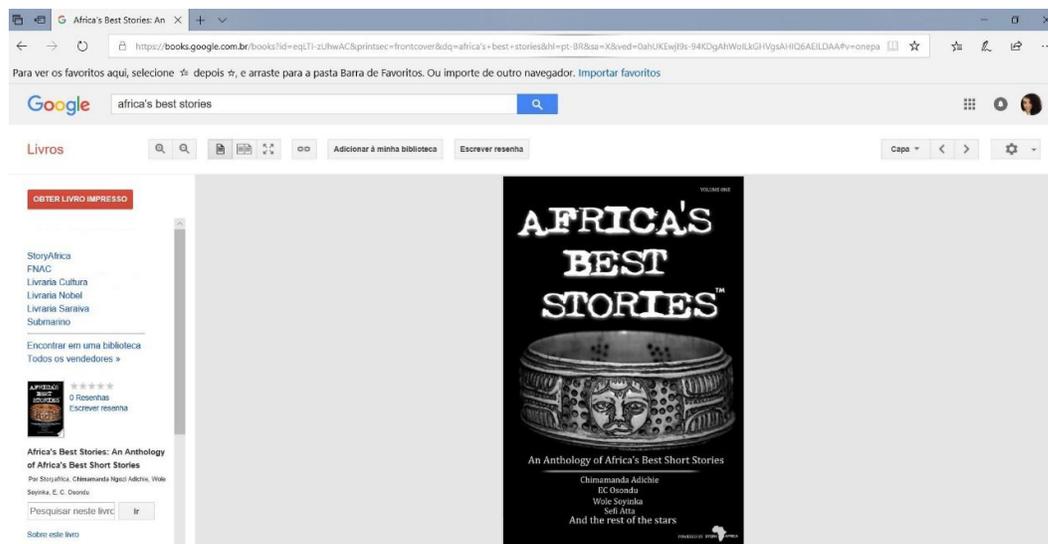


Figura 7 – Capa do livro *Africa's Best Stories*, disponível no *Google Books*¹³.

Suas obras giram em torno da temática pós-colonial, como a diáspora e invisibilidade das(os) sujeitas no cenário estrangeiro, direitos humanos, feminismo, contatos culturais e suas consequências, racismo, conflitos religiosos, eventos políticos e condições de vida na Nigéria narrados a partir da perspectiva da(o) nativa(o). Por essa razão, a consideramos uma escolha pertinente para a nossa proposta, visto que suas obras estão diretamente relacionadas com as discussões e reflexões sobre alteridade.

Dentre a vasta produção literária de Chimamanda, optamos pelo conto *The Time Story*, publicado no livro *Africa's Best Stories* em 2010 por ser o único texto literário publicado em livro e disponibilizado para leitura *online* em formato *e-book* na plataforma *Google Books*. Nesse conto, a autora problematiza os discursos hegemônicos sobre as ex-colônias britânicas, especificamente sobre a Nigéria, ao passo que nos releva a importância do processo de desconstrução de uma “única história” ou “única verdade” sobre essas (esses) e outras(os) “outras(os)”. No conto, a partir do encontro da personagem *Ujuaku* – turista nigeriana nos EUA – com *Matt* –

¹³ Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=eqLTl-zUhwAC&printsec=frontcover&dq=africa's+best+stories&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwjI9s-94KDgAhWolLkGHVgsAHIQ6AEILDAA#v=onepage&q&f=false>>.

norte americano – a autora demonstra que é possível conhecer os outros lados de uma história tradicionalmente única, e ressignificar o olhar estereotipado sobre a Nigéria e sobre todo o continente africano, por meio do conhecimento e da alteridade.

A escolha da obra justifica-se primeiramente pela sua temática. O conto em questão oportuniza um trabalho de reflexão, discussão e desconstrução de discursos hegemônicos sobre as minorias, a partir da perspectiva da alteridade (já discutida no segundo capítulo desse trabalho). Vale frisar uma proposta que trabalhe com vistas ao desenvolvimento do letramento literário em língua inglesa requer textos literários produzidos nesse mesmo idioma, caso contrário, não estaremos contribuindo para o letramento literário anglófono no sentido amplo do termo (todo texto literário escrito em inglês por autoras falantes da língua inglesa), como delimitado por Carvalho (2009). Por essa razão, reconhecemos ser necessário trabalhar com a versão original do texto escrito em língua inglesa. Um texto literário anglófono.

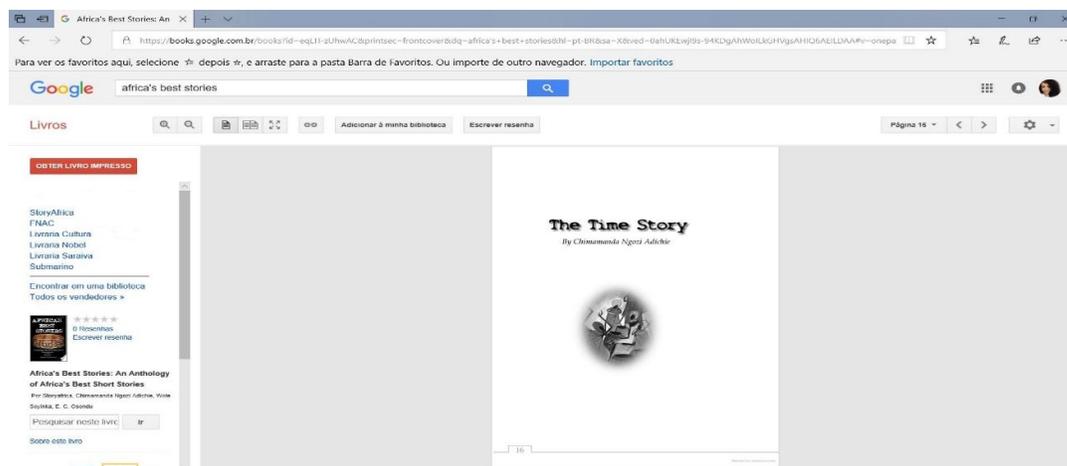


Figura 8 – Conto *The Time Story*, disponível no *Google Books*¹⁴

É significativo esclarecer ainda que, ao tratar da leitura *online*, estamos diante de plágios e cópias não autorizadas disponíveis de forma ilegal. Para garantir a integridade e legalidade da pesquisa, decidimos escolher, dentro do conjunto das ciberliteraturas, apenas textos em domínio público, os disponibilizados pelo próprio autor em sites oficiais e literaturas digitais. Essa caracteriza a nossa última justificativa para a escolha do conto, pois *The Time Story* (2010) está disponível de forma gratuita para leitura no *Google Books*.

¹⁴ Disponível em: < <https://books.google.com.br/books?id=eqLTI-zUhwAC&printsec=frontcover&dq=africa's+best+stories&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwjI9s-94KDgAhWolLkGHVgsAHIQ6AEILDAA#v=onepage&q&f=false>>.

5.2.3 – Proposta ciberdidática - “O perigo de uma história única”

O planejamento na nossa proposta ciberdidática, que caracteriza mais uma possibilidade para o trabalho de desenvolvimento do letramento literário anglófono com estudantes de Letras em modalidades de ensino presencial, começou pela escolha da plataforma na qual ela seria hospedada e disponibilizada para acesso. Nossa prioridade era escolher um lugar em que o acesso pudesse ser gratuito e sem restrições ou autorizações prévias, e que, além da disponibilizar a proposta, pudéssemos criar um ambiente atualizável com outros conteúdos didáticos, vídeos, *links* e elementos que pudessem enriquecer o ensino de literaturas anglófonas no nível superior.

Após estudar plataformas como o *Google Classroom*, *Wix* e *Wordpress*, decidimos que iríamos hospedar o *Angloture* no *Google Sites*, pois é um produto gratuito no qual pessoas com pouco conhecimento sobre *webdesign*, programação e HTML podem criar websites simples desde que possuem uma conta no gmail. De acordo com o site oficial do *Google Sites*, cada usuário recebe 100 MB grátis de espaço para armazenamento. Além disso, é possível criar e editar o site de maneira bastante simples. As alterações e edições são reorganizadas automaticamente de acordo com o layout escolhido pela(o) administradora(or) da página. O site otimiza todo o design de uma forma adaptável para que a página possa ser exibida em diferentes dispositivos como computadores, tablets, smartphones e outros que permitem navegação na internet.

Ao escolhermos o formato website para hospedar o *Angloture*, estávamos e estamos cientes de que a nossa proposta se enquadraria ainda na primeira geração da internet, a *Web 1.0*, pois alguns conteúdos estão estáticos e apenas as(os) administradores podem inserir as informações que expostas às(aos) usuárias(os), ou seja, parte do conteúdo é utilizado de forma unidirecional. As(os) visitantes possuem autonomia limitada para reeditar, alterar e compartilhar elementos. A escolha por não construir uma página totalmente interativa e colaborativa se justifica pelo fato de que, por tratar de uma proposta de ensino previamente estudada e planejada a partir de bases teóricas e metodológicas, não podemos correr o risco de ter o nosso conteúdo editado ou modificado de forma equivocada. Para que o *Angloture* não se

transformasse em uma iniciativa obsoleta, articulamos à nossa proposta algumas iniciativas interativas e de construção colaborativa (*youtube, whatsapp, padlet e wordclouds*), já características da segunda geração da web (Web 2.0). Dessa forma garantimos que nossa página englobe as formas mais contemporâneas de comunicação e navegação na internet para fins educacionais.

Descrição das Atividades

Cabe reafirmar que as aulas serão propostas em inglês, pois é a língua utilizada para a leitura dos textos e discussão das obras. Não há razão para que o processo de letramento em literaturas anglófonas negligencie a utilização língua inglesa. Reconhecemos que a realidade de universidades pelo país são alunas(os) de língua inglesa que, por diversas razões, ainda não dominam o idioma e outras(os) que, embora cursem os períodos finais do curso de licenciatura com especialização em inglês, possuem dificuldades para acompanhar atividades e/ou participar de discussões utilizando essa língua estrangeira como forma de comunicação. Entretanto, acreditamos que a utilização do inglês nas aulas pode contribuir para o desenvolvimento das(os) alunas(os) e professoras(es) na formação inicial. Esse pode ser mais um motor motivador para o desenvolvimento das habilidades em língua inglesa, visto que, como já discutimos nos capítulos anteriores, o estudo da língua e da literatura podem andar de mãos dadas no processo de construção do conhecimento.

Primeiro momento: *Questions on literature*

Antes de iniciar o processos de leitura literária, consideramos relevante propor uma atividade de *brainstorming* (ou tempestade de ideias) para ativar os conhecimentos prévios das(os) alunas(os) e auxiliar a(o) professora(or) a perceber qual é a bagagem de conhecimentos sobre literatura que as(os) estudantes carregam consigo. A partir das informações coletadas, a(o) discente irá percorrer um caminho de aprofundamento e desenvolvimento de discussões levando em consideração os saberes que o seu público alvo já possui, bem ou as deficiências desses saberes e/ou lacunas a serem preenchidas para que o aprendizado ocorra de forma satisfatória.

Para esse momento, trago como inspiração uma atividade na qual participei enquanto aluna do curso de Letras/Inglês na disciplina *An Outline Of Anglophone Literatures*. Apesar de parecer algo relativamente simples, a proposta se fixou na minha memória como sinônimo de uma estratégia eficaz que pode levar as(os) alunas(os) a refletirem sobre os conceitos e ideias “chave” para o trabalho a ser desenvolvido posteriormente, seja na sequência básica apresentada nesse trabalho, ou em outra proposta de ensino de literatura (desde que sejam feitas as devidas

adaptações). Além disso, a atividade pode despertar nas(os) estudantes a lembrança de como a leitura literária pode ser uma atividade prazerosa (noção que muitas vezes perdemos de vista na adolescência, quando começamos a ter contato com a literatura escolarizada).

A proposta desenvolvida pelo Prof.Dr. Isaías Francisco de Carvalho naquele primeiro dia de aula de literatura, e um pouco modificada por nós, tem como título “*Questions on literature*”. Algumas perguntas sobre literatura são sorteadas em sala e as(os) alunas(os) são convidadas(os) a respondê-las individualmente, para que a partir das respostas seja criado um grupo de discussão no qual a(o) professora(o) funciona como mediadora(or). A seguir, os questionamentos norteadores sugeridos (adaptáveis) e disponíveis em nosso site:

- *How many authors of literary texts do you remember?*
- *What kinds of literary books do you like?*
- *What is your favorite book?*
- *What is your favorite character?*
- *Do you think literature can help us learn about different cultures?*
- *Why is literature important for our lives?*
- *Do you think books are a thing of the past?*

Essa última pergunta é o fio condutor para que o professor possa iniciar a explicação sobre a proposta ciberdidática de letramento, na qual a tecnologia é parte integrante. Como já explicado no capítulo 3, acreditamos que a tecnologia não trará a extinção dos livros, mas sim a adaptação deles para o ciberespaço. Nesse sentido, consideramos que esse seja o momento oportuno para falar de maneira introdutória sobre ciberdidática e textos literários produzidos na internet (ciberliteraturas).

Além das perguntas já mencionadas, sugerimos mais duas, que devem ser respondidas por todas(os) as(os) alunas(os) da sala: “*What’s literature? What is Anglophone Literature?*” Para tornar esse momento mais dinâmico e interativo, bem como familiarizar as(os) alunas(os) com a ciberdidática, sugerimos que as questões sejam respondidas no *Padlet*¹⁵, uma ferramenta *online* que permite a criação de um mural ou quadro virtual para registrar conteúdos. O *Padlet* funciona como uma folha

¹⁵ Para mais informações, acesse: <<http://inovaeh.sead.ufscar.br/wp-content/uploads/2018/06/Tutorial-Padlet.pdf>>.

de papel, onde podem ser inseridos diversos tipos de conteúdo: texto, imagens e vídeos de forma colaborativa e simultânea. Na nossa proposta, o *Padlet* funcionará como uma folha coletiva de respostas *online* para as perguntas em questão. O acesso ao mural virtual ficará disponível em um *link* no site *Angloture* e as(os) alunas(os) poderão acessar e responder as questões pelo celular *smartphone*. As respostas aparecerão automaticamente e sem identificação (para evitar constrangimentos) na tela do computador e podem ser projetadas em *datashow* para que todas(os) as pessoas na sala de aula possam visualizar, ler e discutir as informações fornecidas pelas(os) colegas.

Cientes da complexidade que gira em torno da questão “*What’s Literature?*” sugerimos que a pergunta feita de forma proposital para motivar as(os) alunas(os) a refletir sobre a definição de literatura e o que caracteriza um texto literário. Para esse momento, sugerimos a leitura e discussão com a turma do primeiro capítulo do livro “*O demônio da teoria: literatura e sendo comum*” (1999) de Antone Compagnon. Apesar de ser um texto traduzido para o português, consideramos um material apropriado para aprofundamento teórico e para aquisição de conhecimentos prévios para as atividades da sequência ciberdidática a ser aplicada. Apesar da leitura ser realizada em português, a discussão pode acontecer em língua inglesa. Essa é também uma oportunidade para a(o) professora(or) esclarecer a noção de literatura anglófona como todo texto literário produzido em inglês por autores falantes dessa mesma língua, tal como delimita Carvalho (2009).

Segundo momento: Motivação

A atividade desenvolvida tem como objetivo motivar as(os) alunas(os) para a leitura. É um momento que prepara a(o) aluna(o) para o universo do livro a ser lido (COSSON, 2016). Para a etapa de motivação articulamos uma proposta bem simples que possui como foco a reflexão e discussão sobre imaginário social e estereótipos relacionados a nacionalidades, visto que esse é o tema central do conto. A(o) professora(or) projetará em slides nomes de diferentes países ao redor do mundo e solicitará que as(os) alunas(os) falem sobre qual a imagem mental eles possuem sobre aqueles lugares. Abaixo algumas perguntas norteadoras para a discussão que estarão disponíveis no site do *Angloture*:

- *Have you ever been to that place?*
- *What is your idea about that country?*
- *How do you imagine the socioeconomic reality of that country?*
- *Have you read any news about that country? How much did the reading of the news influence your idea about the country?*

Após perceber qual é a imagem que as(os) alunas(os) possuem sobre os lugares selecionados, serão projetadas também em *slide* imagens reais e pouco comuns dos mesmos lugares sem a devida identificação. Feito isso, será solicitado às(aos) alunas(os) que identifiquem qual dos países cada imagem representa e justifique a sua resposta baseando-se apenas na sua percepção sobre o país. As imagens previamente selecionadas buscarão mostrar um olhar alternativo sobre esses países. Retratarão realidades que não estão presentes no repertório dos estereótipos.

Feito isso a(o) professora(or) revelará as informações corretas sobre as figuras destacando como imaginários sociais podem limitar a identidades, pois transformam uma das características de um povo em única imagem. Após essa conversa, a(o) professora(or) abrirá um grupo de discussão em sala sobre os estereótipos e imaginários sociais relacionados ao povo brasileiro, destacando como a mídia auxilia na construção dessas imagens.

Terceiro momento: Introdução

Para introduzir a obra a ser trabalhada, tomaremos como eixo a atividade realizada na motivação. O conto *The Time Story* (2009) será apresentado como uma reflexão crítica sobre os preconceitos, imaginários e estereótipos acerca do povo nigeriano feita por uma autora que dedica grande parte dos seus escritos às temáticas sobre as minorias, em especial negras(os), mulheres e as situações históricas e socioeconômicas da Nigéria. Na etapa da introdução, Cosson (2016) sugere que seja feita uma breve apresentação da(o) autora(or) e da obra, feita de forma coletiva em nossa proposta.

Será disponibilizado no *Angloture links* para o site oficial de Chimamanda Adichie, bem como imagens das capas de seus livros. A partir das informações coletadas no site e da análise das imagens, as(os) alunas(os) trarão o perfil, uma visão geral da autora de forma colaborativa e mediada pela(o) docente em sala de

aula. Ainda de acordo com Cosson (2016), convém que tanto a entrada temática quanto a apresentação do conto e da(o) autora(or) seja realizada de forma breve, porque o objetivo principal dessa etapa é apenas abrir uma porta para o texto, e não conduzir a leitura e/ou delimitar a interpretação.

Quarto momento: Leitura

No quarto momento será realizada leitura da obra literária que, por ser um conto, caracteriza com texto breve composto por 22 páginas. O *link* para acesso das(os) alunas(os) ao *e-book* será disponibilizado no *Angloture* e a sugestão é que a leitura seja realizada fora da sala de aula, desde que seja negociado com a(o) professora(or) o prazo necessário para que todos leiam o texto. Na nossa proposta, o período para leitura será o intervalo de uma aula para outra. Caso a disciplina lecionada seja ofertada apenas em um dia na semana, as(os) alunas(os) contarão com uma semana para realizar a leitura. Se a disciplina for disponibilizada duas vezes por semana, as(os) discentes poderão ler o texto nos dias de intervalo entre uma aula e outra.

Como todas as etapas da proposta ciberidática já estarão disponíveis no *Angloture* para apreciação e organização de professoras(es) e alunas(os), ficará explícito juntamente com o prazo para a leitura, as informações para os momentos de interpretação exterior e contextualização. A sugestão é que as(os) alunas(os) leiam o conto e façam anotações de trechos relevantes, observações e impressões para serem discutidas no próximo encontro presencial.

Quinto momento: Contextualização temática

A proposta para esse encontro presencial é que ele seja dividido em duas partes: uma roda de discussão sobre as observações previamente feitas pelas(os) alunas(os) no processo de leitura individual, onde se concretizarão a contextualização temática e o momento de organização e instrução sobre as contextualizações teórica, histórica e poética. O objetivo do momento de contextualização temática e interpretação exterior possui como objetivo criar condições para que as(os) alunas(os) trabalhem colaborativamente na interpretação de textos literários em inglês e, ao

as(os) alunas(os) se dividam em grupos de três ou quatro e explique que cada grupo ficará responsável por um aspecto da contextualização do texto. Mais de um grupo poderá ficar responsável pela mesma contextualização, isso dependerá da profundidade da discussão e de quantos aspectos serão trabalhados em cada contextualização. Para participar das atividades de discussão que compõem as contextualizações as(os) alunas(os) deverão produzir um pequeno vídeo em inglês de até três minutos abordando de forma introdutória o conteúdo a ser apresentado pelo grupo na aula presencial. Os vídeos produzidos pelas(os) alunas(os) deverão ser postados no grupo do *whatsapp* criado pela(o) professora(or) já nesse momento de organização em datas definidas também nesse momento. Outra sugestão é pedir para que as(os) alunas(os) já familiarizados com gravações de vídeos e seguras(os) para gravar em inglês sejam as(os) primeiras a fazer, assim as(os) menos familiarizadas(os) terão mais tempo para se preparar. Cabe ainda informar as(os) alunas(os) que os textos a serem lidos, bem como as instruções para gravação e apresentação das contextualizações estarão disponíveis no *Angloture*.

Quinto momento: Contextualizações teórica, histórica e poética

A sugestão é que seja disponibilizado o intervalo de uma semana para que o primeiro grupo possa produzir o seu vídeo, e mais uma semana após a postagem para que se preparem para a apresentação presencial, conforme o roteiro a seguir:

1. Material que servirá de base para a apresentação do grupo é posto à disposição das(os) alunas(os).	SEMANA 1
2. Vídeos são postados no grupo do <i>whatsapp</i> .	SEMANA 2
3. É realizada a primeira apresentação presencial + são disponibilizados os materiais para a apresentação do grupo seguinte.	SEMANA 3

A partir dessa estrutura, as apresentações dos grupos sempre irão coincidir com a disponibilização do material a ser estudado e apresentado pelo grupo seguinte. Dessa forma, cada grupo contará com uma semana para produzir o vídeo e mais uma semana para preparar a apresentação. O intervalo entre a postagem e a apresentação também servirá para que todas(os) as alunas(os), independentemente

do grupo que faça parte, leiam o material disponibilizado, pois o conhecimento do conteúdo a ser apresentado é crucial para a efetivação da construção do conhecimento.

Iniciaremos com a contextualização histórica. Para a apresentação dessa contextualização, será necessário apenas um grupo que tratará do período histórico representado no texto literário. Nessa primeira contextualização concordamos que não há necessidade de material complementar, as(os) alunas(os) lerão o conto de forma minuciosa e pesquisará de forma autônoma as informações a serem apresentadas.

Já para a contextualização teórica separamos três textos que trazem consigo conceitos que consideramos fundamentais para um entendimento mais profundo do conto de Chimamanda Adichie. Assim, essa contextualização contará com três grupos que ficarão responsáveis por mediar as discussões. Realizei a leitura desses textos teóricos pela primeira vez quanto cursava a disciplina de literaturas anglófonas no curso de Letras/inglês e o aprendizado adquirido no processo de leitura foi fundamental para que eu pudesse entender as ideias que sustentam certas obras literárias.

Ancorada na esperança de que as leituras sejam tão relevantes para as(os) alunas(os) quanto foram para mim, selecionamos para a leitura e discussão do grupo 1: a introdução do livro *The Empire Writes Back* (1989) de Bill Ashcroft, que trata de maneira geral sobre o que são as literaturas pós coloniais, seu processo de desenvolvimento e suas relações com estudos em língua inglesa (*English Studies*); o primeiro capítulo desse mesmo livro intitulado "*Cutting the ground: critical models of post-colonial literatures*" que, objetivando de identificar a variedade e a natureza dos textos pós-coloniais, aborda os quatro modelos da escrita pós-colonial e como cada um se articula com a cultura linguística; e o texto de Thomas Bonnici "*The contemporary post-colonial novel in English*" (2004), que trata da diáspora, transculturação e outros temas presentes nos romances pós-coloniais sul africanos, indianos e caribenhos publicados na década de 1990 e nos primeiros anos do século XXI.

Para a contextualização poética, apenas um grupo ficará responsável pela estruturação e composição da obra, na qual tratarão de questões sobre o gênero literário da obra lida, personagens, narradora(or), tempo, espaço, e elaboração da linguagem.

Sexto momento: Interpretação exterior

Após o momento de contextualização, passamos para a interpretação exterior: a etapa de externalização da leitura. No começo da discussão, a(o) docente pode pedir as(aos) alunas(os) para comentarem uma parte do texto a partir das anotações que fizeram em casa. Assim, uma primeira interpretação seria aberta para contestações e ou/ reafirmações pelas interpretações seguintes e assim sucessivamente, até que seja possível chegar aos sentidos mais apropriados para a discussão, ao passo que as ideias mais dissonantes fossem descartadas ao longo do processo de maneira consensual e mediada pela(o) professora(or).

Como mediadora(or) a(o) docente assume maior responsabilidade pelo caminho que as interpretações percorrem. O direcionamento das discussões neste ou naquele sentido muitas vezes estará de acordo com as suas intervenções quando chama a atenção para uma questão levantada por alguém ou provoca as(os) alunas(os) a apresentarem uma ideia e/ou explorar um determinado aspecto. Nesse caso, não há como negar que a construção de um consenso nas interpretações passará pela(o) professora(or), pois em muitos casos a intervenção da(o) mediadora(or) pode conduzir a conciliação e ao bom senso.

Ao protagonizar um texto em que é possível discutir questões de alteridade, cabe falar da reconstrução de sentidos, pois em alguns casos as nossas interpretações estão impregnadas de preconceitos e estereótipos, sendo necessário ir além em busca de reconstruir os sentidos a partir de um novo olhar: um olhar sobre a(o) outra(o). Por essa razão a sugestão é que as discussões interpretativas priorizem a perspectiva da protagonista: uma mulher negra, imigrante, nigeriana e suas impressões sobre a realidade representada no conto.

De acordo com Cosson (2016), a atividade de interpretação deve ter como princípio o registro da leitura. Assim, sugerimos que seja apresentado ao final da aula o vídeo "*The Danger of a Single Story*" disponível no *youtube* a partir do *link* <<https://www.youtube.com/watch?v=BQR8x3CCo0A>>. O vídeo é composto por uma palestra apresentada por Chimamanda Adichie (autora do conto *The Time Story*) em 2009, em uma das conferências realizadas pelo TED *talks*, uma organização não-governamental (ONG) fundada em 1984 com o objetivo de disseminar ideias a partir da organização de conferências anuais, nas quais reúne pesquisadoras(es) das três áreas: Tecnologia, Entrenimento e Design. Nos eventos do TED, personalidades,

escritoras(es) e pesquisadoras(es) trazem discursões e novas perspectivas sobre temas inovadores. Na conferência realizada no ano de 2009, Chimamanda Adichie apresentou seu conceito de história única, mostrando como essas histórias podem ser perigosas na medida em que criam uma única fonte de influência, uma única forma de se contar histórias, de se considerar como verdadeira a primeira e única informação sobre algum aspecto de um povo ou indivíduo.

Após assistir ao vídeo, sugerimos que as(os) alunas(os) escrevam um texto sobre os pontos de diálogo entre o conto e o vídeo do *youtube*. Nesse sentido, a interpretação exterior também caracteriza uma atividade de expansão, pois buscará destacar as possibilidades de diálogo entre o texto literário e um texto de ordem diversa. Essa é uma atividade basicamente comparativa na qual o texto literário e a palestra apresentada em vídeo serão colocadas em contato a partir dos seus pontos de ligação, contando ainda com os conceitos estudados na contextualização teórica.

Sétimo momento: Avaliação

O ato de avaliar é um processo que faz parte de qualquer atividade realizada em processos institucionalizados de construção do conhecimento. Nesse sentido, a avaliação proposta para a sequência ciberdidática será feita de duas formas. A primeira acontecerá de forma processual e avaliará o desempenho da(o) discente ao longo das atividades a partir dos seguintes aspectos:

- Leitura e compreensão dos textos de forma proficiente;
- Identificação dos sentidos centrais dos textos em estudo;
- Capacidade de articulação entre textos teóricos e literários;
- Habilidades de leitura e escrita em língua inglesa e estudo do vocabulário de forma contextualizada;
- Levantamento de hipóteses sobre o texto, a partir do título, frases ou fragmentos;
- Participação ativa nos grupos de discussão;
- Participação nas atividades *online*.

A leitura e produção textual são processos que envolvem diferentes etapas. Tratando especificamente dos textos produzidos em inglês, é relevante observar se as produções escritas das(os) alunas(os) apresentam os aspectos de clareza e consistência com a proposta solicitada, se o conteúdo está apresentado de forma coerente e coesa, e se houve, conseqüentemente, a construção de saberes em literatura.

Com o intuito de verificar o nível de aprendizagem das(os) discentes, durante a aplicação das atividades é relevante observar o interesse e a participação das(os) estudantes na realização e cumprimento da proposta apresentada. O momento das socializações da leitura também é oportuno para avaliar a capacidade de articulação das ideias, as habilidades em língua inglesa, o uso dos conhecimentos prévios, assim como o grau de inferências e predições que foram realizadas sobre as leituras feitas.

Já a segunda avaliação será realizada por meio de uma apresentação oral em inglês, que terá objetivo observação da postura autônoma das(os) discentes enquanto leitoras(es) de textos literários anglófonos e pesquisadoras(es) nesse mesmo campo do saber. Após a atividade de expansão, a(o) professora(or) informará as(aos) alunas(os) que há um link no *Angloture* que as(os) levará para uma página composta por uma lista de autores anglófonos. As(os) alunas(os) deverão escolher um texto literário desses autores fazer uma breve apresentação oral em inglês na qual analisará a obra literária a partir da perspectiva da alteridade, levando em consideração os conceitos estudados.

A apresentação deve ser feita em até 15 minutos e estruturada como uma pesquisa científica composta por objetivo geral, objetivos específicos, metodologia, fundamentação teórica, análise e considerações finais. Encontros serão agendados com as(os) alunas(os) para que possam contar com a orientação da(o) professora(or) e solicitação de materiais complementares para o estudo. As datas de orientação e apresentação serão organizadas com as(os) alunas(os) e postadas no *Angloture* para apreciação de todas(os).

Ao reconhecermos que em todo trabalho com leitura, literária ou não, a(o) professora(or) tem como propósito desenvolver a competência leitora das(os) estudantes, durante os momentos de avaliação (processual ou apresentação oral) a(o) docente deve ser vista(o) como mediadora(or) entre o texto e a(o) leitora(or), criando ambientes propícios e motivadores à leitura, que visem a uma aprendizagem

significativa para as(os) alunas(os), e a concretização do letramento literário anglófono na formação inicial de professores de inglês e suas literaturas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Questões relacionadas ao letramento literário têm sido objetos de diversas pesquisas voltadas tanto para o ensino fundamental e médio quanto para as práticas de ensino no nível superior, abordando aspectos como o processo de institucionalização do ensino da literatura, as práticas de leitura das(os) discentes (e a ausência dela) e a formação das(os) sujeitas(os) enquanto leitoras(es) literárias (os) ativas(os). Essa responsabilidade é nosso papel como professoras(es) de Literatura.

Além das questões que envolvem a literatura e a formação leitora, percebemos que os espaços escolares estão hoje em transformação diante do constante desenvolvimento tecnológico. Diante desse cenário, a ideia de um espaço escolar totalmente fechado à inovação tecnológica já não corresponde mais a uma imagem razoável para representar as(os) alunas(os), pois eles já incorporaram as tecnologias em suas práticas, às vezes utilizando-as de forma mais sofisticada e atualizada, outras vezes apenas a partir da utilização de recursos básicos e de forma precária. Mesmo quando os recursos tecnológicos não estão presentes em forma material, as(os) alunas(os) e professoras(es) comunicam-se com eles por meio das experiências e saberes que carregam consigo para dentro da escola e que estão inevitavelmente “contaminados” pelo nosso tempo.

Por ser um processo em andamento, os espaços escolares são ambientes em que o novo e as práticas tradicionais coexistem. Assim sendo, é relevante pensar sobre como as transformações que as tecnologias digitais têm produzido influenciam as nossas práticas de leitura e nossas interpretações, assim como participam e impactam outros processos de produção do conhecimento. Além disso, consideramos importante refletir sobre possibilidades em que nossas práticas pedagógicas estejam em concordância com os espaços, ferramentas, meios e conteúdos do digital. Por essa razão, buscamos tratar no capítulo três do conceito de Ciberdidática, que designa ações de cunho pedagógico que protagonizam a utilização das tecnologias digitais da informação e comunicação em processos didáticos de modalidades de ensino presencial, semipresencial ou à distância (EAD).

De maneira geral, a pesquisa “*Angloture: ciberdidática na formação docente em Letras/Inglês*” pretende contribuir para o campo educacional, uma vez que propomos repensar o papel das literaturas anglófonas e do letramento literário na formação inicial de professoras(es). Buscamos ainda investigar como as tecnologias digitais podem

favorecer as práticas pedagógicas de letramento literário a partir da análise de propostas ciberdidáticas disponíveis de forma gratuita para nosso público alvo: estudantes do curso de licenciatura em Letras/Inglês. Os resultados apontam que, apesar do crescente número de iniciativas ciberdidáticas presentes no ciberespaço, poucas são as que se dedicam ao ensino de Literaturas Anglófonas com o foco nas(os) estudantes dos cursos de Letras/Inglês, o que sugere a necessidade de criação e manutenção de mais iniciativas com esse fim. As propostas analisadas nos revelam a priorização da leitura literária anglófona no processo de ensino e a aprendizagem nessas iniciativas, dentre as quais destacamos o site *Estesinversos*, pois oportuniza em maior grau a leitura literária articulada com textos teóricos na maioria das atividades que propõe por aula.

Quanto a aprendizagem da literatura, observamos que ela é possibilitada nas três propostas ciberdidáticas a partir da sugestão de leitura dos livros completos como pré-requisito para o ingresso nas atividades propostas. Aqui destacamos *Estesinversos* e *Class Web*, por oferecerem acesso direto e gratuito aos textos. A aprendizagem sobre a literatura é focalizada tanto no *Yale Courses*, quanto nos *Sites Google*. Na proposta *The American Novel Since 1945* são trabalhados a cada aula aspectos específicos do texto literário protagonista do dia. Contudo, as(os) estudantes assumem posição passiva na maior parte do processo de letramento literário. Por essa razão, destacamos novamente *Estesinversos* e *Class Web*, pois a cada aula proposta nessas iniciativas as(os) alunas(os) são convidadas(os) a escolher leituras, tecer análises, responder questões, etc.

A aprendizagem por meio da literatura é focalizada nas três propostas ciberdidáticas e aparecem articuladas com as atividades que promovem a aprendizagem sobre a literatura. São discutidos simultaneamente aspectos estéticos e os saberes que a literatura mobiliza. Por fim, ao analisar a contribuição dessas propostas quanto a construção de uma comunidade de leitoras(es) sinalizamos que todas as iniciativas contribuem para que a leitura de textos literários seja constante. De maneira geral, percebemos que, em maior ou menor grau, todas as propostas que analisamos potencialmente oportunizam o desenvolvimento do letramento literário em literaturas anglófonas.

Contudo, não são apenas os aspectos relacionados ao letramento literário que analisamos. Tratamos de observar ainda de que forma as iniciativas motivam discussão que focalizam contato a(o) outra(o) pelo viés da alteridade experienciada

pela leitura literária. Mais uma vez, as propostas *Estesinversos* e *Class Web* propiciaram de forma mais direta o contato com as discussões sobre alteridade, focalizando a perspectiva da(o) outra(o) nos estudos literários em inglês e estimulando uma visão alternativa aos discursos dominantes sobre as minorias.

Como suporte para o letramento literário anglófono no curso de Letras/Inglês e em articulação com as tecnologias digitais, elaboramos uma proposta ciberdidática e utilizamos como suporte teórico e metodológico a sequência básica de Cosson (2016). Conforme explicitamos em 5.2.1, a sequência básica de Cosson (2014) propõe quatro momentos considerados primordiais para a concretização do letramento literário.

No entanto, como menciona o autor, esse modelo não é uma proposta fechada. Tendo em vista o maior aproveitamento do processo de letramento em literatura no nível superior incluímos três momentos de contextualização, uma atividade de expansão e uma atividade avaliativa final (evidenciadas em 5.2.3), oferecendo atividades que beneficiam a interpretação, leitura e produção textual, com a pretensão de proporcionar um aprendizado mais aprofundado em literaturas de língua inglesa. Assim, a partir das atividades sugeridas na proposta intitulada “O perigo de uma história única”, buscamos colaborar com mais um recurso do qual a(o) professora(or) poderá fazer uso ao trabalhar a leitura de textos literários anglófonos com suas(eus) alunas(os), ao passo que trabalhará com os produtos literários que surgem a partir dos impactos das tecnologias digitais na produção e publicação de textos: as ciberliteraturas.

Cabe salientar ainda que, assim como as práticas pedagógicas estão em constante revisão, adaptação e avaliação, nossa pesquisa também não se esgota aqui. Seguimos no intuito de continuar alimentando o *Angloture* com propostas e materiais didáticos em literaturas anglófonas e aplicar a nossa proposta em uma turma presencial de literaturas em língua inglesa em cursos de Letras/Inglês. O relato dessa experiência poderá caracterizar um novo desdobramento dessa pesquisa, na qual poderemos ter contato tanto com novas as teorias e discussões sobre letramento literário e tecnologias digitais na educação superior, como com a nossa proposta ciberdidática, a fim de aprimorá-la enquanto ferramenta potencializadora para o desenvolvimento do letramento literário em inglês.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira. O saldo da leitura. In: DALVI, Maria Amélia.; REZENDE, Neide Luzia de.; JOUVER-FALEIROS, Rita. (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 153-163.

ALBUQUERQUE, Marluce Jacques de. Retrospectiva histórica da didática e o educador. In: **Revista da Universidade Católica de Pernambuco**, vol. 2, n. 2, 2002, p. 38-60. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/7548/7548.PDF>>. Acesso em: 15 out. 2018.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisas quantitativas e qualitativas**. São Paulo: Editora Pioneira, 2002.

ANDRÉ, Bianka Pires. O lugar da didática no ambiente virtual de aprendizagem. In: *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, vol. 7, n. 3, 2014, p.63-77.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ARAGÃO, Rodrigo Camargo; RIBEIRO, Poliana Brito Sena. **Sites de redes sociais, multiletramentos e o ensino de língua portuguesa**. *Interdisciplinar*, São Cristóvão, v. 27, jan-jun, p. 45-60, 2017. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/viewFile/6866/5554>>. Acesso em: 26 maio 2017.

BAKOS, Margaret Marchiori. **Famílias e Escritas: reflexões sobre o Ensino no Antigo Egito**. *Revista Phoênix*. Rio de Janeiro: Laboratório de História Antiga da UFRJ, vol.5, n.1, p. 211-228, 1999. Disponível em: <http://phoenix.historia.ufrj.br/media/uploads/revistas/Phoenix_1999_completa.pdf>. Acesso em: 05 maio 2018.

BARTHES, Roland. **A aula**. 14. ed. Tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1992.

_____. **O prazer do texto**. Tradução de Jaco Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BARANAUSKAS, Maria Cecília Calani; VALENTE, José Armando. **Tecnologias, Sociedade e Conhecimento**. Editorial NIED/UNICAMP, v.1, n.1. São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.nied.unicamp.br/ojs/index.php/tsc/issue/curren>>. Acesso em: 05 jun. 2017.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. Campinas: Editora Autores Associados, 1999.

BICUDO, Joaquim de Campos. **O ensino secundário no Brasil e sua legislação atual**. São Paulo, AIFES, 1942.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES nº 83**. Aprovado em 29 de março de 2007. Consulta sobre a estruturação do curso de Licenciatura em Letras, tendo em vista as Diretrizes curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Letras e para a Formação de Professores. Brasília, 2006.

_____. **Diretrizes curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia.** Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

_____. **Guia de Livros Didáticos PNLD 2015 Ensino Médio- Língua Estrangeira Moderna.** Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <<http://www.fnede.gov.br/programas/livrodidatico/guias-do-pnld/item/5940-guia-pnld-2015>>. Acesso em: 30 nov. 2017.

CANDIDO, Antônio. **A literatura e a formação do homem.** Remate de Males: revista do Departamento de Teoria Literária da UNICAMP. Campinas, p. 81- 89, 1999. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635992>>. Acesso em: 02 mai. 2018.

_____. O direito à literatura. In.: **Vários escritos.** 5ª ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Duas Cidades; Ouro sobre azul, p. 169-191, 2004.

CARR, Nicholas. **O que a internet está fazendo com nossos cérebros: a geração superficial.** Tradução: Mônica G. F. Friaça. Rio de Janeiro: Agir, 2011.

CARVALHO, Isaias Francisco. English Literature. Página pertencente ao site dedicado à produção acadêmica, literária e profissional de Isaias Carvalho.2009-2019. In: CARVALHO, Isaias Francisco. **Estesinversos.** 2009-2019. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/estesinversos/english-literature>>. Acesso em: 03 ago.2018.

_____. Literature in English I. Página pertencente ao site dedicado à produção acadêmica, literária e profissional de Isaias Francisco de Carvalho. 2009-2019. In: CARVALHO, Isaias Francisco. **Estesinversos.** 2009-2019. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/estesinversos/literature-in-english>>. Acesso em: 05 ago. 2018.

_____. An Outline of Anglophone Literatures. Página pertencente ao site dedicado à produção acadêmica, literária e profissional de Isaias Francisco de Carvalho. 2009-2019. In: CARVALHO, Isaias Francisco. **Estesinversos.** 2009-2019. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/estesinversos/an-outline-of-anglophone-literature>>. Acesso em: 06 ago. 2018.

CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de. **Literatura infanto-juvenil:** diálogos entre a cultura impressa e a cibercultura. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. v. 6, n. 2, p. 154 169, jul.dez. 2010. Disponível em: <<https://www.seer.upf.br/index.php/rd/article/view/1715>>. Acesso em: 11 jun. 2018.

CASTANHO, Ana Paula Belomo. **O ensino da literatura e a formação de professores em cursos de Letras.** 2012. 212 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/94052>>. Acesso em: 10 out. 2017.

CASTRO, Amélia Domingues de. A trajetória histórica da Didática. In: CONHOLATO, Maria Conceição (Coord.). **A Didática e a escola de 1º. grau.** São Paulo: FDE, 1991, p. 15-25.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. As novas relações com o saber na universidade contemporânea. In: NASCIMENTO, Jorge Carvalho do (Org.). **Ensino Superior, Educação Escolar e Práticas Educativas Extra-Escolares**. São Cristóvão-SE: Editora Universidade Federal de Sergipe, 2006, p. 11-31.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: UESP, 1998.

_____. Os livros resistirão às tecnologias digitais. **Revista Nova Escola**. 2014. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/fundamentos/roger-chartier-livros-resistirao-tecnologias-digitais-610077.shtml>>. Acesso em: 28 de maio 2018.

CORBERLLINI, Silvana; CORTE REAL, Luciane. Fórum: um espaço para a construção da Autonomia na Educação a Distância. In: **Revista Renote**: novas tecnologias na educação. Universidade Federal do Rio Grande de Sul, vol.11, n.1, 2013, p. 2-10. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/41704/26454>>. Acesso em: 26 nov. 2018.

COMPAGNON, Antoine. A literatura. In: **O demônio da teoria**: literatura e senso comum. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: UFMG, 1999. p. 29-46.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. 6. reimp. São Paulo: Contexto, 2016.

DIAS, Iky Anne Fonseca; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. **Multiletramentos, Facebook e ensino de inglês na escola pública**. Revista Caleidoscópio. v. 12, n.3, 2014. Disponível em: <revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2014.123.12>. Acesso em: 26 maio 2018.

DUARTE, Nara Rubia Gomes. **Poéticas possíveis**: criação e fruição da poesia em meio digital. 209 f. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Goiás, 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4563184>. Acesso em: 10 out. 2017.

FERREIRA, ALEXANDRE MARCOS DE MATTOS PIRES. **A criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP**: um estudo sobre o início da formação de pesquisadores e professores de matemática e de física em São Paulo. In: Anais do 13º Seminário Nacional de História da Ciência e da Tecnologia, 2012. Disponível em: <<http://www.sbh.org.br/resources/anais/10/1344217546ARQUIVOTextoFinaAlexandreM.M.P.Ferreira.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2018.

FIORIN, José Luis. A Criação dos Cursos de Letras no Brasil e as Primeiras Orientações da Pesquisa Linguística Universitária. In: **Revista Línguas e Letras**. Cascavel: UNIOESTE, v. 7 n. 12. p. 11-25, 2006.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, Fernanda Irene. Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino de literatura. In: **Didática da língua e da literatura**. Actas do V Congresso Internacional de Didática da Língua e da Literatura. Coimbra: Livraria Almedina, 2000.

FRAMBACH, Fernanda de Araújo. **As experiências com a leitura literária na / para a formação de professores alfabetizadores**. Anais das Reuniões Nacionais da ANPEd. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Luís: ANPEd, p. 1-16, 2017. Disponível em: <<http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho38anped2017GT10531.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2018.

FRANCEZ, Claudia Amorim. **A Formação Continuada do professor e o uso das tecnologias em sala de aula: tensões, reflexões e novas perspectivas**. 167 f. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara, 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5002307>. Acesso em: 10 out. 2017.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Didática: uma esperança para as dificuldades pedagógicas do ensino superior? In: **Revista Praxis Educacional**. vol. 9, n. 15, 2013, p. 147-166. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/1947>>. Acesso em: 27 nov. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREUD, S. (1925). A negativa. In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1976, V. XIX.

GASPARIN, João Luís. **Comênio: a emergência da modernidade na educação**. 2. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1998.

Gilbón, Dulce. **Alfabetización ciberdidáctica para formadores**. 219 f. Tese (Doutorado). Universidad Nacional Autónoma de México: Facultad de Filosofía y Letras, México, 2008. Disponível em: <<http://132.248.9.195/ptd2008/octubre/0634274/Index.html>>. Acesso em: 17 jun. 2018.

GIRALDO, Diego Fernando Barragón. Ciberdidáctica: el maestro artesano. In: **Cibercultura y Prácticas de Los Profesores: entre hermenêutica y educación**. Universidad de La Salle. Bogotá, D.C. 2013, p. 133-144.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. Revista de Administração Empresarial. São Paulo, vol.35, n.3, p. 20-29, 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901995000300004>. Acesso em: 15 abr. 2018.

GOMES, Fernanda Santana. **Formação docente e os desafios do letramento digital: (re)construindo identidades**, de Fernanda Santana Gomes. 340 f. Dissertação (mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC-MG, 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3680883>. Acesso em: 10 out. 2017.

JAEGER, Werner Wilhelm. **Paideia: a formação do homem grego**. Tradução de Artur Parreira. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

JOUVER-FALEIROS, Sobre o prazer e o dever ler: figurações de leitores e modelos de ensino da literatura. O saldo da leitura. In: DALVI, Maria Amélia.; REZENDE, Neide Luzia

de.; JOUVER-FALEIROS, Rita. (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 113-134.

KLEIMAN, A. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 173-203.

KLEIMAN, Ângela Bustos; MARTINS, Maria Silva Cintra. Formação de professores: a contribuição das instâncias administrativas na conservação e na transformação de práticas docentes. In: KLEIMAN, Angela. B.; CAVALCANTE, Marilda. **Linguística aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

KOZIEL, Elenice. Uso do aplicativo Moglue Builder como possibilidade de interação com o texto literário em meio digital. **Anais do 2º Encontro de Diálogos Literários**, 2013, Campo Mourão, 2013. p. 277-286. Disponível em: <<https://dialogosliterarios.files.wordpress.com/2013/12/81.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2018.

LA TORRE, S. **Didático e currículo: Bases e componentes Del Processo formativo**. Madri: Dykinson, 1993.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tânia M. (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A leitura rarefeita**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação literária como metáfora social: desvios e rumos**. Niterói: EdUFF, 2000.

_____. **Língua e literatura: uma questão de educação?** Campinas: Papyrus, 2001.

LEONARDO, Estela da Silva. **Literatura e tecnologia na sala de aula: um diálogo mediado pelo professor na formação do leitor de textos literários**. 112 f. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Viçosa, 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4999239>. Acesso em: 10 out. 2017.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Didática: velhos e novos temas**. Goiânia: Edição do Autor, 2002.

MACHADO, Glaucio José Couri (Org.). **Educação e ciberespaço: estudos, propostas e desafios**. Aracaju: Virtus, 2010.

MAGGI, Noeli Reck; MORALES, Renata Santos de. A leitura como caminho para a alteridade. In: **CERRADOS 40 - Revista do Programa de Pós-Graduação em Literatura**, nº 40, ano 24, 2015, p 277-287. Disponível em: <periodicos.unb.br/index.php/cerrados/article/download/18875/13456>. Acesso em: 10 jul. 2018.

MANACORDA Mário Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 17. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010. p. 133-173.

MENDES, Conrado Moreira. A pesquisa online: potencialidades da pesquisa qualitativa no ambiente virtual. In: **Revista Digital Hipertextus**. Núcleo de Estudos de Hipertexto e Tecnologia Educacional. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, vol. 2 n.1, s.p. 2009. Disponível em: <<http://www.hipertextus.net/volume2/Conrado-Moreira-MENDES.pdf>>. Acesso em: 01 maio 2018.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. Pesquisa qualitativa online: utilizando a etnografia virtual. In: **Revista Teias**. UERJ: Rio de Janeiro, vol.13, n.30, p. 169-182, 2012. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/issue/view/1321>>. Acesso em: 01 maio 2018.

MESQUITA FILHO, Julio de. **Política e Cultura**. São Paulo: Martins Fontes, 1969.

MESQUITA NETO, Julio de. Apresentação. In: FREITAS, Sônia Maria de. **Reminiscências**. São Paulo: Maltese, 1993. p. 11-12.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e o império**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

MORAES, Dênis de. **A literatura no compasso virtual**. Ciberlegenda, n. 03, 2000. Disponível em: <www.uff.br>. Acesso em: 12 jun. 2018.

NOGUEIRA, M. C. B. **Ouvindo a voz do (pré) adolescente brasileiro da geração digital sobre o livro didático de inglês desenvolvido no Brasil**. 2006. 182 f. Dissertação (Mestrado em Letras) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <<http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/cgi/db2www/PGRo490.d2w/input?linPrg=pt>>. Acesso em: 30 maio 2018.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, Antônio (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: publicações Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo Menezes. **A historiografia Brasileira da Literatura Inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)**. 1999. 140 f. Dissertação (Mestrado em teoria literária) Faculdade de letras, Universidade Estadual de Campinas, 1999. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memorial/projetos/teses.html>>. Acesso em: 25 maio 2018.

OLIYNYK, Victor; Irina ANDROSHCHUK. Digital technologies for supporting the management processes of teacher professional growth within the departments of management in the universities of the republic of Poland. In: **IAPGÓS**. University of Educational Management of the NAES of Ukraine, vol. 3, n.1, 2018, p. 55-59.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T.; CUNHA, M.J. **Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB,

p.53- 84, 2003. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/ensino.htm>>. Acesso em: 02 jun. 2018.

_____. A WWW e o ensino de inglês. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. UFGM: Belo Horizonte, vol.1, n.1, p. 93-116, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v1n1/06.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

PERRENOUD, Phillippe. **A prática reflexiva no ofício do professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002. Disponível em: <http://srvd.grupoa.com.br/uploads/imagensExtra/legado/P/PERRENOUD_Philippe/A_Pratica_Reflexiva_Oficio_Professor/Liberado/Cap_01.pdf>. Acesso em: 20 maio 2018.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Literatura para todos. In: **Revista Literatura e Sociedade**. USP: São Paulo, vol.1, n.9, 2006. p. 17-29. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ls/issue/view/1488>>. Acesso em: 25 mar. 2018.

_____. **Mutações da literatura no século XXI**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. 4ª ed. Trad. Maria Alice Magalhães D'Amorim; Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense, 1971.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **Filosofia e história da educação**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2007.

PRADO, Maria Lígia Coelho. **A ideologia liberal de 'O Estado de São Paulo' (1932-1937)**. São Paulo, 1974. Dissertação (Mestrado em História) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - USP, São Paulo, 1974. Disponível em: <<http://pos.fflch.usp.br/node/39977>>. Acesso em: 21 maio 2018.

PRETTO, Nelson de Lucca. Desafios para a educação na era da informação: o presencial, a distância, as mesmas políticas e o de sempre. In: BARRETO, Raquel Goulart (Org.) **Tecnologias educacionais e educação a distância** – avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, [1762] 1999.

SANTAELLA, Lúcia. **Navegar no ciberespaço**: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

_____. Para compreender a ciberliteratura. **Texto Digital**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 229-240, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital/>>. Acesso em: 07 out. 2017.

SARAIVA, Juracy Assmann. A cilada da dissociação entre o estudo da língua e da literatura. In: **16º Congresso de Leitura do Brasil**, 2007, Campinas. 16º COLE. No mundo há muitas armadilhas e é preciso quebrá-las, 2007. Disponível em: <http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_antiores/anais16/seminario11.htm>. Acesso em: 20 abr. 2018.

SCHÖN, Donald Alan. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, p. 77-91, 1997.

SKIDMORE, Thomas E., FIKER, Raul. História do Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

SCHWAB, Gabriele. *The mirror and the Killer-Queen: Otherness in literary language*. Bloomington: Indiana University Press, 1996.

SEGABINAZI, Daniela Maria. **Educação Literária e Docência**: desafios para o século XXI. João Pessoa: editora da UFPB, 2015. Disponível em: <<http://www.editora.ufpb.br/sistema/press/index.php/press/catalog/book/174>>. Acesso em: 15 maio 2018.

SILVA, Luciana de Oliveira. A formação do professor da educação básica para o uso da tecnologia: a complexidade da prática. In: BRAGA, Junia (Org.). **Integrando tecnologias no ensino de inglês nos anos finais do ensino fundamental**. São Paulo: Edições SM, 2012. (Somos Mestres). p. 22-37.

SILVA, Luiz Antônio. A teoria da leitura como contato cultural: deslocamentos, viagens e alteridade no ato da leitura de ficções. *Letrônica*, Porto Alegre, v.7, n.2, p. 840-854, 2014. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/17901>>. Acesso em: 28 dez. 2017.

SILVA, Raphaelle Nascimento. **Nas redes do romance**: a literatura na era digital e a formação do leitor literário. 165 f. Dissertação (mestrado). Universidade Federal da Bahia-UFBA, 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2619402>. Acesso em: 10 out. 2017.

SILVA, Roberto Bezerra da. **Interpretações**: autobiografia de uma pesquisa sobre letramento literário em língua inglesa. 215 f. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo - USP – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-19042013-095608/pt-br.php>>. Acesso em: 10 out. 2017.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. Letramento e escolarização. In: **Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001** (org.) Vera Massagão Ribeiro – 2. ed. – São Paulo, Global, 2004.

_____. **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento na cibercultura. *Educação & Sociedade*, Unicamp, v. 23, n. 81, p. 143-160, set. 2002. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2018.

STEVENS, Cristina Maria Teixeira. Panorama da pós-graduação em literaturas de língua inglesa no Brasil. In: **Cerrados**: Revista do programa de pós-graduação em literatura. Brasília. n.19 p. 63-78, 2005.

TEIXEIRA, Marcelo. **Da educação a distância às plataformas de e-learning**: sistemas alternativos de educação mediada. Munich: Grin Verlag, 2013.

TEIXEIRA, Marcelo Mendonça; BEZERRA, Yulianne Maria de Siqueira; CARNEIRO LEÃO, Marcelo Brito. A educação programada em plataformas de aprendizagem: contextualização sociohistórica e a prática didático pedagógica. In: **Revista Temática**. NAMID/UFPB, vol.10, n. 8, 2014, p. 32-46.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

TODOROV, Tzvetan. **A Conquista da América**: a questão do outro. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2010.

UKU, Vukovich. **Class Web - School of Humanities**. *This website is for Prof. Daniel Vukovich's students at Hong Kong University in the department of Comparative Literature*. Disponível: <<https://sites.google.com/site/honggangdaxue/>>. Acesso em: 19 maio 2018.

VARGAS, Maria Lucia Bandeira. **Do fã consumidor ao fã navegador**: o fenômeno fanfiction. 210f. Dissertação (Mestrado em Letras), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2005. Disponível em: <<http://www.ppgl.upf.br/images/pdf/maria-lucia-bandeira-vargas.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2018.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad Editora, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WITTIG, Monique. The Mark of Gender. In. WITTIG, Monique. **Feminist Issues**, n. 2, 1985, p. 76-89.

XAVIER, Antônio Carlos. Letramento digital e ensino. In. SANTOS, Carmi Ferraz & MENDONÇA, Márcia (orgs). **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 133-148. Disponível em: <www.nehte.com.br/artigos/Letramento-Digital-Xavier.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2018.

YALE, University. **Open Yale Courses**. 2018. Disponível em: <<https://oyc.yale.edu/>>. Acesso em: 18 mai.2018.

ANEXO A- Mapa Curricular Letras/Inglês UESC 1



Governo do Estado da Bahia
 Universidade Estadual de Santa Cruz
 Departamento de Letras e Artes - Colegiado de Letras
 Projeto Acadêmico-Curricular do Curso de Letras



Quadro 2 – Mapa Curricular da Habilitação em Língua Portuguesa e suas Literaturas e em Língua Inglesa e suas Literaturas

Primeiro Semestre

Disciplinas	Crédito				Carga Horária				C/H Semanal	Pré-Requisito(s)	Departamento	
	T	P	E	Tot.	T	P	E	Tot.				
Leitura e Produção de Textos	3	1	0	04	45	30	00	75	04	-----	DLA	
Linguística Geral I: Princípios Teóricos	4	0	0	04	60	00	00	60	04	-----	DLA	
Língua Inglesa I	4	1	0	05	60	30	00	90	05	-----	DLA	
Teoria da Literatura I	4	0	0	04	60	00	00	60	04	-----	DLA	
Filosofia e Linguagem	4	0	0	04	60	00	00	60	04	-----	DFCH	
Política Educacional e Legislação no Ensino de Letras	4	0	0	04	60	00	00	60	04	-----	DCIE	
	23	2	0	25	345	60	00	405	25			
Total de Créditos e Carga horária	25				Total C/H Semestral				405	C/H Semanal	25	

Segundo Semestre

Disciplinas	Crédito				Carga Horária				C/H Semanal	Pré-Requisito(s)	Departamento	
	T	P	E	Tot.	T	P	E	Tot.				
Leitura e Produção de Textos Científicos	3	1	0	04	45	30	00	75	04	-----	DLA	
Linguística Geral II: Objetos de Análise	3	1	0	04	45	30	00	75	04	Linguística Geral I: Princípios Teóricos	DLA	
Língua Inglesa II	4	1	0	05	60	30	00	90	05	Língua Inglesa I	DLA	
Teoria da Literatura II	4	0	0	04	60	00	00	60	04	-----	DLA	
Teorias Sociológicas e Linguagem	3	0	0	03	45	00	00	45	03	-----	DFCH	
Psicologia da Educação e Linguagem	4	0	0	04	60	00	00	60	04	-----	DFCH	
Linguagem e Educação: Seminário Interdisciplinar I	2	0	0	02	30	00	00	30	02	-----	DLA	
	23	3	0	26	345	90	00	435	26			
Total de Créditos e Carga horária	26				C/H Semestral				435	C/H Semanal	26	

Fonte: BAHIA. **Projeto Acadêmico Curricular do Curso de Letras - PAC.** Ilhéus, 2013. Disponível em: <<http://www.uesc.br/cursos/graduacao/licenciatura/letras/pac-letras2013-1.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2018, p. 47.

ANEXO B – Mapa Curricular Letras/Inglês UESC 2



Governo do Estado da Bahia
 Universidade Estadual de Santa Cruz
 Departamento de Letras e Artes - Colegiado de Letras
 Projeto Acadêmico-Curricular do Curso de Letras



Terceiro Semestre

Disciplinas	Crédito				Carga Horária				C/H Semanal		Pré-Requisito(s)	
	T	P	E	Tot.	T	P	E	Tot.				
Língua Inglesa III	3	1	0	04	45	30	00	75	04		Língua Inglesa II	
Optativa (Literatura)	4	0	0	04	60	00	00	60	04		-----	
Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa	4	0	0	04	60	00	00	60	04		-----	
Língua e Cultura Latina	4	0	0	04	60	00	00	60	04		-----	
Literatura Portuguesa I	4	0	0	04	60	00	00	60	04		-----	
Planejamento Educacional e Linguagem	3	0	0	03	45	00	00	45	03		-----	
	22	1	0	23	330	30	0	360	23			
Total de Créditos e Carga horária	23				Total C/H Semestral				360	C/H semanal	23	

Quarto Semestre

Disciplinas	Crédito				Carga Horária				C/H Semanal		Pré-Requisito(s)	
	T	P	E	Tot.	T	P	E	Tot.				
Fonética e Fonologia da Língua Inglesa	3	0	0	03	45	00	00	45	03		-----	
Morfologia do Português	3	1	0	04	45	30	00	75	04		-----	
Língua Inglesa IV	3	1	0	04	45	30	00	75	04		Língua Inglesa III	
História da Língua Portuguesa	4	0	0	04	60	00	00	60	04		-----	
Linguagem e Educação: Seminário Interdisciplinar II	2	0	0	02	30	00	00	30	02		-----	
Literatura Portuguesa II	3	1	0	04	45	30	00	75	04		-----	
Optativa (pedagógica)	3	0	0	03	45	00	00	60	03		-----	
	21	3	0	24	315	90	0	420	24			
Total de Créditos e Carga horária	24				Total C/H Semestral				420	C/H semanal	24	

Fonte: BAHIA. **Projeto Acadêmico Curricular do Curso de Letras - PAC**. Ilhéus, 2013. <<http://www.uesc.br/cursos/graduacao/licenciatura/letras/pac-letras2013-1.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2018, p. 48

ANEXO C – Mapa Curricular Letras/Inglês UESC 3



Governo do Estado da Bahia
 Universidade Estadual de Santa Cruz
 Departamento de Letras e Artes - Colegiado de Letras
 Projeto Acadêmico-Curricular do Curso de Letras



Quinto Semestre

Disciplinas	Crédito				Carga Horária				C/H Semanal		Pré-Requisito(s)
	T	P	E	Tot.	T	P	E	Tot.			
Literaturas Africanas de Língua Portuguesa	4	0	0	04	60	00	00	60	04	-----	
Sintaxe do Português	4	0	0	04	60	00	00	60	04	-----	
Aquisição da Linguagem e Ensino de Língua Inglesa	2	0	0	02	30	00	00	30	02	Língua Inglesa IV	
Semântica	4	0	0	04	60	00	00	60	04	-----	
Literatura Brasileira I	4	0	0	04	60	00	00	60	04	-----	
Compreensão e Produção Oral da Língua Inglesa	3	1	0	04	45	30	00	75	04	Língua Inglesa IV	
Oralidade e Ensino de Língua Portuguesa	4	0	0	04	60	00	00	60	04	-----	
	25	1	0	26	375	30	00	405	26		
Total de Créditos e Carga horária	26				Total C/H Semestral			405	C/H semanal	26	

Sexto Semestre

Disciplinas	Crédito				Carga Horária				C/H Semanal		Pré-Requisito(s)
	T	P	E	Tot.	T	P	E	Tot.			
Trabalho de Conclusão de Curso I	2	2	0	04	30	60	00	90	04	Ter cursado, no mínimo, 1.020h. a em disciplinas da matriz curricular do Curso	
Compreensão e Produção Escrita em Língua Inglesa	1	2	0	03	15	60	00	75	04	Língua Inglesa IV	
Literatura Brasileira II	4	0	0	04	60	00	00	60	04	-----	
Panorama das Literaturas Anglófonas	4	0	0	04	60	00	00	60	04	Língua Inglesa IV	
Metodologia do ensino da Língua Portuguesa I	3	0	0	03	45	00	00	45	03	Ter cursado, no mínimo, 1.020h. a em disciplinas da matriz curricular do Curso	
Metodologia do Ensino de Literatura	4	0	0	04	60	00	00	60	04	Teoria da Literatura II, Literatura Portuguesa I & Literatura Brasileira I	
Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira I	0	0	4	04	00	00	180	180	04	Ter cursado, no mínimo, 1.020h. a em disciplinas da matriz curricular do Curso	
	18	4	4	26	270	120	180	570	27		
Total de Créditos e Carga horária	26				Total C/H Semestral			570	C/H Sem	27	

Fonte: BAHIA. **Projeto Acadêmico Curricular do Curso de Letras - PAC**. Ilhéus, 2013. <<http://www.uesc.br/cursos/graduacao/licenciatura/letras/pac-letras2013-1.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2018, p. 49

ANEXO D– Mapa Curricular Letras/Inglês UESC 4



Governo do Estado da Bahia
 Universidade Estadual de Santa Cruz
 Departamento de Letras e Artes - Colegiado de Letras
 Projeto Acadêmico-Curricular do Curso de Letras



Sétimo Semestre

Disciplinas	Crédito				Carga Horária				C/H Semanal		Pré-Requisito(s)	
	T	P	E	Tot.	T	P	E	Tot.				
História da Arte	4	0	0	04	60	00	00	60	04		-----	
Sociolinguística e Ensino	3	1	0	04	45	30	00	75	04		-----	
Gêneros Discursivos no Ensino de Inglês	2	0	0	02	30	00	00	30	02		Língua Inglesa IV	
Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa II	4	0	0	04	60	00	00	60	04		Metodologia do ensino da Língua Portuguesa I	
Metodologia do Ensino de Língua e de Literaturas de Língua Inglesa I	1	2	0	03	15	60	00	60	04		Panorama das Literaturas Angló & Língua Inglesa IV	
Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I	0	0	4	04	00	00	180	180	04		Panorama das Literaturas Angló & Língua Inglesa IV	
Optativa (diversas)	4	0	0	04	60	00	00	60	04		-----	
	18	3	4	25	165	255	180	525	26			
Total de Créditos e Carga horária	25				Total C/H Semestral				525	C/H Sem	26	

Oitavo Semestre

Disciplinas	Crédito				Carga Horária				C/H Semanal		Pré-Requisito(s)	
	T	P	E	Tot.	T	P	E	Tot.				
Literatura Inglesa	4	0	0	04	60	00	00	60	04		Língua Inglesa IV	
Literatura Brasileira III	3	1	0	04	45	30	00	75	04		-----	
Metodologia do Ensino de Língua e Literaturas de Língua Inglesa II	4	0	0	04	60	00	00	60	04		Metodologia do Ensino de Língua e Literaturas de Língua Inglesa	
Avaliação e Produção de Material Didático de Língua Inglesa	3	1	0	04	45	30	00	75	04		Metodologia do Ensino de Língua e Literaturas de Língua Inglesa	
Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira II	0	0	4	04	00	00	180	180	04		Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	
Língua Brasileira de Sinais	2	2	0	03	30	30	00	60	04		-----	
	16	4	4	23	240	90	180	510	24			
Total de Créditos e Carga horária	23				Total C/H Semestral				510	C/H Sem	24	

Fonte: BAHIA. Projeto Acadêmico Curricular do Curso de Letras - PAC. Ilhéus, 2013. <<http://www.uesc.br/cursos/graduacao/licenciatura/letras/pac-letras2013-1.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2018, p. 50

ANEXO E – Mapa Curricular Letras/Inglês UESC 5



Governo do Estado da Bahia
 Universidade Estadual de Santa Cruz
 Departamento de Letras e Artes - Colegiado de Letras
 Projeto Acadêmico-Curricular do Curso de Letras



Nono Semestre

Disciplinas	Crédito				Carga Horária				C/H Semanal		Pré-Requisito(s)
	T	P	E	Tot.	T	P	E	Tot.			
Literatura Sul-Baiana	4	0	0	04	60	00	00	60	04		-----
Optativa (Línguas/Linguística)	4	0	0	04	60	00	00	60	04		-----
Estágio Supervisionado em Língua Inglesa II	0	0	4	04	00	00	180	180	04		Estágio Supervisionado em Língua Inglesa II
Trabalho de Conclusão de Curso II	2	2	0	04	30	60	00	90	04		Trabalho de Conclusão de Curso II
Literatura de Língua Inglesa I	4	0	0	04	60	00	00	60	04		Língua Inglesa I
	14	2	4	20	210	60	180	450	20		
Total de Créditos e Carga horária	20				Total C/H Semestral			450	C/H Semanal	20	

Fonte: BAHIA. **Projeto Acadêmico Curricular do Curso de Letras - PAC**. Ilhéus, 2013. <<http://www.uesc.br/cursos/graduacao/licenciatura/letras/pac-letras2013-1.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2018, p. 5

ANEXO F – Mapa Curricular Letras/Inglês UESC 6



Governo do Estado da Bahia
 Universidade Estadual de Santa Cruz
 Departamento de Letras e Artes - Colegiado de Letras
 Projeto Acadêmico-Curricular do Curso de Letras



Nono Semestre

Disciplinas	Crédito				Carga Horária				C/H Semanal		Pré-Requisito(s)
	T	P	E	Tot.	T	P	E	Tot.			
Literatura Sul-Baiana	4	0	0	04	60	00	00	60	04		-----
Optativa (Línguas/Linguística)	4	0	0	04	60	00	00	60	04		-----
Estágio Supervisionado em Língua Inglesa II	0	0	4	04	00	00	180	180	04		Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I
Trabalho de Conclusão de Curso II	2	2	0	04	30	60	00	90	04		Trabalho de Conclusão de Curso I
Literatura de Língua Inglesa I	4	0	0	04	60	00	00	60	04		Língua Inglesa IV
	14	2	4	20	210	60	180	450	20		
Total de Créditos e Carga horária	20				Total C/H Semestral			450	C/H Semanal	20	

Fonte: BAHIA. **Projeto Acadêmico Curricular do Curso de Letras - PAC.** Ilhéus, 2013. <<http://www.uesc.br/cursos/graduacao/licenciatura/letras/pac-letras2013-1.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2018, p. 52.

ANEXO G – Ementa: Panorama das Literaturas Anglófonas

LTA 581 - Panorama das literaturas anglófonas – OB / 60h / 04 créditos / DLA

Ementa: Reflexão sobre as expressões artísticas e culturais dos povos anglófonos, desde os registros da tradição oral até as contribuições de culturas e imaginários diversos na configuração das expressões artístico-literárias. Estudo, análise e discussão de textos de vários modos e gêneros literários, assim como de escritores representativos das literaturas de língua inglesa, a fim de interrelacioná-los com outras artes e discursos e de avaliar sua abrangência histórica.

Bibliografia Básica

ABRAMS, Gen. (Ed.). *The Norton Anthology of English Literature*. 5th edition, v. I & II, New York and London: W. W. Norton Company Ltd., 1986.

BURGESS, Anthony. *English Literature - A Survey for Students*. London: Longman, 1974.

CULLER, Jonathan. *Literary Theory: a very short introduction*. Oxford: OUP, 1997.

THORNLEY, G. C. & Roberts, G. *An Outline of English Literature*. London: Longman, 1984.

VIZIOLI, Paulo. *A literatura inglesa medieval*. São Paulo: Nova Alexandria, 1992.

Bibliografia complementar

WILLIAMS, Oscar (ed.). *Immortal poems of the English Language: British and American poetry from Chaucer's time to the present day*. New York: Washington Square Press, 1963.

PROJECT GUTENBERG. Disponível em: <http://www.gutenberg.org/wiki/Main_Page>.

Fonte: BAHIA. **Projeto Acadêmico Curricular do Curso de Letras - PAC**. Ilhéus, 2013. <<http://www.uesc.br/cursos/graduacao/licenciatura/letras/pac-letras2013-1.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2018, p. 86.

ANEXO H – Ementa: Metodologia do Ensino de Línguas e Literaturas de Língua Inglesa

LTA 587 - Metodologia do Ensino de Língua e Literaturas de Língua Inglesa I – 75h / OB / 3 créditos

Ementa: O ensino de língua inglesa no Brasil. As abordagens de ensino de inglês como língua estrangeira e a competência comunicativa no ensino de línguas estrangeiras. A dimensão afetiva e ideológica no ensino de inglês. Crenças do universo do professor e do aluno de inglês. Orientações metodológicas para o ensino de inglês. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) e o ensino literário nas aulas de inglês para brasileiros.

Bibliografia básica

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. (Org.) *Ensinar e aprender uma língua estrangeira na escola: didáticas e abordagens comunicativas no ensino de línguas*. São Paulo, São Paulo: Pontes, 2002. p. 11-16.

ARAÚJO, Júlio César. *Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental / língua estrangeira*. Brasília: MEC / SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Linguagens, códigos e suas tecnologias: PCN + e orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC; SEMTEC, 2000.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Afinal, o que é linguística aplicada? In.: PASCHOAL, M. S. Z. de & CELANI, Maria Antonieta Alba (Orgs.). *Linguística aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC, 2003.

Bibliografia complementar

CONSOLO, Douglas Altamiro & VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena (Orgs.). *Pesquisas em linguística e aquisição de segunda língua: aprendizagem de língua estrangeira*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

HARMER, Jeremy. *The practice of English language teaching*. 2. ed.. Harlow, England: Longman, 1995.

WIDDOWSON, H. G. *Teaching language as communication*. London: Oxford University Press, 1992.

Fonte: BAHIA. **Projeto Acadêmico Curricular do Curso de Letras - PAC**. Ilhéus, 2013. <<http://www.uesc.br/cursos/graduacao/licenciatura/letras/pac-letras2013-1.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2018, p. 87.

ANEXO I – Ementa: Metodologia do Ensino de Línguas e Literaturas de Língua Inglesa

Nono Semestre

LTA 612 - Metodologia do Ensino de Língua e Literaturas de Língua Inglesa II – 60h / OB / 4 créditos DLA
Ementa: O desenvolvimento da comunicação oral, da leitura e da prática escrita segundo as teorias sobre letramento (proposta das OCEM). O papel educativo do ensino-aprendizagem de língua estrangeira na Educação Básica. Os pilares da educação e o ensino de inglês como língua estrangeira: aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a querer e a sentir e aprender sobre o querer, o sentir e o conhecer. Questões culturais no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Reflexões acerca do papel das tecnologias da comunicação e da informação no contexto escolar. Tendências atuais da tecnologia, suas possibilidades e limites de uso na educação. O uso do texto literário nas aulas de inglês. Elaboração e aplicação de unidades e sequências didáticas em consonância com os parâmetros orientações curriculares para o ensino de línguas estrangeiras no Brasil.
Bibliografia básica ABRAHÃO, Maria Helena e BARCELOS, Ana Maria. <i>Linguística aplicada e contemporaneidade</i> . Campinas: Pontes, 2005. FIORENTINI, GERALDI, PEREIRA (Org.) <i>Cartografias do trabalho docente</i> . Campinas: Mercado das Letras, 1998. GARDNER, Howard. <i>Can technology exploit our many ways of knowing?</i> Disponível em: < http://www.howardgardner.com/Papers/papers.html >. Acesso em: 13 out. 2011. NUNAN, D. <i>Language teaching methodology: a textbook for teachers</i> . New York: Prentice Hall, 1991. TARDIF, M. <i>Saberes docentes e formação profissional</i> . 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
Bibliografia complementar ANDRÉ, Marli. <i>Etnografia da pesquisa educacional</i> . São Paulo: Papirus, 2000. BRASIL. <i>Orientações Curriculares para o Ensino Médio</i> . Conhecimentos de Línguas Estrangeiras. Brasília: MEC/Secretaria da Educação Básica, 2006. BRASIL. <i>Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Fundamental)</i> . Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Língua Estrangeira Moderna). Brasília: MEC/SEF, 1998. BRASIL. <i>Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio)</i> . Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Língua Estrangeira Moderna). Brasília: MEC/SEF, 2000. BRASIL. <i>PCN+ Ensino Médio – orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais</i> . Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Línguas Estrangeiras). Brasília: MEC/SEF, 2000.
TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. <i>O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas</i> . 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. ZABALLA, Antonio. <i>A prática educativa: como ensinar</i> . Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Fonte: BAHIA. **Projeto Acadêmico Curricular do Curso de Letras - PAC**. Ilhéus, 2013. <<http://www.uesc.br/cursos/graduacao/licenciatura/letras/pac-letras2013-1.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2018, p. 80.

ANEXO J – Ementa: Literatura Inglesa

LTA 094 - Literatura Inglesa – OB / 60h / 04 créditos / DLA

Ementa: Estudo da literatura inglesa desde suas origens – Idade Média – até o período elisabetano e produção shakespeariana. Leitura, análise e debate de obras desse período, relacionando-as com os contextos culturais. Produção crítica literária.

Bibliografia Básica

1984.

ABRAMS, Gen. (Ed.). *The Norton Anthology of English Literature*. 5th edition, v. I & II, New York and London: Norton Company Ltd., 1986.

BOYCE, C. *Shakespeare A to Z: the essential reference to his plays, his poems, his life and times, and more*. Roundtable Press, 1990.

THORNLEY, G. C. & Roberts, G. *An Outline of English Literature*. London: Longman,

VIZIOLI, Paulo. *A literatura inglesa medieval*. São Paulo: Nova Alexandria, 1992.

WILLIAMS, Oscar (Ed.). *Immortal poems of the English Language: British and American poetry from Chaucer to the present day*. New York: Washington Square Press, 1963.

Bibliografia complementar

BURGESS, Anthony. *English Literature - A Survey for Students*. London: Longman, 1974.

CULLER, Jonathan. *Literary Theory: A Very Short Introduction*. Oxford: OUP, 1997.

GARDNER, Helen. (Ed.). *The New Oxford Book of English Verse: 1250-1950*. New York/Oxford: Oxford University Press, 1972.

PROJECT GUTENBERG. Disponível em: <http://www.gutenberg.org/wiki/Main_Page>.

Fonte: BAHIA. **Projeto Acadêmico Curricular do Curso de Letras - PAC**. Ilhéus, 2013. <<http://www.uesc.br/cursos/graduacao/licenciatura/letras/pac-letras2013-1.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2018, p. 88.

ANEXO L – Ementa: Literatura de Inglesa I

LTA 402 - Literatura de Língua Inglesa I – OB / 60 horas / 04 créditos DLA

Ementa: Formação do mundo anglófono nas Américas. O imaginário inglês na África, nas Américas e na Europa. A viagem e o tema da viagem nas literaturas. Aportes culturais de diversos grupos étnicos. Representações literárias de diferentes etnias. Iluminismo e Romantismo.

Bibliografia Básica

AUERBACH, E.. *Mimesis: the representation of reality in Western literature*. Princeton.: Princeton University Press, 1953.

BRONTË, Emily. *Wuthering Heights*. London: J. M. Dent & Sons, 1966. 357p

BROWNING, Elizabeth Barrett. *Sonnets from the Portuguese and other love poems*. New York: Hanover House, 1964.

BURGESS, Anthony: *A Literatura Inglesa*. São Paulo, Atica, 1996.

POE, Edgar Allan. *Selected writings* (poems, tales, essays and reviews). Edited with an introduction by David G. Reardon. New York: Penguin Books, 1974.

Bibliografia Complementar

CUNLIFFE, Marcus. *The Literature of the United States*. Harmondsworth, Penguin, 1978.

DEFOE, Daniel. *Robinson Crusoe*. New York: Airmont Books, c1963.

EMERSON, Ralph Waldo; COOK, Reginald L (Ed). *Ralph waldo emerson: selected prose and poetry*. New York: Rinehart and Winston, 1966.

ESCH, Stacy Tartar. *Critical approaches to literature*. West Chester University. Available at: <<http://brainservices.com/wcu-lit/critical-approaches.html>>. Access on: 08 aug. 2008.

FRANKLIN, Benjamin. *The autobiography of Benjamin Franklin*. New York: Collier Books, c1962.

FRYE, Northrop (ed.). *Selected poetry and prose of Blake*. New York: Random House. (Modern Library Classics)

MILTON, John. *O paraíso perdido*. Rio de Janeiro: Ediouro, [199?]. 414 p. (Classicos de bolso)

POE, Edgar Allan. *Selected prose and poetry*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1965.

WARD, A. C. *English literature: Chaucer to Bernard Shaw*. London: Longman, Green & Co Ltd, 1965.

Fonte: BAHIA. **Projeto Acadêmico Curricular do Curso de Letras - PAC**. Ilhéus, 2013. <<http://www.uesc.br/cursos/graduacao/licenciatura/letras/pac-letras2013-1.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2018, p. 89.