

POSICIONAMENTOS DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL SOBRE A LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA.

Ailton Dantas de Lima (IFRN)
ailton.dantas@ifrn.edu.br

Introdução

Uma das discussões que perpassa o planejamento pedagógico das disciplinas rotuladas como de formação geral ministradas nos cursos de ensino médio integrado oferecidos pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia diz respeito ao aspecto integrador entre essas disciplinas e a formação profissional de nível médio recebida pelos alunos. Este artigo relata parte de uma pesquisa mais ampla sobre o perfil da disciplina Língua Portuguesa nesse contexto de integração e tem como objetivo problematizar, com base em posicionamentos de alunos, a relevância que a leitura do texto literário adquire na disciplina Língua Portuguesa ministrada em cursos técnicos de nível médio integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

No tocante à obtenção do *corpus*, o estudo foi realizado com alunos concluintes da primeira turma matriculada nessa modalidade de ensino (ano de ingresso: 2005), por meio da aplicação de questionários compostos por questões abertas e fechadas. Neste artigo, as análises foram construídas em torno das questões abertas, e as respostas a essas questões, categorizadas, tendo como orientação teórica preponderante o conceito bakhtiniano de vozes sociais. Assim, nos limites de alcance do objetivo deste trabalho, o estudo está circunscrito a uma das vozes sociais categorizadas: a relevância do estudo do texto literário nas aulas de Língua Portuguesa do ensino médio integrado à educação profissional.

1 Considerações sobre o ensino médio integrado à formação profissional.

Considerando-se que as reflexões acerca do ensino médio integrado à educação profissional assentam-se sobre o dilema de superação de uma visão dicotômica entre proporcionar ao aluno uma formação geral de caráter propedêutico ou oferecer-lhe uma formação estritamente profissional, pensamos como as atividades de Língua Portuguesa, aqui concebidas como centradas na leitura e produção de textos, podem vir a colaborar para a superação de tal visão dentro dessa modalidade de ensino.

Ao traçarmos um breve quadro das reflexões sobre essa modalidade de ensino, observamos que tais reflexões são perpassadas pela relação educação versus mundo do trabalho. Em um artigo intitulado “A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de identidade”, Ciavatta (2005) afirma que proporcionar uma formação integrada significa pôr fim à dicotomia entre a ação de executar e a ação de pensar. Partindo dessa consideração, a autora estabelece como base conceitual da discussão a assertiva de que o aluno do ensino médio deve ser formado para ler o mundo e atuar como cidadão pertencente a uma sociedade.

Executar e, ao mesmo tempo, pensar e atuar como cidadão. É preciso indagar como os alunos envolvidos na disciplina Língua Portuguesa se veem diante dessas exigências.

Para compreender porque essa indagação ainda se configura como dilema, Ciavatta (2005) apresenta o percurso histórico do debate em torno da formação integrada. Inicialmente, é posto que a visão dualista do ensino, no Brasil, tem início na década de 40, com o crescimento do setor produtivo e das profissões. A partir daí, mantém-se, até os dias atuais, a luta para que, além da aprendizagem operacional, seja dada ao aluno uma formação política e cultural. Em seguida, a autora faz uma comparação entre a formação integrada que é estruturada em países latino-americanos e a oferecida nos países desenvolvidos. Segundo Ciavatta (2005), no caso do Brasil, não há uma cultura que considere a integração como valor.

Saindo do percurso histórico, a autora tece críticas à política de universalização da educação brasileira. Para ela, os Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio, ao atropelarem a elaboração de propostas curriculares participativas, impedem que se resgate o sentido transcendente da educação, mantendo, assim, a natureza mecanicista tanto da educação propedêutica quanto da formação profissional.

Outro estudo que trata da relação ensino médio versus mundo do trabalho é de Kuenzer (2000). Em sua obra, a autora questiona se a proposta curricular para o ensino médio responde às exigências do mundo do trabalho e para quem ela está voltada. Após esses questionamentos, são elencados argumentos que vão sustentar uma resposta negativa ao que foi questionado.

O primeiro argumento assenta-se na ideia de que a integração entre educação e mundo do trabalho não é uma questão apenas pedagógica, mas se relaciona com as próprias mudanças ocorridas no mundo do trabalho. Nesse mundo, o aluno deve ser capaz de lidar com as incertezas, não para moldar-se a elas, mas para agir diante delas.

O Argumento seguinte faz uma crítica direcionada à política de educação profissional do Brasil, implementada a partir de 1996, apontando-a como ratificadora de uma desigualdade entre aqueles mais abastados, que terão direito a uma educação científica e tecnológica de alto nível, e os menos competentes, que apenas terão a formação fundamental complementada por uma formação profissional rápida.

No terceiro argumento, a autora parte do fato de que há desigualdades e diferenças na relação entre o jovem e o mundo do trabalho. Sendo assim, para se superar essas desigualdades, o tratamento teórico-metodológico dos conteúdos de cada área de conhecimento deveria ser complementado por formas tecnológicas.

Por fim, Kuenzer (2000) argumenta que, se o ensino médio é voltado para o trabalho, será que o trabalho é a vida? Para a autora, essa visão de ensino médio, mesmo correta, apresenta problemas, pois uma visão muito geral de trabalho – excluído da manifestação concreta e histórica do capitalismo – corre o risco de produzir um ensino médio que não serve para coisa alguma, em que todos os conteúdos são formação para o trabalho, voltando-se, novamente, para uma versão propedêutica e livresca. Segundo Kuenzer (2007, p. 39), o trabalho deve ser entendido como “práxis humana”. Nessa concepção, todas as ações do indivíduo têm por finalidade transformar a realidade na qual está inserido. Sem essa orientação, a educação não propiciará as condições necessárias à nossa existência. Dessa forma, neste trabalho, quando nos referimos à relação entre a disciplina Língua Portuguesa e o mundo do trabalho, estamos vislumbrando uma relação que exclui visões que defendem uma natureza instrumental para essa disciplina. A afirmação de Kuenzer (2007), a seguir, explicita essa nossa tomada de posição.

A ninguém ocorreria afirmar que o conhecimento da língua portuguesa, ou mesmo da estrangeira, não seja educação para o trabalho. O mesmo pode ser dito em relação à química, à biologia ou à matemática, particularmente no mundo contemporâneo, onde qualquer

forma de ação, seja ela produtiva ou não, exige o domínio de múltiplos conhecimentos, e articulados entre si. Nesse sentido, pode-se afirmar categoricamente que a novidade em termos de finalidade, não só para o Ensino Médio, mas para todos os níveis de ensino, é o desenvolvimento da capacidade de usar conhecimentos científicos de todas as áreas para resolver as situações que a prática social e produtiva apresenta ao homem cotidianamente. Isso porque, no atual estágio da sociedade capitalista, apenas o conhecimento prático e o bom senso, embora continuem a ser importantes, não são mais suficientes para enfrentar os desafios postos por um modelo de desenvolvimento que cada vez mais usa a ciência como força produtiva, para o bem e para o mal, ao mesmo tempo melhorando e destruindo a qualidade de vida, individual e social. (KUENZER, 2007, p. 39).

2 Refletindo sobre a contemporaneidade

Uma das discussões que perpassam os debates que visam à compreensão do homem e a sua relação com o mundo social diz respeito à questão da identidade. De acordo com Stuart Hall (2006), o momento é de declínio das velhas identidades, reveladoras de um sujeito unificado. O mundo social, hoje, é formado por indivíduos que não mais têm como referência uma ancoragem única e estável com esse mundo.

Essa ausência de estabilidade inerente à contemporaneidade requer, segundo Hall (2003), novas metáforas para a compreensão da realidade, para além das metáforas clássicas por meio das quais pensamos as mudanças culturais cujas bases são as inversões binárias. Ele fornece como exemplo ilustrativo o uso do termo “festival de revolução”. Esse termo, afirma o autor, teve um importante significado histórico no imaginário radical. Como, dentro dessa perspectiva metafórica, o social e o cultural eram vistos como “costurados um ao outro” (HALL, 2003, p. 220), pensava-se que uma inversão nas hierarquias sociais, fruto da revolução, gerava, conseqüentemente, uma inversão de símbolos e valores culturais. Por exemplo, quando a classe oprimida assume o lugar da classe dominante, necessariamente, todos os valores simbólicos e culturais dos oprimidos também assumem a posição de dominante. É essa visão estanque, dicotômica dos acontecimentos que, ainda em tempos recentes, rege o imaginário das transformações sociais.

Diante da percepção de que essa perspectiva metafórica não mais funciona como horizonte para as transformações sociais, Hall (2003) recorre às ideias do pensador russo M. Bakhtin para encontrar, ali, o que propõe ser a nova metáfora da transformação cultural e simbólica.

Nesse sentido, Hall (2003) remete à noção bakhtiniana de carnavalização¹ como exemplo de uma nova metáfora da transformação. Ele destaca, nessa noção, o rompimento com as bases de inversões binárias das metáforas tradicionais. Para Hall (2003), na concepção de carnaval de Bakhtin, não se tem apenas a inversão de posições

¹ Conceito desenvolvido por Bakhtin (2002). Nesse texto, ao analisar a obra de Rabelais, Bakhtin aponta que a “não-literariedade” desse autor reside no fato de sua obra não se ajustar aos cânones da arte literária, dominantes a partir do século XVI. Trata-se, de uma recusa aos moldes oficiais. “As imagens de Rabelais se distinguem por uma espécie de ‘caráter não-oficial’, indestrutível e categórico, de tal modo que não há dogmatismo, autoridade nem formalidade unilateral que possa harmonizar-se com as imagens rabelaisianas, decididamente hostis a toda perfeição definitiva, a toda estabilidade, a toda formalidade limitada, a toda operação e decisão circunscritas ao domínio do pensamento e à concepção do mundo”. (BAKHTIN, 2002, p. 2).

em que o “baixo” ocupa o lugar do “alto”, mas uma transgressão dos limites dessas posições.

Outra referência feita pelo autor às ideias bakhtinianas reporta à obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*². Segundo Hall (2003), ali também se encontram orientações importantes para a construção de novas metáforas da transformação. Para ele, a obra estabelece um caráter definitivamente discursivo da ideologia; rompe com a correspondência entre as classes e a ideia de “linguagens de classe”; antecipa o argumento de que não há simplesmente uma substituição de uma linguagem por outra na luta pelo significado, e sim índices de valor ideológico que são desarticulados e rearticulados dentro do mesmo signo, podendo, portanto, servir a diferentes classes; e ressalta que a ideologia não faz uma alternância entre perspectivas de classe, entre a mais poderosa e a menos poderosa. O que ela faz é intervir no caráter ideologicamente fluido da linguagem, buscando

[...] efetuar o ‘corte’ da ideologia no ‘jogo’ semiótico infinito da linguagem, definir os limites e a ordem reguladora de uma ‘formação discursiva’, para tentar, arbitrariamente, fixar o fluxo da linguagem, estabilizá-la, congelá-la, suturá-la em um significado unívoco. (HALL, 2003, p. 232).

É com essa perspectiva de pensar novos horizontes metafóricos que propomos um olhar sobre esta modernidade, um tempo cujas origens estão assinaladas pelo desejo permanente de manter a ordem e, conforme Bauman (1999), banir tudo que é ambivalente.

Se, de acordo com Hall (2003), o pensamento bakhtiniano nos oferece novas metáforas de transformação e, dentre estas, a visão de que um mesmo signo serve a diferentes posicionamentos, cremos que refletir sobre a ambivalência — e inclui-se aí a ambivalência do signo linguístico — e sua resistência frente ao processo de banimento encampado por preceitos filosóficos que visavam à imposição da ordem é tentar compreender como posicionamentos sobre a disciplina Língua Portuguesa, que lida, por excelência, com o signo verbal se situam nesta modernidade.

Assim, enveredaremos, apoiados em Bauman (1999), pela discussão de como a ambivalência foi banida da sociedade moderna e da necessidade, atualmente, de invocá-la.

De acordo com esse autor, a organização do pensamento intelectual e do político exigiu sempre a primazia da ordem. Isso significou o estabelecimento de fronteiras bem definidas entre o dentro e o fora, entre quem são os amigos e quem são os inimigos. Não havia, portanto, lugar para a ambivalência.

O significado político desse expurgo da ambivalência se manifesta por meio de leis de deportação daqueles considerados estranhos, por exemplo. Já no que se refere ao conhecimento, isso ocorre quando se desqualifica um campo do saber por ser este considerado incontrolável. Em consequência, tem-se uma sociedade moderna na qual se louvam os discursos de teor depurativo, principalmente os da intelectualidade e os da ciência. A essência da modernidade é, pois, segundo Bauman (1999), alinhada com a

² É conhecida no meio acadêmico a controvérsia acerca da autoria de alguns textos de Bakhtin, dentre eles o *Marxismo e filosofia da linguagem*. Optamos, de acordo com Faraco (2009), por respeitar as autorias das edições originais. Nesse caso, só serão considerados de Bakhtin os textos publicados sob seu nome. Diante disso, para *Marxismo e filosofia da linguagem*, consideraremos a autoria de Voloshinov (1976), na sua versão em língua espanhola.

ciência moderna que, por sua vez, nasceu do desejo humano de domar a natureza e as suas imprevisibilidades.

Diante desse quadro que exprime o caráter ordenador da modernidade, o sociólogo polonês lança a sua visão:

Parece que o único fator realmente capaz de contrabalançar e eventualmente compensar o potencial genocida adormecido nas capacidades instrumentais da modernidade e sua mentalidade racional-instrumental é o pluralismo do poder e portanto o pluralismo de opiniões autorizadas. Só o pluralismo devolve a responsabilidade moral das ações a seu natural portador: o indivíduo que age. (BAUMAN, 1999, p. 60).

O que essa visão instaura é a proposta de se analisar criticamente o teor de univocidade reinante na sociedade moderna, oferecendo-lhe como alternativa o pluralismo de opiniões. Trata-se de uma mudança de perspectiva que traz implicações, as quais são analisadas por Bauman (1999). Para ele,

A unidade de definições e significados, de propósitos, estratégias, critérios de progresso, imagens de perfeição e senso de direção que a mudança está tomando e deve tomar — esse apaixonado anseio da modernidade — é então fadada a não se realizar ou ser completamente varrida da agenda. Em vez disso, um bocado de ambivalência semiótica e axiológica emerge para se tornar uma característica permanente da existência social, em vez de uma transitória falha ainda não consertada. A ambiguidade que a mentalidade moderna acha difícil de tolerar e as instituições modernas se empenham em aniquilar (ambas tirando dessa intenção sua espantosa força criativa) reaparece como única força capaz de conter e isolar o potencial destrutivo genocida da modernidade. (BAUMAN, 1999, p. 60).

Notamos que o posicionamento do autor aponta para o fracasso que foi para a modernidade o esforço para banir a ambivalência. Os sentidos e os valores produzidos em meio às tentativas de ordenamento são cada vez mais ambivalentes. É essa a batalha que parece caracterizar o nosso tempo. Um tempo em que projetos de absorção da heterogeneidade, seja ela de natureza religiosa, cultural ou linguística, tendem ao insucesso.

No âmbito deste trabalho, para a análise que será posteriormente desenvolvida, tomaremos o embate entre ordem e ambivalência restringindo-o às visões sobre o papel da leitura do texto literário na disciplina Língua Portuguesa ministrada em cursos de formação profissional integrada de nível médio.

Nessa batalha de absorção da heterogeneidade, Bauman (1999) alerta para o papel do pensamento universalizante — característico da modernidade — na tarefa de transformar o heterogêneo, o estranho em uma experiência rotineira. À medida que o estranho se torna universal, deixa, conseqüentemente, de ser estranho. Esse apagamento, segundo o autor, anula a perspectiva de redenção. Diante disso, ele vê com cautela o novo status ao qual é alçado o estranho e questiona:

Resta saber em que medida a disseminada aversão aos grandiosos projetos sociais, a perda de interesse pelas verdades absolutas, a privatização dos anseios redentores, a reconciliação com o valor relativo —meramente heurístico — de todas as técnicas da vida, a

aceitação da irredimível pluralidade do mundo, em suma, todas essas tendências aflitivas mas estimulantes em geral enfeixadas sob o nome de pós-modernidade, são consequências duradouras da abolição da estranheza, alcançada com sua elevação à condição humana universal. (BAUMAN, 1999, p. 109).

Essa universalização da estranheza leva o autor a definir a pós-modernidade. Para ele, o que chamamos de pós-modernidade nada mais é do que “uma modernidade que admitiu a impraticabilidade do seu projeto original” (BAUMAN, 1999, p. 110). Assim, vivemos em uma modernidade que busca se reconciliar com a ambivalência que tanto procurou banir.

Constatada essa nova roupagem para a modernidade, sob o rótulo de pós-modernidade, Bauman (1999) chama a atenção para algumas consequências dela advindas. Uma delas é ausência de sentido para que ocorram revoluções, uma vez que não há mais padrões rígidos a serem preservados em detrimento de outros a serem derrubados. Outra consequência, considerada perigosa pelo autor, é o status de universalidade adquirido pelo que antes era rotulado de estranho. O perigo reside, para Bauman (1999), na acomodação diante desse status, o que pode resultar em um processo de ressurreição dos ideais da modernidade de outrora. Seria, então, conforme Hall (2006), uma recorrência à metáfora das inversões binárias, uma inversão de posições sem, no entanto, haver transgressão de limites.

3 Um olhar bakhtiniano: as vozes sociais

No texto *O plurilinguismo no romance*, Bakhtin (1998) propõe discutir o conceito de construção híbrida aplicado aos enunciados. E é essa a noção que buscaremos aplicar na análise dos posicionamentos que compõem o *corpus* deste trabalho. De acordo com o autor, é denominado construção híbrida

[...] o enunciado que, segundo índices gramaticais (sintáticos) e composicionais, pertence a um único falante, mas onde, na realidade, estão confundidos dois enunciados, dois modos de falar, dois estilos, duas “linguagens”, duas perspectivas semânticas e axiológicas. Repetimos que entre esses enunciados não há nenhuma fronteira formal, composicional e sintática: a divisão das vozes e das linguagens ocorre nos limites de um único conjunto sintático, frequentemente nos limites de uma proposição simples, frequentemente também, um mesmo discurso pertence simultaneamente às duas línguas, às duas perspectivas que se cruzam numa construção híbrida, e, por conseguinte, têm dois sentidos divergentes, dois tons. As construções híbridas têm uma importância capital para o estilo romanesco. (BAKHTIN, 1998, p. 110).

Ao considerarmos a hibridez dos enunciados a serem analisados, sob essa ótica, assumimos o empreendimento de mergulharmos em um emaranhado de vozes sem fronteiras formais. Isso exigirá do pesquisador um olhar aguçado, uma vez que, certamente, nos depararemos com proposições as quais poderiam até apresentar aspas, no entanto não haveria possibilidade desses sinais estarem ali. Bakhtin (1998), sobre essa questão afirma que “um mesmo discurso penetra ao mesmo tempo no discurso de outrem e no do autor”.

Ainda para reafirmar essa manifestação híbrida da voz do outro nos enunciados, o autor toma como referência o discurso humorístico. Ele ressalta que, nesse estilo, não há nitidez na separação entre a fala de outrem, às vezes narrada, às vezes arremedada, do discurso do autor. Há algo de intencional na fragilidade e ambiguidade das fronteiras delimitadoras das vozes aí presentes.

É necessário aqui ressaltarmos que, embora o pensamento bakhtiniano advogue ser a natureza híbrida dos enunciados caracterizada pela imprecisão dos limites composicionais e sintáticos das proposições, ele não descarta a compreensão dos elementos linguísticos na percepção das vozes. Conforme o pensador russo, “a compreensão linguística é o momento abstrato de uma compreensão concreta e ativa (dialogicamente participante) do plurilinguismo vivo [...]”. (BAKHTIN, 1998, p. 113).

Outro aspecto ressaltado pelo autor na percepção da voz do outro nos discursos é o fato de que a simples ausência do discurso direto não deve eliminar a presença dessa voz. Portanto, não é a evidência de formas linguísticas nem um olhar que as ignore o determinante da existência de uma pluralidade de vozes em um discurso. Para Bakhtin (1998, p. 127), o plurilinguismo “é o discurso de outrem na linguagem de outro, que serve para refratar as expressões das intenções do autor”.

Iremos, pois, munidos dessas orientações teórico-metodológicas, para a percepção das vozes de outrem no discurso do outro, voltar o olhar para os posicionamentos sobre a disciplina Língua Portuguesa no ensino médio, delimitando a nossa análise aos posicionamentos de alunos acerca da relevância da leitura do texto literário para a formação profissional de nível médio.

Optamos por categorizar essas vozes, sob forma de tema, de acordo com a avaliação social dos sujeitos diante da realidade do ensino de Língua Portuguesa sobre a qual foram inquiridos na pesquisa. Adotaremos a nomenclatura *voz social* (VS_n). Cada enunciado (E_n) destacado será analisado dentro da categoria proposta. Os sujeitos autores dos posicionamentos analisados receberam uma identificação de acordo com o curso e o turno de estudo: CA (controle ambiental), ED (edificações), EL (eletrotécnica), G (geologia e mineração), I (informática), M (mecânica) e T (turismo). Essas letras foram acrescidas de um número de ordem (01, 02, ...) — para controle nosso, caso houvesse necessidade de retornarmos aos originais dos questionários — e da letra “V”, quando o aluno pertence ao turno vespertino. A ausência da letra, dessa forma, identifica os alunos do turno matutino.

4 A relevância do estudo do texto literário nas aulas de Língua Portuguesa do ensino médio integrado à educação profissional: a voz dos alunos.

Na análise aqui empreendida, necessária se faz uma recorrência ao texto das OCEM — Orientações Curriculares para o Ensino Médio — para que possamos, à luz das considerações ali postas sobre o trabalho com literatura no ensino médio — sobretudo no concerne à função social desse conhecimento —, travar um diálogo com as vozes emergentes dos posicionamentos dos alunos.

O texto das OCEM toma como justificativa a necessidade de devolver a autonomia e a relevância do trabalho com literatura, características essas que, segundo esse documento, foram secundarizadas pelos PCNEM. Vale ressaltar que o texto das Orientações Curriculares concorda que a literatura é um entre os vários discursos, mas, ao mesmo tempo, enfatiza que, à diferença dos outros, a urdidura do texto literário extrapola as elaborações linguísticas usuais. Além disso, acrescentam as OCEM, o discurso literário é menos pragmático, menos afeito a aplicações práticas. É um discurso marcado pela condição limítrofe e transgressora em relação aos outros discursos.

É essa condição, segundo o documento, o que justifica a inserção do trabalho com o texto literário no ensino médio. Começamos a compreender esses pontos de vista com base nas considerações já feitas sobre esse nível de ensino. Fazendo referência à argumentação de Kuenzer (2000) na defesa de um novo modelo de ensino médio consoante com as transformações do mundo do trabalho, lembramos que essa autora propõe um ensino que substitua o foco, voltado apenas para formas de fazer, por ações que possibilitem a articulação entre o conhecimento científico, as capacidades cognitivas superiores e a capacidade de intervenção crítica e criativa em um mundo que exige soluções rápidas. Entendemos, pois, concordando com as OCEM, que a condição limítrofe do texto literário poderá desenvolver no aluno a capacidade de lidar com as incertezas, não para moldar-se a elas — e aqui entra o viés transgressor da Literatura — mas para agir diante delas.

É pautando-se na realidade do mundo do trabalho que as OCEM reforçam a justificativa da presença da Literatura no ensino médio. Descartando uma visão dicotômica que põe a arte — no seu viés utilitarista de proporcionar o prazer — em oposição ao trabalho — atividade da dor —, as Orientações Curriculares propõem que a escola não deve ter como papel fomentar essa visão excludente na relação prazer *versus* trabalho. Não atentar para esse maniqueísmo, insiste o documento, é preparar o aluno apenas para enfrentar a dureza das situações cotidianas. Trata-se, esta, de uma lógica perversa que, segundo as OCEM, vem atingir, principalmente, as pessoas pertencentes às classes menos privilegiadas.

Outro ponto ressaltado no documento refere-se à mudança de valoração social do conhecimento de Literatura. Esse conhecimento, que em épocas passadas chegou a gozar de *status* e prestígio e ser um sinal de distinção no quesito cultura, viu-se, de repente, alçado a patamares inferiores de valoração. Tudo isso, conforme as OCEM, é o reflexo da rapidez do desenvolvimento da técnica, das determinações do mercado e da mídia e de uma cultura centrada no indivíduo. Nessa nova realidade, continua a afirmar o documento, a Literatura será um importante instrumento para romper com “a hegemonia do trabalho alienado”, do “trabalho-dor”.

Essa reflexão sobre a valoração social do conhecimento de Literatura nos remete, sobretudo no tocante à rapidez do desenvolvimento da técnica e à cultura centrada no indivíduo, à análise do atual estágio da sociedade moderna desenvolvida por Bauman (2001). Para esse autor, no estágio atual da modernidade, a ideia de coletividade cedeu lugar aos interesses individuais. Contraditoriamente, esse culto à individualização revela uma fragilidade no controle das situações sociais.

No nosso entendimento, ancorado na visão teórica da modernidade aqui apresentada, os sujeitos envolvidos em um processo educacional devem ser capazes de compreender essas nuances da organização do meio social no qual estão inseridos e, dessa forma, como preconizam as OCEM, poderem “agir diante delas”. Isso passa por uma concepção de linguagem que forneça a esses sujeitos as lentes adequadas para enxergar as, na visão de Hall (2003), “novas metáforas de compreensão da realidade”.

Nessa perspectiva, partiremos na busca pelas vozes que tematizam a relação entre os sujeitos e as atividades de Literatura desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa dos cursos técnicos de nível médio integrado do IFRN. No posicionamento que segue, observamos como as atividades de Literatura vivenciadas pelo aluno ocupam um lugar relevante em meio às reconhecidas contribuições de discussões inerentes às aulas de Língua Portuguesa.

atividades para interpretar textos, conhecer os gêneros e as variedades linguísticas. Isso nos ajuda a potencializar a nossa capacidade de escritores da língua e também de leitores, uma vez que também há um intenso contato com obras de diversos autores e grandiosos nomes da literatura.

É interessante perceber que ao longo dessa caminhada, evoluímos de todas as formas e o estudo de língua portuguesa no CEFET nos mostra muitas e ótimas “ferramentas” para se inserir no mercado de trabalho tão competitivo. (ED20).

É importante ressaltarmos como ED20 enxerga a integração entre os conhecimentos de Língua Portuguesa e os de Literatura. Segundo esse discente, o fato de ele “conhecer os gêneros e as variedades linguísticas” colaborou para o aprimoramento da sua capacidade de leitura. A justificativa para esse aprimoramento encontra-se no contato proporcionado pela disciplina com os “diversos autores e grandiosos nomes da literatura”. No entanto, percebemos que a integração evidenciada por ED20 não se restringe às habilidades de leitura e escrita desenvolvidas pelos dois conhecimentos abarcados pelas aulas de LP. O aluno ainda destaca — e ele cria um novo parágrafo para isso — a amplitude dessa integração, quando afirma ter evoluído “de todas as formas”. Entendemos esse “todas as formas” como, conforme o dizer de ED20, uma contribuição positiva dos conhecimentos adquiridos para uma ampla compreensão da realidade. Outra marca da visão integradora contida no posicionamento em análise é manifestada pelo uso das aspas — cuidadosa e precisamente empregadas por ED20. Enxergamos, nesse uso, uma preocupação do aluno em deixar entender que a palavra *ferramenta* não está sendo empregada no seu uso restrito ao campo semântico da tecnologia. Lidar com a linguagem, para ele, o fará transitar de forma mais segura pelos meandros do mercado de trabalho, o fará minimizar os efeitos do, no dizer das OCEM, “trabalho-dor”.

Em outro momento do questionário respondido por ED20, vemos ecoar a perspectiva da relação entre os conhecimentos de Literatura e uma forma de compreensão da realidade que parece próxima da realidade dos tempos vividos atualmente: o tempo das incertezas.

E27 Acredito que muitas foram as experiências marcantes nas aulas de Língua Portuguesa, logo citarei as que considero cruciais para o meu desenvolvimento como pessoa e aluna: os trabalhos em equipe, onde cada um desempenha o seu papel e a comunicação, as competências desenvolvidas nas aulas são imprescindíveis a um bom andamento dos trabalhos; além disso, posso considerar os livros que os professores recomendavam, pois eles nos faziam (e ainda fazem) mergulhar em um mundo de sentimentos jamais explorado e muitas vezes difícil de se descrever. (ED20).

Novamente, faz-se presente no posicionamento de ED20 a relevância das atividades com textos da Literatura. Para o aluno, a experiência de leitura de livros proporcionou o contato com o novo, o diferente, com “um mundo de sentimentos jamais explorado”. Esse mundo é, segundo ED20, “muitas vezes difícil de se descrever”. Constatamos, nesses posicionamentos, uma percepção do discente acerca de uma realidade — posta pelos textos literários — que rompe com o cotidiano. E essa ruptura, mesmo sendo considerada “difícil de se descrever”, é valorada de forma positiva, uma

vez que faz parte de um acréscimo de informações que justificam o papel crucial da disciplina LP no desenvolvimento pessoal do aluno.

Essa maneira de entender o contato com o texto literário como algo que — mesmo sendo materializado em uma linguagem que relata experiências, no dizer de ED20, difíceis de descrever — mantém uma relação com as nossas vidas também se faz evidenciar no posicionamento que segue.

E28 Os seminários apresentados no 1º ano contribuíram para que eu adquirisse mais responsabilidade e disciplina.

Os livros *Vidas Secas*, *A hora da estrela*, entre outros textos foram temas de análise no 3º ano e através dessas análises ficou mais fácil a interpretação de acontecimentos, trazendo até mesmo para a nossa vida. (I05)

Chama-nos a atenção o fato de esse posicionamento acerca da leitura de textos literários, vindo de um sujeito em conclusão de sua formação média, referir-se a dois textos considerados clássicos da literatura brasileira: *Vidas Secas* e *A hora da estrela*. Trata-se de livros que estavam, inclusive, listados para leitura obrigatória do vestibular da maior universidade pública do Rio Grande do Norte. Entretanto, I05, ao apontar a relevância da leitura desses livros, não faz menção a esse contexto de obrigatoriedade da leitura. Para esse aluno, a relação com a vida sobressai-se, valorativamente, às exigências pragmáticas dos exames vestibulares.

Na continuidade da busca por essas vozes que fazem ecoar posicionamentos acerca do papel da leitura do texto literário nas aulas de LP ministradas na realidade da educação profissional, encontramos, também — e isso é inerente ao diálogo —, aquelas que negam a relação entre os conhecimentos de literatura, conforme especificam as OCEM, e a vida. No posicionamento que segue, que responde ao questionamento sobre as atividades consideradas mais significativas na aula de LP, o conhecimento de Literatura, tanto na forma como é referido quanto no conteúdo expresso pelo trecho escrito pelo discente, é posto como um mero adendo das atividades de linguagem desenvolvidas em sala de aula.

E29 Durante esses 4 anos houve muitos momentos importantes nas aulas de português. Importantes não só para a formação profissional, mas também para a vida toda. Considero o primeiro ano o mais marcante. O professor abriu portas para o incentivo a comunicação e principalmente de que melhor maneira se comunicar. A timidez teve de ser deixada de lado e dar lugar ao discurso em público. No segundo e terceiro anos foi abordado principalmente literatura, não considero tão significativo para a formação profissional; porém agora no quarto ano estamos trabalhando produção de textos argumentativos em diferentes gêneros, realmente esse é um aprendizado importante para qualquer formação profissional. (ED08)

É relevante observarmos a visão integradora percebida inicialmente por ED08. Ele não restringe o que foi aprendido apenas à relação com a formação profissional. Pelo contrário, deixa explícito o vínculo entre o conhecimento adquirido e a vida. E assim prossegue ressaltando as contribuições das aulas de LP para o aprimoramento de sua competência comunicativa. No entanto, ao se referir à abordagem dos conhecimentos de Literatura, o aluno suspende o tom encomiástico até então impresso

ao posicionamento sobre a disciplina e atribui uma valoração negativa à relação entre a disciplina LP e a formação profissional. Em seguida, retoma o mesmo tom encomiástico por meio de uma relação de adversidade marcada linguisticamente pelo conector “porém”. É a volta de um ensino pautado na produção textual e, para ED08, mais significativo para a sua formação.

Vemos aqui ecoar aquela visão dicotômica — combatida pelas OCEM — que separa os conhecimentos com base no critério do utilitarismo. Aprender a se comunicar, produzir textos escritos, sobretudo os relacionados a gêneros de estrutura argumentativa, adquire, na escala valorativa de ED08, uma funcionalidade maior na relação com a formação profissional do que as discussões envolvendo textos literários. O aluno não desenvolveu a percepção de que a experiência com a escrita literária pode contribuir para a sua desenvoltura na escritura de outros textos. Também parece não ter percebido que o conhecimento da realidade via texto literário pode fornecer elementos cruciais na construção de um texto argumentativo.

Essa visão que secundariza o trabalho com o texto literário no âmbito da educação profissional aparece, às vezes, de forma mais sutil do que em ED08. Vejamos o que afirma T04V ao comentar sobre a importância da disciplina LP para a sua formação profissional.

E30 Acredito que a forma como estudamos a língua portuguesa no CEFET através da aplicação da gramática em vários contextos e não somente vinculada a normas e regras nos fornece informações úteis para a nossa formação profissional e acadêmica. A partir da análise de textos do nosso cotidiano como reportagens de jornais e/ou revistas ou até mesmo a leitura de livros clássicos da literatura, como Dom Casmurro, de Machado, juntamente com a explicação de regras gramaticais, o ensino do português apresenta-se mais dinâmico e interessante para nós alunos. (T04V).

Constatamos aqui que T04V inicia seu posicionamento estabelecendo um diálogo com uma voz consensual nas discussões acerca de questões metodológicas do ensino de LP: a improdutividade de um ensino restrito às normas convencionadas para o uso linguístico. A essa improdutividade, contrapõe a metodologia de ensino de LP desenvolvida no IFRN que, segundo ele, se dá “através da aplicação da gramática em vários contextos e não somente vinculada a normas e regras”. Dentre a variedade de textos citados, remete à experiência de leitura de “livros clássicos da literatura”. Além de, ao fazer essa remissão, T04V estabelecer o texto literário como sendo o último da lista de textos que circularam nas aulas de LP, ainda introduz a informação sobre esse texto com o uso do operador “até mesmo”. Trata-se, nesse caso, de um direcionamento argumentativo que vai, dentro de uma escala argumentativa, do argumento mais forte para o mais fraco. T04V considera, de forma implícita, que o texto literário é o texto menos cotado para se trabalhar em se tratando de aula de LP inserida no contexto da formação profissional. Novamente a visão que põe em lados opostos os textos, no dizer do aluno, “do nosso cotidiano” e os textos “de livros clássicos da literatura”.

Há, ainda, posicionamentos, como o que se segue, que expõem, de forma mais taxativa, essa visão dicotômica — e neste caso excludente — da relação entre o ensino de língua e o de literatura, mesmo não havendo desconsideração da relevância da LP, inclusive para qualquer formação profissional.

E31 É de extrema importância para qualquer profissional já que se trata da nossa língua mãe, porém acho que o CEFET dá muita ênfase à literatura quando poderia focar um pouco mais a gramática. (ED05V)

Em meio a esse posicionamento revelador de uma voz social que se fez e, infelizmente, se faz ainda presente em salas de aula de LP — aquela que não vislumbra a possibilidade de reflexão acerca da gramática da língua a partir de um texto em uso, como é o caso do texto literário —, é interessante nos determos em uma expressão que, sob nosso olhar, revela um valor que se coaduna com essa voz social. ED05V, ao empregar a expressão “nossa língua mãe”, nos faz remeter ao estereótipo do perfil maternal: a perfeição, a incorruptibilidade, algo contra o qual jamais teremos a coragem de nos insurgir. Assim parece-nos a concepção de língua revelada pelo aluno. Por isso ele sente falta da discussão pura da língua, a gramática, em detrimento do uso corruptível dessa língua, a literatura.

5 Conclusão

A análise aqui apresentada fez ecoar, de modo surpreendente, o papel da leitura do texto literários na formação profissional dos alunos. Percebemos, nesse momento, a relevância, justificada de forma veemente pelos discentes, do contato com autores de literatura, sejam eles brasileiros ou estrangeiros. E aqui notamos fortes ecos da voz das OCEM no que se refere ao trabalho com o texto literário. No nosso entendimento, os alunos deixam transparecer que a leitura desse tipo de texto é uma ferramenta para ajudá-los na compreensão da complexidade do mundo no qual estão inseridos, um mundo de imprevisibilidades.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. Trad. Aurora F. Bernardini. São Paulo: Hucitec, 1998.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- _____. **Modernidade e ambivalência**. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.
- HALL, S. **A identidade Cultural na Pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- _____. Para Allon White: metáforas de transformação. In: Hall, S. **Da diáspora**: Identidades e mediações culturais. Trad. Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. p. 218-244.
- KUENZER, A. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & sociedade**, ano 21, p. 15-39, abr. 2000:
- _____. **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.