



Pesquisa do ensino das línguas e literaturas. Entrevista com Carolina Cuesta

Ariadne Catarine Dos Santos*

Carolina Cuesta é Doutora em Letras pela Faculdade de Humanidades e Ciências da Educação, da Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP). Atua como Professora Adjunta na cátedra Didáctica de Língua e Literatura I na mesma instituição. Também como Professora Associada na Licenciatura em Ensino e Práticas de Leitura e Escrita para a Educação Primária, na Universidad Pedagógica Nacional (UNPE), nesta universidade, ela também é pesquisadora. É diretora desta revista e recentemente lançou o livro intitulado *Didáctica de Língua e Literatura, políticas educativas e trabalho docente – Problemas metodológicos de ensino* (2019), resultado de sua tese de doutorado [1].

A. Dos Santos: Quais são os aspectos biográficos (aspectos sociais, formação educacional, influências intelectuais, militância política, etc.) que considera relevantes para compreendermos sua trajetória profissional? Em outras palavras: por que escolheu se tornar professora e pesquisadora?

C. Cuesta: Em outras entrevistas e quando falo sobre a minha trajetória com colegas docentes e estudantes da licenciatura sempre digo mais ou menos o mesmo: escolhi tanto a docência como a pesquisa sobre o ensino de língua e literatura por ter interesse por esse objeto de pesquisa, por gosto. Mas, também pelas dúvidas, pelas insatisfações, podemos dizer que pelas frustrações geradas por certas abordagens acerca do tema tanto na formação de professores quanto na área investigativa. Venho de uma família de classe média trabalhadora rio-platense, isso me parece toda uma definição em si mesma porque significa que estamos marcados pela Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Em meu caso, trata-se de toda minha trajetória pelo sistema educativo desde o nível inicial e primário (Escola Graduada Joaquín V. González da UNLP), passando pelo secundário [2] (Colégio Nacional Rafael Hernández), até o nível universitário, na Faculdade de Humanidades e Ciência da Educação (FaHCE), da Universidad Nacional de La Plata (UNLP), onde obtive os títulos de professora, licenciada e doutora em Letras. E, onde, atualmente, atuo apenas como docente, já que desde o ano passado também atuo como docente e

* Ariadne Catarine dos Santos é Mestra em Letras, título obtido pelo Programa de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa (ECLLP), da Universidade de São Paulo (USP). Atua como professora de língua portuguesa e suas literaturas e como revisora de livros e materiais didáticos.

ariadne.catarine@gmail.com

investigadora, com dedicação exclusiva, na Universidade Pedagógica Nacional (UNIPE). Então, melhor dizendo, a universidade pública faz parte de toda minha história de vida e isso claramente me define. Mas, voltando para o motivo de ter escolhido a especialização em *Didática de Língua e Literatura*: de um lado, estavam as frustrações com as quais me deparei aos 26 anos quando comecei a trabalhar em escolas básicas públicas da cidade de La Plata, na Argentina. Nessas escolas, encontrei-me com jovens que não sabiam ler ou escrever como assinalava grande parte da produção acadêmica, esses jovens não compreendiam os textos como determinadas áreas de estudos assinalavam. E, de outro lado, estava eu seguindo essas teorias – até aquelas com as quais eu concordava naquele momento (trata-se do final dos anos noventa) – e não compreendendo os modos de ler e de escrever dos jovens estudantes.

Eu não tinha critérios para compreender o que eles me apresentavam, seus saberes, seus posicionamentos frente a um texto literário, acerca de um tema em debate expresso por escrito. Na realidade até que tinha, pois ao mesmo tempo não havia tanta diferença de idade, de fato muitos dos consumos culturais (filmes, programas de TV, gêneros musicais, etc.) dos alunos também eram os meus – ou, se não eram diretamente, sabia perfeitamente do que eles falavam. Digo isso porque essas referências sempre apareciam nas leituras e nos escritos dos adolescentes, além de aparecerem suas experiências de vida cercadas por distintas procedências sociais.

Então, por um lado, uma boa parte das teorias linguísticas e das teorias e críticas literárias nas quais tinha sido formada na licenciatura (realizada entre os anos de 1991 a 1997) não me era significativa, afinal essas teorias estavam distantes daquilo que me era apresentado no dia a dia das aulas, o que também se passava com os desenvolvimentos da didática da língua e da literatura. Assim, ainda na licenciatura, iniciei uma formação em Ciências Sociais e nas disciplinas cursadas foi onde aprendi a ler por outras chaves alguns dos autores que já havia conhecido de maneira aproximativa na licenciatura em Letras, como Pierre Bourdieu, Terry Eagleton, Raymond Williams, Clifford Geertz, Hayden White, Jerome Bruner (seus escritos do final dos anos oitenta em diante). E, principalmente, com a ajuda da incipiente internet, que nos anos dois mil chegava em nossas casas, comecei a ampliar essas leituras e a estudar de maneira mais aprofundada a produção de Elsie Rockwell.

Hoje, vejo meu trabalho final de licenciatura [3], finalizado em 2003, e noto ali uma etnografia rudimentar, com muito autodidatismo, já que a minha formação epistemológica de base era toda “ao contrário”. Isto é, minha base era formada por teorias sobre a língua e a literatura montadas a partir de abstrações dos “sujeitos” (termo muito comum na época) e termos como leitura e escritura já formulados como

“compreensão”, “produção”, “habilidades”, “comportamentos” ou “experiências”. A ideia de um bom leitor e escritor ou produtor de textos, construído a partir de uma abstração, era aplicada (e isso ainda se faz) aos jovens e também às crianças como objetivo final, sempre visualizado como um horizonte de chegada.

Então, voltando à minha etnografia rudimentar, tentei nesse trabalho (na tesina) abordar de outro modo a materialidade que aparecia nas minhas aulas, os jovens concretos, os quais, como já disse, gritavam suas leituras, confrontando-as com as minhas, zombavam de vários textos literários que lhes eram oferecidos ou se interessavam por outros. E tudo isso ia ocorrendo simultaneamente, de maneira até sobreposta e pouco previsível, poderia levar à aula um conto de um autor consagrado pelo mundo acadêmico ou pelo mercado editorial como “o mais atual” e isso gerar uma rejeição unânime; ou, poderia propor algum clássico do cânone literário escolar e isso provocar algum interesse. Poderia levar para a aula uma notícia sobre uma banda de rock do momento ou de *cumbia* [4] e elas passarem despercebidas; ou, levar um artigo de um jornal sobre eutanásia e isso gerar debates muito intensos.

Foi assim que me dei conta de que um dos motores, para uma produção de conhecimento mais pertinente às realidades dos alunos, deveria ir pelo lado do que se costuma ouvir como “derrubar mitos”. No entanto, não deveria acontecer pelo típico gesto universitário criticista, tão divulgado pela didática de língua e literatura – isso de se colocar como uma enunciação “iluminada”, com um tom messiânico -, mas deveria acontecer a partir de uma formação que transita e se amplia, claramente teria que seguir com a incorporação de muitas outras dimensões de análises. Por exemplo, essas leituras e escritas que se realizam no próprio sistema educativo, na escola com suas lógicas e histórias disciplinares particulares, no cotidiano, tornam-se um modo de crédito para promover os estudantes logo que são avaliadas. E os docentes levam a cabo em seus trabalhos uma quantidade de variáveis, a partir de suas distintas formações, de seus posicionamentos ideológicos, de suas experiências profissionais e de vida; inclusive dos requerimentos administrativos, das condições laborais precárias, das orientações das políticas educativas curriculares cada vez mais tecnicistas – ao menos nas últimas quatro décadas em nossos países e mais ainda suas fundamentações apelam para uma moral progressista, segundo os governos da vez, entre outras questões.

Assim, entre a licenciatura e o doutorado, passaram-se nove anos e durante esse tempo me dediquei a estudar como abordar essas complexidades. No meu caso, tive bolsa da UNLP somente nos últimos dois anos do meu doutorado, o meu salário vinha da docência e também dos cursos ministrados em duas

universidades. Nesse período, foram importantíssimos os dez anos de docência na Universidade Nacional de San Martín (UNSAM) onde conheci a formação docente continuada [5]. Isto é, formação para docentes que já estão no exercício da profissão e em alguns casos já têm muitos anos de experiência. Os anos de trabalho na UNSAM foram fundamentais, já que com esses estudantes compartilhamos uma quantidade de inquietudes em torno de tudo que havia para se indagar sobre a didática da língua e da literatura; todos os limites do que compartilhávamos e do que realizávamos nas aulas no ensino secundário; como não fomos treinados nas licenciaturas, nos institutos de formação docente [6] e ainda menos nas universidades. Muitas das trocas com os professores da formação continuada me permitiram formular as complexidades apontadas anteriormente, tais debates foram investigados na minha tese de doutorado, publicada em livro no ano passado, com nova revisão e atualizações.

Agora, neste momento, encontro a mesma experiência substancial para continuar a investigação sobre a didática da língua e da literatura a partir de uma perspectiva etnográfica na Universidad Nacional Pedagógica (UNPE) com professores e professoras em exercício. Na UNPE também investigo problemas de alfabetização, de leitura e de escrita, do ensino de língua e literatura na educação primária [7].

Por último, para minha investigação de doutorado foi fundamental aprofundar a leitura de autores latino-americanos, por exemplo ler mais de Rockwell para seguir compreendendo e definindo o que significa fazer uma pesquisa etnográfica na educação, uma antropologia histórica da escola; e, ler mais Ángel Díaz Barriga que vejo como quem formula as melhores explicações, desde muito tempo, sobre como as políticas neoliberais foram se entrelaçando em nossos sistemas educativos e os efeitos que esse entrelaçamento implica. Além disso, ter conhecido o trabalho de Sandra Sawaya e tudo o que temos trocado sobre os processos em paralelo dessas políticas em nossas áreas, tanto no Brasil quanto na Argentina, como os efeitos das psicologias cognitivas que regem as orientações políticas. Acerca das correntes psicológicas também foi fundamental ter conhecido Daniel Ramírez Garrido, aqui na Argentina, e compartilhar com ele na Universidad Pablo de Olavide (UPO), em Sevilha, na Espanha, seus conhecimentos para revisarmos o construtivismo piagetiano - ação que também realizei com a Sandra Sawaya. Dessa forma foi me inteirando das especificidades das ideias de Vigotsky, movimento crucial também para ler com pertinência Voloshinov e assim entender melhor as revisões do trabalho de Jean-Paul Bronckart sobre as concepções de língua e linguagem, que historicamente têm marcado o ensino de língua em nível transnacional.

A. Dos Santos: Em seus principais trabalhos, você tem defendido um enfoque social e cultural para o ensino de língua e de literatura. Tem trabalhado com a ideia do ensino de língua e de literatura como um par (não desvinculado). Por quê? Como se configura essa perspectiva social e cultural? Com quais autores dialoga?

C. Cuesta: Sim. Um pouco disso já aparece na minha resposta anterior. A ideia do ensino de língua e de literatura como um par (não desvinculado) está ligado à historicidade do sistema educativo na Argentina; os objetos de ensino têm sido e ainda são vistos assim, apesar de que nos anos 90 tenha acontecido oficialmente uma reconfiguração das ideias sobre leitura e escrita, língua e literatura, como explico no meu último livro. Para elucidar com um exemplo: no desenho curricular da área, em nível nacional, os Núcleos de Aprendizagem Prioritários (NAP), ainda vigentes com a Lei de Educação Nacional (LEN, 2006), usam o termo Língua do ciclo básico até o ensino secundário. Não significa que não apareça o ensino de literatura ou que não apareça recentemente no ciclo orientado do ensino secundário o que se chama de Língua e Literatura.

Historicamente, tanto nas denominações da área quanto nas formações dos docentes, dos distintos níveis educativos, sempre se tratou dos termos língua e literatura. Logo, a especialidade em nosso país no âmbito acadêmico (universitário), na carreira de Letras (não na carreira de Educação) assume a denominação de Didática de Língua e Literatura, digamos que em consonância com a proposta anterior e bem mais constituída nas últimas mudanças dos planos de estudos, já que, na graduação em Letras, tanto nos institutos de formação docente como nas universidades, somos formados nos estudos de Língua e de Literatura. No entanto, no sistema científico nacional não temos tal categoria. Por exemplo, quando vamos fazer apresentações em plataformas digitais devemos clicar em “outras”. As “licenciaturas” e/ou as pós-graduações são os lugares onde se dão as diferenciações, podendo se optar por estudos linguísticos ou literários, etc. Tudo isso para explicar que não é uma ideia pessoal, assim está o pareamento dos nomes das áreas curriculares com determinado enfoque, como se esse enfoque fosse uma mesma disciplina. Ou melhor, como se fosse uma mesma especialidade, de modo a “espelhar” o objeto de estudo.

Em uma historicidade recente, de modo cronológico, encontra-se no país atualmente nomes como: “Didática das Ciências da Linguagem”, “Didática da Escrita”, “Didática da Argumentação”, entre tantas outras nomenclaturas, a mais atual é “Didática das Práticas de Linguagem”. Como abordo em meu livro, esse não é um problema epistemológico, ao menos não é um problema epistemológico puro, ele mostra as corporações profissionais em conflito pelos domínios de uma área. Porém, quando trabalhamos com

os docentes, com os estudantes, com as famílias – sobretudo agora com a pandemia, com o isolamento social e com a continuidade das atividades pedagógicas – tem se tornado visível, revelando-se bem na frente dos nossos narizes, que sempre se trata de língua e de literatura, de atividades de língua e de literatura, são por elas que se realizam atividades de leitura e escrita.

Não é tão difícil reconhecer o que aponte, o que se passa nesse ponto está muito claro e indica as perspectivas assumidas para definir os marcos conceituais, o que nos permite um reconhecimento que inclui todos os atores do ensino com suas trajetórias educativas pela história da disciplina, com suas línguas, suas culturas, seus territórios, seus gêneros e suas crenças. Enfim, essas e outras dimensões da análise social, cultura e histórica que ficam escondidas, parafraseando a Justa Ezpeleta e Elsie Rockwell, quando o especialista olha de cima para o contexto escolar, desconsiderando a sua materialidade histórica para imprimir uma tal formulação da psicologia cognitiva experimental de longa data; algum enunciado cristalizado pós-estruturalista; ou algum modelo da linguística textual de base cognitivista, entre outros. E, de fato, muitas vezes, algumas teorias usam a palavra “social” ou “cultural”, porém as usam pela matriz dos estudos acerca do indivíduo, em nível individual, sempre indicando que a criança e/ou jovem deveriam se tornar um “sujeito social ou cultural pleno”.

Uma visão social, cultural e histórica da tradição materialista, que já superou suas ortodoxias por alguns anos, não deve ser usada levemente ou como palavra politicamente correta: o social, o cultural, etc. Essa ideia apresenta como pressuposto de que há mundos sociais e culturais “melhores” do que outros, desconsiderando todo o etnocentrismo de classe social que essa crença carrega. Trata-se de interpelar isso que está ali, agora parafraseando a Clifford Geertz, naquele recorte do mundo social abordado pelo pesquisador para compreendê-lo dentro de suas próprias lógicas e não na lógica que o pesquisador desejava que ele estivesse funcionando. Isso é um princípio básico e particular da etnografia, princípio muitas vezes mencionado de maneira muito leviana ou ainda se acreditando que ele deve ser realizado a partir de perspectivas correspondentes às sociologias positivistas, de corroboração de conceitos, e daí os pontos finais de ensinamentos atuam como se fossem conhecimentos explicativos. Por exemplo, por esses usos batidos, tidos como senso comum, pelos quais se diz: “a leitura deve ser uma prática social e cultural”, por ela “se deve propiciar a experiência da leitura literária”. Além desses enunciados não terem densidade teórica, eles se referem a duas linhas epistemológicas distintas. E o ponto principal é que eles consideram que a leitura sempre foi e é uma prática social e cultural que assume suas particularidades na escola, no ensino dessa ou daquela disciplina escolar, o que também envolve a aprendizagem dos alunos. Então, ler para responder a um questionário é uma prática social, cultural e histórica da escola. E isso não

deve ser confundido com as escolhas pessoais de quem leciona, se lhe parece bom ou ruim, desde uma posição que assume seriamente a complexidade do social, do cultural e do histórico; pelo contrário, quem ensina deve procurar entender os motivos pelos quais tais práticas ainda têm significados e valor para muitos dos professores, dos alunos e das famílias.

Em resumo, se não entendermos alguns fatos conceitualmente não produziremos, como professores, conhecimento didático que, de alguma forma, possa contribuir para os possíveis limites desses questionamentos; para a elaboração de perguntas mais ajustadas às possíveis leituras dos alunos, de modo que eles possam compreender os feitos de sentido de qualquer texto, não apenas do literário, de modo a admitirem respostas diferentes, etc.

A. Dos Santos: Nas investigações em que debate o ensino da literatura, especialmente o ensino de literatura nas universidades, você tem reiterado uma série de críticas às bases estruturalistas e pós-estruturalistas que fundamentam muitos dos discursos circulantes na crítica literária argentina. Você poderia nos dizer como analisa as bases das críticas argentinas? E por que você acha que a crítica literária argentina não avança na discussão sobre o ensino da literatura?

C. Cuesta: Neste ponto, eu acho que existem algumas diferenças entre o Brasil e a Argentina. Pelo menos todos os trabalhos brasileiros sobre o ensino da literatura que tenho lido são formulados claramente a partir da especificidade dos estudos literários, da crítica ou da teoria, da história da literatura. Daí, por exemplo, o problema entre o cânone literário acadêmico e o cânone da escola ser bastante recorrente, problematizações que aqui são realizadas apenas por alguns grupos e apenas em relação ao universo acadêmico, no que diz respeito às inclusões e às exclusões históricas de certos autores e de certos autores por questões de etnia, de origem social, de gênero, de projetos estéticos, entre outros pontos. Certamente, nesta edição da revista, ficarei mais atualizada sobre esses debates no Brasil. Mas enfatizo que é o que mais circula aqui sobre essa produção.

Já a crítica literária argentina apresenta raros trabalhos sobre o ensino da literatura: uma nota na mídia, uma exposição em um congresso, uma pequena fala em uma entrevista ou algum especialista que já fez material didático ou participou do projeto e da implementação de alguma política educacional ou cultural, que, basicamente, replica um olhar vindo de cima para a escola. Ou seja, nesses eventuais pronunciamentos, sempre a escola está fazendo tudo errado, ela está impedindo os alunos de lerem literatura, de ler seus cânones. Além disso, as escolhas de autores e de textos feitas pelos docentes são

ruins. Não se ensina teoria literária e tudo está errado, etc. É uma visão avaliativa bem negativa que geralmente expressa uma profunda ignorância sobre a escola e sobre o trabalho docente.

Como eu já disse em outras entrevistas, esse "a escola" esconde uma acusação aos professores. Afinal, são eles que fazem as escolhas de texto, dos modos de ensinar ou de formar leitores - como queiram chamar - e não os prédios da escola. Às vezes, lidar com essas acusações é muito cansativo e frustrante, porque essas declarações não validadas assumem um tipo de verdade em nome da especialidade que as formulam, são aquelas famosas palavras autorizadas, pelas quais se acredita que magicamente ao dizê-las o mundo poderá ser feito conforme elas designarem. Diria mais ou menos Bourdieu: já são insustentáveis. Elas são assim por causa da estranheza das formulações que envolvem o que acontece diariamente na escola, de maneira muito complexa nas aulas de literatura, entre os professores, entre os alunos e os textos literários, assim como a noção de essencialidade do literário que eu já estudei suficiente - até quase esgotar, de novo- para afirmar que se trata de uma decisão ou não o reconhecimento de um texto como literário. Também é muito frustrante como essas eventuais opiniões não validadas entram como uma Lei nas políticas educacionais para a área e conseqüentemente para a formação de professores. Sobre esse tema eu gostaria de recomendar a tese de Mariano Dubin [8].

Agora, sobre o estruturalismo e o pós-estruturalismo: todos os professores argentinos são treinados para repetir que o estruturalismo é "ruim em si mesmo", como uma espécie de "demônio" que devastou a educação em nosso país e que ainda sobrevive, por isso devemos continuar a "combatê-lo". Explico detalhadamente no livro que há uma produção dos estruturalistas argentinos que marcou a história da disciplina escolar e essa produção não pode ser ignorada. Todavia, não se faz tal ideia desaparecer por mágica, pelo fato de a considerarmos "ruim". Além disso, em qualquer análise textual literária, de qualquer nível do sistema educacional, incluindo o nível universitário, várias das categorias estruturalistas criticadas ainda são usadas, às vezes elas são maquiadas por metáforas atrativas, mas elas estão ali, de todo modo. Elas seguem fazendo parte da área dos desenhos curriculares, basta ver o caso do narrador e de suas classificações. Então, é muito terrível, por exemplo, quando especialistas de língua e de literatura do país reiteram essa fórmula do estruturalismo "ruim", mas a observamos funcionando em propostas didáticas.

No meu caso, um dos avanços importantes que fiz na minha própria formação, entre a licenciatura e o doutorado, foi abandonar esses *slogans* que também geram muitos danos aos professores, pois, como explico no livro, eles se perdem em vários vazios metodológicos. E, aqui, relaciono com o pós-estruturalismo que, diferentemente dos estruturalismos argentinos e de sua produção claramente

didática, concordando ou não com ela, no caso dos pós encontramos ainda mais frases feitas, postas como propósitos de ensino, por exemplo, o "indizível" da literatura que deve se traduzir naquela "experiência literária", que os professores devem deixar que "aconteça" em sala de aula. O que isso significa em termos de metodologias de ensino? Absolutamente nada.

Todavia, não é pertinente descartar essa abordagem quando falamos de trabalho escolar e de ensino, já que historicamente a escola é a instituição valorizada socialmente para que nela se ensine e se aprenda. Por exemplo, posso observar trabalhos de ensino, mais ou menos orientados, em uma análise textual literária; ou, ainda posso observar outros que são mais articulados a partir das leituras dos alunos, mas, em nenhum momento, esses trabalhos falam ou fazem um trabalho de leitura como um evento "indizível", porque isso é impossível na escola, os alunos sempre falam sobre o que lêem, eles perguntam o que o professor lê, crê, pensa, eles questionam como vai ser avaliado o texto literário lido. O mesmo acontece com as oficinas de escrita criativa: "escrever porque nos transforma, nos faz pensar, nos apropriamos do conhecimento, nos liberta da prisão da linguagem", e assim por diante, são slogans que não se sustentam. Um texto de "ficção criativa" é produzido na escola com sentidos históricos de ensino e de aprendizado. Os alunos produzem na escola para que seus textos sejam valorizados, para lhes digam e ensinem conhecimentos sobre eles.

A verdade é que não sei mais o que dizer sobre esse tema; somente que, como já aponte antes, é necessário começar a abandonar os idealismos abstratos baseados em crenças – talvez em fantasias – bastante messiânicas, sobre os supostos "poderes" da literatura, idealismos que se encontram legitimados tanto por eventuais opiniões de especialistas – e acrescento que também por escritores de literatura –, a partir de abordagens didáticas que outorgam à literatura a capacidade de alfabetizar pelo mero fato de colocar as crianças em contato com os livros. Tudo isso leva a uma repetida e constante negativização do ensino e do trabalho docente, sempre colocando os docentes em suspeita de falta; e, com isso, abrindo o espaço para a possibilidade de se propor uma "teoria" como "solução alternativa". É o que nos estudos de mercado se chama de "constante invenção da demanda" e que, como explico no meu livro, também governa o mercado educacional e não isenta a educação pública.

A. Dos Santos: De certa forma já aparece nas respostas acima, mas gostaria que desenvolvesse um pouco mais as declarações, ditas em artigo e eventos, sobre a importância de transformar as aulas de língua e literatura em um espaço de pesquisa. Como seria essa abordagem? Como você tem discutido esse tópico nas aulas de formação e capacitação de professores?

C. Cuesta: Pelo menos na Argentina, você encontrará vários trabalhos sobre formação de professores e didática de língua e de literatura que afirmam a sala de aula como um local de pesquisa, como parte da tarefa de ensinar. Agora, o que entendemos com isso é uma grande questão. Nesse ponto, as grandes diferenças aparecem novamente. Alguns dizem que isso pode ser conseguido pela articulação da teoria e da prática, com o fato de ensinar teoria literária - sempre no singular, como se fosse apenas uma - para verificar se os alunos compreendem ou não os textos, se eles respondem satisfatoriamente tal e qual a uma sequência didática; ou através de propostas de oficinas de escrita para se debater posteriormente os textos dos alunos; ou, ainda, pela construção de narrativas das próprias aulas, etc.

Basicamente, essas concepções de sala de aula como espaço de pesquisa têm uma ideia de aula de língua e de literatura que quer se demonstrar como a correta porque foi projetada a partir de um texto literário de "qualidade", a partir de uma notícia que "favorece a compreensão", porque o texto, estruturado dessa ou daquela maneira, permitirá avaliar se os alunos entenderam aquilo que não fala do seu mundo imediato, de modo que se construam garantias de que os estudantes dominam os mecanismos textuais – chamados de mil e uma maneiras, já que o *slogan* da escrita criativa é "original"–. E a aula é posteriormente narrada como aquela que procurou libertar os alunos de não sei de qual vínculo ideológico.

Outra concepção muito diferente é assumir uma perspectiva atenta das aulas que ocorrem no cotidiano escolar, aquelas mais comuns, as que não são a excepcionalidade de um dia, e através da compreensão do que realmente aconteceu – e não a partir de idéias do que supostamente deveria ocorrer nelas – torná-las uma produção de conhecimento localizado, tendo em vista as características sociais, culturais e linguísticas dos grupos de estudantes com os quais se trabalhou, com as instituições, com os territórios onde estão localizados, com suas próprias histórias. Trata-se de estar atento ao modo como essas variáveis são expressas no trabalho docente cotidiano, não reduzindo a uma única turma onde algo extraordinário ocorreu, no sentido de fora do comum. Pelo contrário, é estar atento e observar a sucessão de aulas, o que se repete, o que reaparece nesse *continuum*.

Na minha tese de licenciatura, por exemplo, há um registro de uma série de aulas que ministrei na Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), nos cursos para os anos iniciais. Lemos *Boquitas pintadas*, de Manuel Puig, e um dos itens sobre o trabalho executado, solicitado pela coordenação do curso, era que

os estudantes compreendessem as descrições dos espaços pela estética *kitsch*, explicada como uma estética de mau gosto.

Eu me detinha nas descrições da novela e nada ocorria. Onde estaria o mau gosto? Interrogava de maneira direta: “olhem nos objetos, o que representa alguns deles, os materiais, etc.”. Nada ocorria. Bem, os alunos não tinham entendido? Eles não estavam acostumados a "qualidade" de textos literários? Não tinham desenvolvido um apreço pela literatura? Eles não foram levados pelo prazer de ler? A afirmação da fruição e do prazer era uma afirmação muito recorrente no final dos anos 90, quando ocorreram essas aulas – de uma série de muitas aulas, visto que eu também era responsável por muitos cursos.

Algo se passava com esse *kitsch* e essa definição não fazia sentido para os alunos. Se eu não estivesse negando um conhecimento social e cultural, exposto na minha frente como um espelho da minha própria história de vida, da história de minha família, de sua miscigenação de imigrantes europeus - com um domínio maior da parte do sul da Itália-, se eu tivesse reconhecido as variáveis, isso teria me ajudado a entender o que estava acontecendo.

Com isso quero dizer, as classes populares da conurbação da cidade de Buenos Aires (chamada de AMBA), na qual La Plata está incluída, cresceram em casas cujas decorações eram aquele *kitsch*. Ou seja, nós que pertencemos as classes médias profissionais temos muito em comum porque nossos bisavós, como no meu caso, foram camponeses pobres – sem nada do glamour dessa ideia do “europeu” como “fino”, “elegante” e “requintado” – e crescemos em casas cujas decorações eram aquele *kitsch*, aquelas toalhas de mesa de borracha, aquelas prateleiras com decorações baratas, misturadas com molduras baratas. Não em meu caso, porque minha família não é religiosa, mas no caso de muitos dos alunos em aula, eram casas com uma variedade de estatuetas de santos, crucifixos e rosários de contas de plástico também.

Tendo em vista essas referências, pode-se mudar a orientação das aulas, ensinar essas descrições sem buscar de modo alienado que os jovens lhe diga: “sim, essa decoração, igual a que está em minha casa, é de mau gosto”. Ou, para acalmar algo da ordem da frustração, também se pode seguir os recursos do romance que fizeram sentido e ler, a partir deles, a estética do romance. Quando se assume uma posição social, cultural e histórica como um docente pesquisador, compreende-se que a estética nunca está desapegada da ideologia, como bem nos ensina Eagleton.

Com relação à língua, pode-se reconhecer nos escritos dos alunos as variedades do espanhol entrelaçadas com as marcas das línguas indígenas, para dizer de uma maneira muito geral, a partir de construções

morfológicas, morfossintáticas, construções sintáticas, seleções lexicais ou também de orientações de significados. Ensinar a partir de outras maneiras de ver o mundo, modos que podem se tornar formas de conhecimento para superar ideias deficitárias, como também desenvolvo no livro lançado. Só assim, de tal modo, podemos seguir questionando qual língua é ensinada nas instituições de ensino, escolha que nada tem de natural e que, portanto, em contextos de diversidade linguística como a de nossos países – em complexidade permanente – tal escolha pode não ser naturalmente dominada pelos alunos. Além disso, a língua escolhida, por ser uma língua da instituição escolar, não se apresenta como um modo de fala ou de escrita presente no cotidiano, embora possa reverberar esse mesmo cotidiano.

A. Dos Santos: Sobre o tema da alfabetização e do letramento, com quais materiais os professores trabalham nas escolas de La Plata e de Buenos Aires? Você poderia apontar algumas das diretrizes curriculares tomadas como base? Como você analisa as políticas públicas sobre esses temas?

C. Cuesta: Assim que a Lei de Educação Nacional (LEN) foi aprovada em 2006, a província de Buenos Aires começou as mudanças nos desenhos curriculares. No entanto, não se assumiu a denominação Língua como encontrado nos Núcleos de Aprendizagens Prioritários (NAP) para a área, mas se decidiu nomear de Práticas de linguagens, nome do tipo de abordagem que está instituído até hoje. Mesmo com a modificação do currículo do ensino fundamental de 2018, a denominação e a abordagem foram mantidas, embora se tivesse indicações de seus adeptos de que elas tinham sido perdidas. Na verdade, apenas um breve parágrafo foi adicionado, apelando para uma abordagem equilibrada, na qual se diz que se deve apenas prestar atenção ao trabalho com as letras, com as palavras e com as frases, não muito mais. Assim, no desenho curricular da província, a área é chamada de Práticas de Linguagem do nível inicial ao secundário básico e, em seguida, no ciclo orientado é chamada de literatura.

Eu disse que se instituiu, mas também se pode dizer que se oficializou, já que é uma versão local do que no Brasil se conhece como construtivismo piagetiano, que já possuía antecedentes nas políticas educacionais nos anos 90, tendo em vista como foram reconfigurados os objetos de ensino da língua e da literatura em leitura e escrita.

Quero dizer, nos antigos Conteúdos Básicos Comuns (1995) da revogada Lei Federal de Educação (1993), essa perspectiva foi expressa em consonância com as linguísticas inseridas na época em nome da superação do ensino tradicional, sempre explicadas a partir desse estruturalismo "ruim", etc., como disserto no livro. Esse desenho curricular para a área da província, chamado de *Práticas da Linguagem*,

deu continuidade às definições de leitura e escrita como "comportamentos" diante de textos ou de livros; "habilidades" que deveriam ser desenvolvidas por "frequentar" textos ou livros, impondo objetivos ao leitor ou ao seu produtor. Ou seja, a literatura passou a ser lida como a entrada em "mundos possíveis", uma receita passou a ser lida para se aprender instruções, etc. Essas "propriedades intrínsecas" dos textos são organizadas em "áreas" de estudo, de literatura e de outras justificadas como "reais", de modo que as "práticas de linguagem" são "leitura e escrita" de textos "significativos", "com sentido", formulação que já estava na *Whole Language*, obra de Goodman - isso deve ressoar para vocês no Brasil com o que chamam de letramento.

Nos casos citados, os materiais utilizados pelos professores são seqüências didáticas que aparecem em diferentes documentos de apoio circulando até hoje; e, essas seqüências são justificadas em um trabalho a partir de "projetos", conceito de organização de aulas que já se fazia presente nos anos 90. Além disso, os conteúdos disciplinares são executados em nome de "leitura e escrita" e essas seqüências - ou projetos - estão baseados em uma leitura e escritas por si mesmas. Assim, trabalha-se com histórias de bruxas ou monstros, ou segue um autor (histórias ou poemas diferentes de um autor), lendas, instruções, enfim. Também se indica uma ideia de complexidade espiral, formulada nos anos 90 pelos currículos construtivistas piagetianos espanhóis, muitos deles catalães, bastante consumida aqui nessa época. Dizemos que essas ideias descritas inspiraram os locais, em cada ano, em cada nível, por isso sempre retornamos aos mesmos tipos de texto, por exemplo, a lenda é de uma repetição constante. Isto é, existe uma ideia evolucionária que, de fato, é expressamente declarada nos fundamentos do desenho do ciclo orientado da literatura. Digamos que tais definições estão alinhadas com as políticas públicas, nelas estão sendo acoplados termos que podem parecer novos, inovadores e até tópicos de uma pedagogia mais progressista, como a da inclusão educacional, transcendendo os diferentes governos de cada época.

Em relação à alfabetização inicial, no ensino fundamental, os professores e professoras com os quais trabalhamos na UNIPE, atuantes na província de Buenos Aires, não argumentam que ler e escrever textos variados em sala de aula não seja importante, mas eles apontam que existem limites, lacunas, hiatos, "buracos" - para colocar de maneira mais coloquial - entre o que se entende por domínio da linguagem escrita, realizada em leituras e escritas, e o constante trabalho a ser feito, pelo qual se prescreve para "intervir", "mediar", mas que, nas práticas de ensino concretas, acaba atuando de modo extremamente opaco e, de fato, acaba sendo resolvido como um sem ensino, um deixar que acontece.

Um problema sério nessa situação é que eles (os professores) não podem garantir que todas as crianças sejam alfabetizadas porque, como explica Magda Soares, a alfabetização envolve mais de uma dimensão, uma delas é a linguística. Ou seja, se alfabetiza nas línguas da comunidade, de casa, onde várias podem coexistir. Além disso, a língua da escola, como já disse, não é natural, é puro artifício, não há nada de

“real” em relação às realizações linguísticas cotidianas. Em grande parte, temos pesquisas que tentam avançar por esses caminhos, tentando responder claramente as indagações didáticas nas escolas, com professores, com os coletivos, e que poderiam ser levadas para a formação docente inicial e contínua, não creio que aos desenhos curriculares – não importa quão bom seja o desejo de renovação sincera. Da mesma forma, também aqui há um problema, já que, pelo menos até hoje, a mesma abordagem tem sido adotada para os desenhos curriculares de professores, mesmo para os universitários, embora, diferentemente dos institutos de formação de professores, na universidade exista certa autonomia e liberdade de cátedra.

De todo modo, naturalizou-se uma ideia de que o bom professor da área é quem domina determinada abordagem e sabe como levá-la para a sala de aula, como um eufemismo para aplicá-la, logo qualquer outra perspectiva, que seja inserida no treinamento, pode perturbar essa tarefa. De fato, as posições mais radicais de uma abordagem principal veem como “perniciosa” a entrada de outras teorias, pois elas “reverteriam” todas as suas realizações. Bem, lamentavelmente, isso é muito complicado, pois há muitos interesses em jogo.

A. Dos Santos: Pensando no ensino superior, como você avalia o papel das universidades argentinas na sociedade contemporânea em relação ao ensino, à pesquisa e à extensão? E como você avalia o diálogo entre as universidades latino-americanas?

C. Cuesta: Nossa universidade pública, desde que recebi meu cargo de docente [9] até hoje, fez um grande progresso no crescimento do corpo docente, alcançando um perfil do professor pesquisador por meio de projetos de pesquisa e de programas de pós-graduação credenciados, e também pela extensão. Além disso, também cresceu muito em suas publicações científicas e esta revista popular também mostra uma abertura para outras concepções relacionadas à produção e à circulação de conhecimento. Isso é inquestionável e tem resistido a muitas padronizações que foram realizadas em outros países onde só agora estão começando a discutir algumas questões, em alguns casos de maneira bem morna, superficial. É claro que sempre há o problema do financiamento de acordo com cada governo e de acordo com as situações econômicas, com maior ou menor preocupação. E também há várias questões a serem revisadas: como as maneiras de ensinar e avaliar, as quais se tornam inconsistentes com nossos princípios de universidade pública e gratuita, pois elas excluem estudantes que trabalham e/ou são os primeiros de suas famílias tentando fazer uma carreira universitária; ou, acomodar em nossos sistemas científicos todas, ou pelo menos acomodar melhor, as linhas de pesquisa que desenvolvemos em busca de maior

pluralidade, dando lugar aos jovens professores pesquisadores que têm novos interesses de pesquisa e constroem pesquisas que contribuem para o nosso país.

Quanto ao vínculo com as universidades latino-americanas há um crescente interesse e um crescimento de acordos e de outras ações. Mas, como também ocorre no Brasil, existe uma perspectiva histórica que prioriza principalmente os esforços de internacionalização com instituições europeias, até porque elas são as únicas com recursos financeiros para fazer algumas parcerias, é claro. De fato, nosso convênio com a Universidade de São Paulo (USP) não tem financiamento, podemos realizá-lo desde 2014 e renová-lo por mais cinco anos, através do uso de bolsas e subsídios de nossos projetos de pesquisa, pois estamos próximos e se torna uma troca mais realista em termos de despesas. Tal acordo com uma universidade na Colômbia, no México ou Equador seria mais difícil em termos das capacidade de realizar atividades de intercâmbio.

Quanto aos diálogos, acho que há muito para se construir, já que, novamente, há uma longa história de consumo de teorias e de produções dos países do centro, principalmente os europeus; e, no caso das ciências sociais e humanas, de onde eu posso falar, os diálogos entre latinoamericanos muitas vezes não estão nos nossos horizontes; ou, pelo menos nem sempre estão, mesmo que existam investigações muito valiosas em nossa região, muito mais pertinentes às investigações que realizamos, aos tópicos que desenvolvemos. Por isso, precisamos nos ler mais, nos conhecer mais, pesquisar mais nos repositórios para teses e artigos científicos das nossas universidades, nos esforçarmos, já que temos publicações com acesso aberto que superam a comercialização que está ocorrendo no modo virtual.

Hoje, eu estava ouvindo um físico argentino em relação à pandemia e ele explicou que a velocidade dos tempos das ciências médicas, que avança para conhecer o covid-19, deve-se ao fato de o conhecimento estar sendo compartilhado, mesmo com seus possíveis erros, ao invés de restringi-lo enquanto se aguarda as avaliações dessa ou daquela revista científica internacional – muitas vezes, temos que pagar para publicar em tais periódicos e sabemos que é muito dinheiro. Diante disso, nós latino-americanos, que produzimos dentro de nossas universidades latino-americanas, já sabemos que estamos em uma enorme “desvantagem”, portanto, ao invés de continuarmos pensando que é simplesmente assim – e, sem retorno– podemos começar ou continuar trabalhando em comunicação e valorizando os nossos trabalhos.

Notas

[1] Sua tese de doutorado está intitulada: "Língua e literatura: Disciplina escolar. Para uma metodologia circunstancial de seu ensino". Disponível no repositório FaHCE-UNLP, Memória Acadêmica: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte641>

[2] A educação na Argentina assim está estruturada: em primeiro lugar, a educação inicial, chamada pré-escola; depois o nível primário, nomeado de primeiro nível obrigatório. Já o segundo nível corresponde à Educação Secundária, compreendendo o ciclo básico e o ciclo orientado. Ao terminar essa fase de ensino obrigatório, os alunos podem optar por cursar ou não o 3º nível, na Educação Superior, tanto nas universidades quanto nos institutos de formação "terciária".

[3] Na Argentina, para concluir as licenciaturas, os alunos devem apresentar um trabalho aprofundado sobre um tema, trabalho conhecido como "tesina", uma tese de licenciatura. Ela pode ser comparada aos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), exigidos por alguns cursos no Brasil para que o estudante receba o título final. Essa "tesina" de Carolina Cuesta recebe o título: "As diferentes maneiras de ler literatura na escola", foi defendida em 2003. Disponível no repositório da FaHCE-UNLP, Memória Acadêmica: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte1058>

[4] A cumbia é ritmo latino-americano, muito popular na Argentina, conhecida como música de gueto ou de bairro.

[5] A entrevistada aponta essa diferença, pois na Licenciatura em Letras, na Universidade Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP), ela trabalhava e segue trabalhando com estudantes da graduação, muitos dos quais ainda não são professores e professoras.

[6] Na Argentina, os Institutos Superiores de Formação Docente atuam na formação de professores nos três níveis de ensino (infantil, primário e secundário), mas não forma para o nível universitário. Esses institutos são espaços de profissionalização parecidos com os antigos magistérios no Brasil, os quais formavam professores para atuação na pré-escola e no fundamental.

[7] Corresponde ao nível do Ensino Fundamental no contexto educativo brasileiro.

[8] A tese de Mariano Dubin está intitulada: "Ensino de literatura, formação de leitores e discursos educacionais: O problema das culturas populares no cotidiano escolar", foi defendida em 2019. Disponível no repositório da FaHCE-UNLP, Memória Acadêmica: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte1756>

[9] A entrevistada começou a exercer a docência universitária em 1998.

[9] A entrevistada começou a exercer a docência universitária em 1998.