

1 Introdução

A manifestação do Outro produz-se, certamente, à primeira vista, de acordo com o modelo pelo qual toda significação se produz. O Outro está presente numa conjuntura cultural e dela recebe sua luz, como um texto do seu contexto. A manifestação do conjunto assegura sua presença. Ela aclara-se pela luz do mundo. A compreensão do Outro é, assim, uma hermenêutica, uma exegese. (Lévinas, 1993 [1972], p. 50).

Compartilho da ideia de Lévinas (1993[1972]) de que o outro é a condição mesma da existência, da vida e, por isso, para que nos conheçamos melhor há necessidade de conhecer o outro. Assim, a escolha dessa epígrafe para iniciar este trabalho relaciona-se à minha motivação em compreender melhor minha prática docente a partir do discurso de outros professores de literaturas de língua inglesa.

As literaturas de língua inglesa no Brasil se inserem em uma complexa realidade de ensino superior. Aliado ao fato de a cultura universitária ser algo relativamente recente em nosso país (Sá Campos, 1987), o desenvolvimento e a visibilidade dessas literaturas sempre estiveram ligados ao ensino de língua (Zyngier, 2003). Contudo, apesar da existência de todo um arcabouço metodológico desenvolvido internacionalmente para o ensino de língua inglesa (Richards e Rodgers, 2001), que influencia diretamente a organização do ensino superior brasileiro, escasso tem sido o interesse em conhecer como metodologicamente se organiza o ensino das literaturas nesse idioma no Brasil. Não faltam referências sobre investigações acerca das salas de aula de língua (cf. Rajagopalan, 2001a; Rajagopalan, 2001b; Grigoletto, 2001; Keys, 2001; Jorge, 2001; Jordão, 2004; Paiva, 2005a; Gieve e Miller, 2006; Miccoli, 2007, para citar um número extremamente reduzido!), mas, em se tratando do ensino de literaturas de língua inglesa, pelo menos no Brasil, o que se percebe é que existem apenas esforços isolados (Zyngier, 2006; Menezes e Zyngier, 2009).

Além da escassez de investigação empírica sobre a área, as literaturas em inglês sofrem as consequências de um ensino deficitário, fragmentário e

segregacionista em todos os níveis da educação. Em primeiro lugar, apesar de serem observadas lentas melhorias ao longo dos anos, os índices de aprendizado da educação básica são extremamente problemáticos (IDEB¹, 2009) e, em se tratando do ensino de línguas estrangeiras, não poderia ser diferente. Apesar de o ensino de uma língua estrangeira ser um direito assegurado aos cidadãos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (MEC, 1996), ao terminarem a educação básica, são poucos os alunos que, estudando outro idioma apenas na escola, estão plenamente linguisticamente capacitados (Moita Lopes, 1996; Almeida Filho, 2007). Essa falta de conhecimento linguístico afeta diretamente o desempenho daqueles que optam por estudar literaturas de língua estrangeira e a qualidade das graduações em Letras.

Em segundo lugar, a organização do ensino superior contribui para que as diferenças educacionais existentes no nível básico permaneçam. Para começar, a formação de uma cultura universitária no país foi um processo tardio, em que a primeira universidade data de 1920 (Frauches, 2004). Entre as décadas de 60 e 90, com o aumento da demanda por cursos universitários, a iniciativa privada passou a ocupar o espaço vazio deixado pelas instituições públicas e o ensino superior passou a receber coloração fortemente privatista (Cunha, 2000; Demo, 2001). Assim, a oferta aumentou, mas isso aconteceu sem um planejamento responsável que assegurasse a qualidade dos cursos. Hoje, portanto, apesar de esforços governamentais para conter o crescimento desordenado de instituições e garantir certo padrão de qualidade por meio de avaliações, como o antigo 'Provão' e seu substituto atual, o ENADE², não parece muito possível que esse padrão seja alcançado.

Pensando especificamente nos cursos de Letras, responsáveis por oferecer o ensino de literaturas de língua inglesa, foco do nosso trabalho, o que se tem é uma vasta oferta³: há faculdades isoladas, faculdades integradas, centros universitários, universidades públicas e particulares espalhadas pelos diferentes estados nacionais. Como os objetivos das instituições variam conforme a sua natureza, os

¹ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Resultados disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br>

² Exame Nacional de Desempenho de Estudantes.

³ A oferta tem sido maior que a procura. Na cidade do Rio de Janeiro, por exemplo, conhecidas instituições, como a Universidade Gama Filho, fecharam os cursos de Letras por falta de alunos.

profissionais formados nelas, conseqüentemente, apresentam também perfis diferentes.

Foi exatamente essa diferença no perfil de alunos de cursos de Letras, que oferecem habilitação em língua inglesa (e que estudam as literaturas desse idioma), que despertou meu interesse. Estudei Letras (português-ínglês) em uma universidade pública federal, que, apesar do desnível em termos de proficiência linguística dos alunos, mantinha a opção por aulas de língua inglesa e literaturas correspondentes em língua alvo. Durante a graduação, mesmo percebendo que a cada semestre mais alunos se evadiam por conta da dificuldade com o idioma, esse nunca foi um fator que me incomodou. Para mim, e acredito que para boa parte dos colegas, a única possibilidade adequada de aprender inglês e literaturas em inglês era *em inglês*. A leitura de obras traduzidas, ainda que para comparação com os originais, era para mim algo impensável!

Sempre gostei de literatura inglesa e norte-americana (as únicas de língua inglesa a que tive acesso na graduação) e, apesar de não ter especialização ou mestrado na área, fui convidada a dar aulas dessas literaturas em duas instituições particulares, localizadas na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro, em 2005⁴. Surpreendi-me ao constatar que as aulas não poderiam ser realizadas na língua alvo e que a leitura de textos originais não era habitual. Compreendi, com o tempo, que, naquele contexto, boa parte dos alunos procurava fazer Letras para *aprender* inglês e não para *aperfeiçoar* seu conhecimento do idioma e se tornar professor. Contudo, apesar do desconforto e estranhamento iniciais, meu relacionamento interpessoal com eles sempre foi bom.

Aliado a isso, naquela época, por não ter formação em nível de pós-graduação na área de literaturas, sentia-me insegura quanto aos meus procedimentos pedagógicos (já que até então só havia dado aulas de língua) e à minha própria compreensão do fenômeno literário.

Foi, então, que percebi que eu precisava conhecer melhor a realidade pedagógica em que havia sido inserida a fim de me tornar uma profissional mais capacitada e mais segura. Era bastante forte a necessidade de saber o que outros professores pensavam sobre literatura e ensino de literaturas em inglês a fim de encontrar parâmetros que me ajudassem a refletir acerca de minhas próprias

⁴ Deixei de trabalhar nessas instituições em outubro de 2009.

crenças e prática. Logo, a opção foi analisar o discurso de professores universitários de literaturas de língua inglesa sobre essas questões, que atuassem em diferentes contextos de ensino superior da cidade do Rio de Janeiro, onde eu morava e trabalhava.

A escolha por realizar análise do discurso revela a face interdisciplinar da pesquisa, que busca integrar as áreas de literatura e estudos da linguagem, e está relacionada à minha compreensão de *linguagem* como um fenômeno social, dialógico, fruto da interação entre os sujeitos numa situação comunicativa, e de *discurso* como uma forma de agir sobre o mundo por este estar imbuído de valores ideológicos (Bakhtin, 1979 [1930], 2006 [1979]; Fairclough, 2001).

Acrescenta-se a isso o fato de que percebo a linguagem como um sistema semiótico em que sua dimensão social é tecida na estrutura gramatical da língua. Dessa forma, as escolhas dos falantes não podem ser compreendidas como aleatórias ou arbitrárias, mas fruto de intenções discursivas (Halliday e Hasan, 1989; Halliday, 1994). Assim, somente por meio da análise empírica de textos reais, ou seja, da língua em uso, é possível acessar crenças e valores dos falantes, percebendo como os mesmos agem discursivamente (Oliveira, 2009).

Portanto, em decorrência de concepções teóricas acerca do que seja linguagem e discurso e de questões acadêmicas e profissionais, o objetivo geral desta tese é:

- Investigar, através do discurso de dez professores universitários de literaturas de língua inglesa, quais as suas visões existentes sobre literatura e sobre a prática pedagógica de literaturas em inglês.

Este objetivo geral desdobra-se em objetivos específicos, a saber:

- Observar como o discurso docente acerca de literatura e ensino se caracteriza e se, nessa organização discursiva, sobressai o enfoque dado à teoria (literatura) ou à prática (ensino de literaturas em inglês).
- Identificar as percepções de literatura de profissionais da área, responsáveis por embasar sua prática docente.

- Ter acesso parcial, a partir daquilo que os professores dizem, às suas práticas de ensino.

Observar se o discurso de docentes de literaturas de língua inglesa sobre literatura e ensino tende a privilegiar mais aspectos relacionados à literatura ou ao ensino pode ser um indício do que diferencie esses profissionais de outros da área, como os críticos e os teóricos da literatura. Além disso, ao observar as marcas linguísticas que surgem em seu discurso e sua função para caracterizar ensino e literatura, torna-se possível perceber de que forma as escolhas discursivas dos professores contribuem para individualizá-los.

Com relação ao segundo objetivo específico apresentado, buscar saber o que docentes de literatura pensam sobre o objeto de seu trabalho é importante porque acreditamos que professores são também formadores de opinião e, por isso, a forma como se posicionam frente aos textos literários pode influenciar as atitudes e as crenças dos alunos. Ademais, não parecem existir muitos trabalhos, além do estudo de Jordão (2001a), que lidem com professores de literaturas (em geral ou de língua inglesa especificamente) e que busquem investigar, ainda que este não seja o foco principal, as percepções que esses docentes constroem de literatura.

Em contrapartida, já foram realizados diferentes estudos acerca do que alunos de Letras compreendem por literatura (cf. Menezes, 2001; Coutinho, 2001; Zyngier e Shepherd, 2003). Nesses estudos, foi evidenciado que alunos acreditam que a literatura é um meio de aprimorar, principalmente, o conhecimento de língua (materna e / ou estrangeira) e de aumentar o conhecimento cultural. Porém, não foi destacada nos resultados a questão do engajamento afetivo, que Zyngier e Shepherd (2003) e Todorov (2009) defendem como sendo o objetivo da educação literária. Para os autores, em uma educação literária eficaz, o prazer deveria ser proveniente do ato de leitura. Portanto, a falta de envolvimento dos alunos, identificada nestas pesquisas, pode ser influenciada pela forma como os professores se comportam diante do texto literário e da maneira como enxergam literatura.

As aulas em si podem ser outra possível razão para o distanciamento afetivo de alunos com relação à literatura, o que explica o interesse pelo terceiro objetivo específico. Além da barreira que a língua alvo talvez provoque para que o engajamento aconteça, parece socialmente relevante conhecer o que os

professores falam sobre suas práticas a fim de que, a partir desses discursos, possa-se observar a ausência ou existência de posicionamentos hegemônicos ou autoritários, capazes de interferir na relação imediata entre o aluno-leitor e o texto.

Para que promova a autonomia do aprendiz (no caso de Letras, do aluno-professor) e que contribua para diminuição de desigualdades, favorecendo a melhoria da educação em todos os níveis, o ensino de literaturas em inglês precisa ser crítico-reflexivo, não só no que se refere ao conteúdo abordado, mas também com relação às próprias situações / contextos de ensino-aprendizagem (Freire, 1977, 1978; Izarra, 1999; Jordão, 2001a; Zyngier, 2003). Isto posto, as perguntas que norteiam esta pesquisa são:

- (a) Que percepções de literatura o discurso de dez professores de literaturas de língua inglesa evidencia?
- (b) Qual a função das escolhas linguísticas utilizadas na caracterização do discurso profissional desses professores sobre literatura e seu ensino?
- (c) Como tais professores de literaturas de língua inglesa constroem discursivamente a sua prática pedagógica?

Através da discussão dessas perguntas de pesquisa, o objetivo inicial é conhecer o que subjaz à ação pedagógica – as visões construídas de literatura. Em seguida, o interesse recai sobre a maneira como esse discurso sobre literatura e ensino se apresenta, ou seja, quais são as ênfases dadas e as escolhas linguísticas feitas pelos profissionais investigados que, ao particularizarem os participantes, contribuem para caracterizar o discurso docente como um todo. Por fim, o que se pretende é descobrir questões que se articulam em torno da prática em si, tais como os procedimentos adotados, o espaço e a voz do aluno na realidade de sala de aula, e a visão que o professor constrói do aluno, entre outras.

Para tornar este estudo possível, conto com a colaboração de dez professores de literaturas de língua inglesa, três homens e sete mulheres, por mim entrevistados. Os docentes escolhidos possuem experiências e realidades de ensino variadas e essa diversidade contribui para a riqueza dos resultados. São professores de universidades, faculdades e centros universitários, de instituições

públicas e particulares. Alguns atuam em mais de um contexto, embora todos trabalhem na cidade do Rio de Janeiro, em diferentes regiões: zona sul, centro, zona norte e zona oeste.

Minha opção por entrevistas semi-estruturadas é justificada por considerá-las espaços de troca dialógica em que se chega ao significado por meio da interação entre entrevistado e entrevistador. Nesta perspectiva, pesquisadora e pesquisados são considerados participantes do estudo, já que os resultados são compreendidos como uma co-construção (Rollemberg, 2008). Após a geração dos dados, os mesmos foram submetidos à análise linguística.

Essas escolhas metodológicas evidenciam que, nesta tese, a literatura é vista como um sistema. Isso rompe com uma visão ontológica que a percebe enquanto um conjunto de textos valorizados socialmente. Esse sistema literário, da mesma maneira que outros existentes numa sociedade, é formado por diferentes agentes passíveis de investigação. Considerando, portanto, que docentes são agentes que fazem parte e atuam no sistema literário, vinculamos os interesses desta investigação aos da Ciência Empírica da Literatura (Schmidt, 1982). Essa área surge nos anos 70 a fim de fazer com que os estudos em literatura passassem a construir e explicitar métodos consistentes e a ter consciência da responsabilidade social e da relevância de resultados. Isso era necessário (e ainda o é), visto que os tradicionais modelos hermenêuticos não davam conta de explicar a complexidade da comunicação literária (Olinto, 1989). Como os agentes do sistema literário são complexos, a Ciência Empírica da Literatura caracteriza-se por ser interdisciplinar, recorrendo a diferentes áreas a fim de produzir conhecimento (Steen e Schram, 2001). A interdisciplinaridade da área é, portanto, outro fator que insere este estudo nessa tradição de pesquisa.

O caráter interdisciplinar desta tese pode ser percebido na maneira como a mesma se estrutura, refletindo a possibilidade de articulação entre estudos linguísticos e literários. Dividida em seis capítulos, dois deles são dedicados ao embasamento teórico. Neles, busco em diferentes áreas do saber informação que direcione a compreensão das questões abarcadas aqui: literatura, ensino de literaturas em inglês e discurso. Nesse sentido, portanto, a própria presença no trabalho dos capítulos intitulados ‘Literatura e Ensino’ e ‘Linguagem e Discurso’ evidenciam a interdisciplinaridade do estudo.

O primeiro capítulo é esta introdução, que contextualiza o estudo e sua área de investigação, apresenta a motivação para realizá-lo, os objetivos gerais e específicos e as perguntas de pesquisa.

O segundo capítulo divide-se em três partes principais. Na primeira, apresento minha compreensão de literatura como um produto construído socialmente que permite aos sujeitos formularem seus próprios conceitos, já que não existem definições consensuais e permanentes para literatura, porém percepções mais subjetivas e transitórias (Jordão, 2001a; Abreu, 2006; Todorov, 2009). Apresento também três diferentes maneiras de se olhar para o fenômeno literário: o viés artístico, o viés psicanalítico e o viés empírico, deixando claro que elas não são excludentes. A segunda parte está dedicada a pensar o papel da literatura e das literaturas em inglês dentro da complexa organização dos cursos de Letras e do ensino superior no Brasil. Para isso, é traçado um breve panorama histórico. Dentre as constatações apresentadas, nota-se que o interesse por literatura em geral parece se distanciar das grades curriculares dos cursos de Letras, como evidenciam as propostas presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para esses cursos, aprovada pela Resolução CNE/CES 18, de 13 de março de 2002, e a sobrevivência da área tem se mostrado possível a partir da integralização com os estudos linguísticos. Na última parte, considerações acerca do ensino de literaturas em inglês são tecidas. Com base nas discussões apresentadas por Izarra (1999), Jordão (1999; 2001a; 2001b) e Zyngier (1999; 2003) as salas de aula de literaturas em inglês são caracterizadas pela obediência, silêncio e aceitação discente das ideias dos críticos, as quais são reproduzidas frequentemente por professores.

O terceiro capítulo introduz os fundamentos para a análise do discurso docente. Assim, numa perspectiva sistêmico-dialógico-social, são apresentadas as concepções de linguagem, discurso e análise do discurso norteadoras desta tese e da forma de prospecção dos dados. Abordam-se as noções de dialogismo e polifonia de Bakhtin (1979 [1930]; 2006 [1979]). A discussão é ampliada ao tratar de pressupostos fundamentais da Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday e Hasan, 1989; Halliday, 1994), como os conceitos de *contexto de cultura* e *contexto de situação*, este último caracterizado pelas variáveis: *campo*, *relações* e *modo*. Além de considerar o entorno às falas dos professores, complementarmente, focaliza-se a importância de olhar para a língua em uso.

Assim, a análise do discurso é apontada como uma atividade multidisciplinar (Trappes-Lomax, 2004), o que permite que conhecimentos provenientes da Linguística de Corpus sejam utilizados para observar os dados. Esta articulação se faz viável visto que o foco da Linguística de Corpus recai sobre o uso da língua em textos reais e não sobre o que é linguisticamente possível (Biber, Conrad e Reppen, 1998; Oliveira, 2009). Dessa forma, as ferramentas computacionais por ela utilizadas contribuem para analisar o discurso dos professores.

O quarto capítulo traz os pressupostos metodológicos da tese. Primeiro, o estudo é caracterizado como de base mista. No entanto, a investigação qualitativa predomina, percorrendo toda a análise. A utilização de ferramentas computacionais e geração de resultados quantitativos integram apenas uma das partes analíticas. Em seguida, o instrumento de coleta dos dados é definido e os procedimentos adotados são abordados. Por fim, os dez docentes colaboradores são apresentados com nomes fictícios, a fim de preservar-lhes as identidades.

O quinto capítulo está dedicado à análise. A primeira parte trata das percepções de literatura oferecidas pelos professores. Os dados são categorizados e agrupados em três macrocategorias (*identificação, composição e finalidade*) à luz dos conceitos teóricos apresentados nos capítulos 2 e 3, como as noções de *campo, modo e relações* provenientes da Linguística Sistêmico-Funcional. Na segunda parte, a fim de aprofundar a análise, o corpus oral do estudo foi acessado por meio de ferramentas computacionais do programa *WordSmith Tools* (Scott, 1999) com o objetivo de verificar empiricamente como o discurso dos colaboradores se organiza. Com o auxílio do programa, as palavras-chave de cada entrevista foram identificadas e suas funções nas falas dos professores, analisadas. Tais funções permitem compreender o discurso docente sobre literatura e ensino de literatura como estruturado em termos de dimensões não excludentes, mas, em contrapartida, permeáveis. As dimensões encontradas apontam para uma ênfase do discurso docente acerca do ensino. Na última parte, portanto, enfoca-se aquilo que os professores expõem acerca de sua prática. Por esta razão, suas atitudes pedagógicas são divididas em três diferentes níveis de ensino (*controle e / ou indução à reprodução de ideias do professor; entre o controle e o estímulo; e estímulo à reflexão e participação*) e os posicionamentos discursivos diante do texto literário e da realidade do ensino superior, dividido em instituições públicas

e particulares, são analisados. Para finalizar o capítulo, problematiza-se a questão do idioma utilizado em sala de aula.

Finalmente, no sexto capítulo, têm-se as considerações finais do estudo. Nelas, relações entre a teoria e os resultados são estabelecidas e futuros direcionamentos, que possibilitem ao estudo continuidade, são apontados.