

2 Literatura e ensino

I have come to believe that a great teacher is a great artist and that there are as few as there are any other great artists. Teaching might even be the greatest of the arts since the medium is the human mind and spirit. (Steinbeck, 2009)¹.

A citação escolhida para iniciar este capítulo enfoca o ato de ensinar, compreendido por John Steinbeck (2009) como a maior das artes. Nesse sentido, as palavras do escritor nos levam a refletir sobre a função do professor, especialmente o de literatura. Se seguirmos o raciocínio de Steinbeck, o professor que leciona literatura lida com a arte duplamente: tanto o seu ofício, o ensino, quanto seu objeto de trabalho, literatura, podem ser considerados formas de arte. No entanto, as artes não são confluentes: o artista pedagógico não ensina sobre o que faz, mas é responsável por ensinar a arte de outrem.

É sobre essas duas ‘artes’ – literatura e ensino de literatura, que este capítulo trata. Para tanto, o presente estudo objetiva analisar os discursos de professores de literaturas de língua inglesa. Contudo, falar sobre literatura e sobre o seu ensino não é fácil. Há um descompasso entre essas duas áreas. Enquanto muito já se fez no campo literário, discutindo essa produção artística por várias perspectivas, o seu ensino ainda parece carecer de maior atenção. Na primeira seção desse capítulo, é apresentada uma discussão teórica sobre o que possivelmente engendra a literatura, contribuindo, em certa medida, para a compreensão das visões de literatura que permeiam as vozes dos docentes que colaboraram com o estudo. Na segunda parte, de posse de uma compreensão macro de literatura enquanto produto de um sistema, discute-se a consolidação da mesma como uma área acadêmica e seus aspectos metodológicos.

¹ Minha tradução: “Sou levado a acreditar que um grande professor é um grande artista e que assim como há poucos grandes artistas, há poucos grandes professores. O ensino pode até ser considerado a maior de todas as artes já que o seu meio é a mente e o espírito humanos”.

2.1. Literatura

Muitas definições para o termo ‘literatura’ já foram propostas em diversas publicações, desde manuais de teoria literária até livros especializados em literatura e crítica literária (cf. Abreu, 2006; Aguiar e Silva, 1999; Amora, 1980; Eagleton, 1997; Samuel, 1996, entre outros). Destas tentativas, o único consenso a que se chega é sobre a dificuldade que tal intento produz. Nesse sentido, parece que “ao tratar de literatura e valor estético, estamos em terreno movediço e variável e não em terras firmes e estáveis”, conforme propõe Abreu (2006, p. 58). Em outras palavras, isso implica na impossibilidade de fixar uma definição objetiva e universal para o termo, sendo a mesma necessariamente calcada em uma dada perspectiva social, cultural e histórica. A noção que Abreu (2006) defende também se faz presente em Carter (2007). Segundo o autor, existem duas grandes concepções contemporâneas de literatura. De um lado, há a visão de que a literatura é o estudo de um número seleto de grandes autores julgados de acordo com o caráter (sério e resistente ao longo do tempo) de suas obras que examinam a natureza humana. Por outro lado, há a visão de que a literatura é um conceito relativo e que o valor atribuído aos textos modifica-se com o passar do tempo. Assim, os textos literários deveriam ser definidos como parte de processos socialmente institucionalizados e entendidos como discursos que, ao invés de dissociados de outros discursos, com eles partilham características.

Acreditamos que essas duas visões podem ser complementares e não antagônicas, como Carter (2007) parece sugerir. Homens e mulheres são seres sociais e criadores de todo tipo de arte. Não existe arte sem seres humanos. Ela só passa a existir porque há a mente humana para criá-la e/ou apreciá-la. Por mais que algo feito por um ser irracional possa ser considerado ‘arte’, isso só será entendido como tal a partir da criatividade que é própria do ser humano. Ou seja, em qualquer nível do processo de construção do que se entende por arte, há de haver o ser humano. Logo, a literatura é um produto socialmente construído, que interage com outros produtos ou discursos ao mesmo tempo em que se torna capaz de manifestar os valores, os sentimentos, os pensamentos e as crenças de seu

criador, os quais possuem também uma base social. Essa noção ultrapassa o entendimento de literatura como o estudo de um reduzido número de autores e obras, assumindo uma dimensão mais abrangente que dá margem para que os indivíduos formulem suas próprias considerações acerca do que faz um texto receber o status de literário.

A fim de embasar nossa definição, serão abordados dois direcionamentos, não excludentes, acerca do que possivelmente motiva a produção e a recepção (e, enfim, a interação) literária: o artístico e o psicanalítico. Um terceiro direcionamento, o empírico, insere essa criação numa rede social, fornecendo, então, bases para a compreensão da investigação realizada. Nas próximas seções, portanto, pretende-se refletir sobre a criação literária de acordo com esses três vieses.

2.1.1. Viés artístico

A presente seção busca refletir sobre literatura a partir de uma perspectiva artística. Parece claro que a arte, fruto do trabalho humano, como coloca Samuel (1996), foi um dos primeiros indícios de que o animal humano distinguia-se dos outros. A arte rupestre é a prova desta afirmativa: o desejo de criar imagens foi manifestado muito cedo (Magalhães, 2005). De fato, os desenhos mais antigos dos quais se tem conhecimento remontam há aproximadamente 40 mil anos. Por todo o período Paleolítico Superior, ou seja, de 40 mil anos até 10000 a.C., os animais eram o tema preferido do homem primitivo, ao menos na Europa. Esses desenhos tinham diversas finalidades: ritos ligados à caça e à fertilidade, inventários de animais, cultos religiosos, entre outros. Não obstante o objetivo, foi com esse tipo de pintura que se desenvolveu o talento em composição, a capacidade de expressar-se por imagens a fim de criar a ideia de movimento, espaço e ritmo, além de um senso narrativo (Magalhães, 2005).

Após o período Paleolítico Superior, esses pioneiros da pintura começaram a abandonar as acomodações seguras e protegidas das cavernas e a trabalhar nas encostas rochosas e desfiladeiros. Simultaneamente, seres humanos juntaram-se a animais nas pinturas, tornando-se então parte do tema das ilustrações (Magalhães,

2005). Talvez seja possível dizer que, neste momento, ao se retratar, o indivíduo passou a ter consciência sobre si e sobre sua condição.

Essa arte pré-histórica parece surgir de uma necessidade de autorrepresentação, de se expressar e de se documentar, que foi perpetuada e aprimorada ao longo do processo evolutivo humano. Em dado momento dessa evolução, quando se passou da consciência ao questionamento de si, provavelmente, buscou-se não mais somente a representação, a expressão e a documentação, mas a compreensão de por que isto se fazia necessário.

Ainda hoje não existem explicações conclusivas para a arte e para o efeito que ela causa. Esse é ainda um vasto território a ser explorado, mas, pelo menos, desde a Antiguidade Clássica, buscaram-se respostas. Assim, ao longo do tempo, o posicionamento com relação às artes, de um modo geral, e à literatura, em especial, tem se transformado. Platão (1993 [3-- a.C.], p. 103), por exemplo, no Livro III de *A República*, ao citar alguns versos de Homero, afirma que suas palavras são belas, agradáveis, mas “quanto mais poéticas, menos devem ser ouvidas por crianças e por homens que devem ser livres, e temer a escravatura mais que a morte”. Para Platão (1993 [3-- a.C.]), a poesia, e, conseqüentemente, as outras formas de manifestação artística, são enganadoras e, por isso, nocivas, já que aprisionam o indivíduo naquilo que não é verdadeiro. Ao citar a *Ilíada*, ele defende que o poeta incorpora a identidade de outra pessoa, o que é perigoso, pois se trata de imitação, de querer ser aquilo que não é e, assim, enganar o outro. Para o autor, portanto, o conceito, por ele inserido, de *mimese* refere-se à pura imitação. No Livro X, ele vai além e defende a doutrina de rejeição à *mimese*, pois “a arte de imitar está bem longe da verdade, e se executa tudo, ao que parece, é pelo fato de atingir apenas uma pequena porção de cada coisa, que não passa de uma aparição” (Platão, 1993 [3-- a.C.], p. 457). Sendo assim, tudo que existe no mundo sensível, existe antes no mundo das ideias. Logo, o que existe em tal mundo é o real, o original. Vivemos, portanto, no mundo da aparência e, assim, a arte nada mais é do que uma imitação da aparência, não da realidade. Em outras palavras, a arte exerce com o original uma relação de terceiro grau. Platão (1993 [3-- a.C.]) cita o exemplo de um pintor, que é capaz de pintar um sapateiro, um carpinteiro e outros profissionais, sem conhecer nada sobre os respectivos ofícios, a fim de apenas ludibriar as crianças e/ou os ignorantes. Em suma, o artista é visto como um imitador no sentido pejorativo do termo.

Essa visão pessimista de Platão (1993 [3-- a.C.]) com relação à arte vai de encontro ao que Aristóteles (1993 [3-- a.C.]), um de seus discípulos, defende em sua obra *Poética*. Conforme Cardoso (1993), no prefácio à tradução da *Poética*, a poesia é entendida como nociva em *A República* (Platão, 1993 [3-- a.C.]), já que se afasta da verdade e estimula as paixões, dificultando a repressão das mesmas pela razão. Aristóteles (1993 [3-- a.C.]), por outro lado, apresenta a poesia como verdadeira, séria e útil. No Capítulo IV, da *Poética*, em que o filósofo discorre sobre a origem da poesia, afirma que “ao que parece, duas causas (...) geraram a poesia. O imitar é congênito no homem (e nisso difere dos outros viventes, pois (...) ele é o mais imitador, e por imitação, aprende as primeiras noções), e os homens se comprazem no imitado” (Aristóteles, 1993 [3-- a.C.], p. 27). A noção de *mimese* para Aristóteles (1993 [3-- a.C.]) é parte da natureza humana, e, por isso, necessária, não se fazendo possível evitá-la. A imitação, portanto, permite o desenvolvimento e o aprendizado.

Outro aspecto divergente entre Platão (1993 [3-- a.C.]) e Aristóteles (1993 [3-- a.C.]) no tocante à questão da *mimese* é que, enquanto o primeiro buscara banir a poesia por acreditar que a mesma veiculava ideias falsas, Aristóteles (1993 [3-- a.C.], p. 53) declara: “não é ofício do poeta narrar o que aconteceu; é, sim, o de representar o que poderia acontecer, quer dizer: o que é possível segundo a verossimilhança e a necessidade”. Ele também corrobora essa afirmação ao dizer que a diferença entre historiador e poeta não é o fato de um escrever em verso e o outro em prosa, mas “diferem, sim, em que diz um as coisas que se sucederam, e outro as que poderiam suceder” (Aristóteles, 1993 [3-- a.C.], p. 53). A partir desta reflexão, Aristóteles (1993 [3-- a.C.], p. 57) chega à conclusão que “o poeta deve ser mais fabulador que versificador porque ele é poeta pela imitação e porque imita ações”. Entende-se, assim, que o poeta ou, de modo mais geral, o artista, cria uma realidade que coexiste com a realidade que lhe dá origem (Aristóteles, 1993 [3-- a.C.]). Enfim, o artista não é um imitador, mas criador de uma realidade que utiliza como base criativa aquilo que se experimenta no mundo sensível.

Ao tratar da tragédia, Aristóteles (1993 [3-- a.C.], p. 36) apresenta o polêmico conceito da *catarse*, que consiste na purificação das emoções, como terror e piedade, suscitadas no público a partir da representação dos atores. Apesar de concebida da análise feita por Aristóteles da tragédia, a *catarse* é um conceito

passível de ser aplicado às outras formas de manifestação artística, já que se relaciona ao impacto que a obra causa em seu receptor.

Acerca desse complexo conceito, Castro (1996) explica que a *catarse*, provocada pela ação da tragédia, pode ser compreendida por meio de duas perspectivas não necessariamente excludentes: (a) o espectador se sentiria *purificado, aliviado* no momento em que se identifica com as dolorosas experiências vivenciadas pelo herói e/ou (b) de modo contrário, ao visualizar os sofrimentos dos outros, os espectadores sentiriam *alívio e purificação* de suas próprias angústias. No primeiro caso, o espectador compartilha com o herói de seu sofrimento; no segundo, ele transpõe ou relaciona o sofrimento do herói ao seu. Tanto em uma como em outra perspectiva, nota-se que a *catarse* acontece por conta da relação que se estabelece com sentimentos genuinamente humanos. A arte, a literatura, em especial, portanto, permitiria um vivenciar de emoções que não necessariamente são do observador ou leitor, mas que poderiam ser. A *catarse*, então, é evidência da interação entre a obra e o seu experienciador. Por isso, ao entrar em contato com ela, ele se sente aliviado, purificado, ou por apoderar-se daquelas sensações, ou por relacioná-las às suas próprias.

Ao problematizar a questão da *catarse*, trazendo-a para o âmbito do literário, Castro (1996) aponta que ela não pode ser caracterizada apenas pela ótica do leitor, visto que compõe a natureza do fenômeno literário, ligando-se intimamente à *mimese*. O escritor, nesse sentido, ao estabelecer uma relação mimética com a realidade, por meio da criação, de certo modo pressupõe e antecipa as reações do leitor, a *catarse*.

Ao longo do tempo, os conceitos aristotélicos de *mimese* e *catarse*, que estão no cerne da constituição e das tentativas de compreensão da arte e, enfim, da literatura, foram repensados, questionados e reestruturados. Ao tratar especificamente de literatura, Compagnon (2006, p. 97), por exemplo, afirma que a *mimese* “foi questionada pela teoria literária que insistiu na autonomia da literatura em relação à realidade”. O autor contrapõe as duas visões antagônicas que se desenvolveram no decorrer dos anos: de um lado a tradição aristotélica, humanista, clássica, realista e naturalista, para a qual a literatura tem por finalidade representar a realidade; e, de outro, a tradição moderna e a teoria literária (francesa estruturalista e pós-estruturalista), segundo a qual a referência nada mais é que uma ilusão, uma vez que a literatura não aborda outra coisa que

não ela própria, mostrando-se essencial e autônoma em si mesma, sem vínculos (Compagnon, 2006). Renegando ambos os posicionamentos, Compagnon (2006, p. 127) afirma que nas décadas de 80 e 90, do século XX, empreendeu-se uma “reabilitação da mimêsis²”, o que significa uma nova leitura da *Poética* (Aristóteles, 1993 [3-- a.C.]). Assim, interpreta-se a *mimese*, ou melhor, a arte, a literatura, como conhecimento e não cópia ou réplica idêntica, quer dizer, a *mimese* “designa um conhecimento próprio ao homem, a maneira pela qual ele constrói, habita o mundo” (Compagnon, 2007, p. 127). Para o autor, não se trata mais de considerá-la como imitação, mas como uma forma peculiar de se conhecer o mundo humano. Este mundo, não se pode deixar de pensar, decorre de uma dimensão íntima, particular, que interage com uma dimensão social.

Ainda na década de 20, Vygotsky (1999 [1925]) já apontava para essa concepção de arte enquanto um conhecimento humano, não imitação. Segundo Bezerra (1999), para Vygotsky, a verdade da arte e a da realidade vivem uma relação complexa: a realidade aparece muito modificada e transfigurada na arte, o que impossibilita a transferência do sentido dos fenômenos da arte para os fenômenos da vida. Nas palavras do próprio Vygotsky (1999 [1925], p. 307-308): “a arte recolhe da vida o seu material, mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades desse material”.

A discussão sobre a *mimese*, que seria a matéria da arte, ilustra e revela que diferentes conceituações sobre arte e literatura foram propiciadas a partir de um desdobramento histórico. Todorov (2009), sinteticamente, descreve as transformações que o conceito de arte recebeu ao longo do tempo. Através das observações do autor, é possível traçar um panorama histórico da compreensão de arte e literatura desde a era clássica até o século XXI.

Durante a Antiguidade e na Europa Cristã dos primeiros anos (embora com objetivos diferentes), a literatura e as artes tinham por finalidade a instrução. A partir do Renascimento, a noção de beleza aproximou-se da poesia, mas esta se relacionava à verdade e à sua contribuição ao bem. Além disso, ao resgatar a ideia da obra como um microcosmo (como na Antiguidade), o homem começou a ser compreendido como outro Deus.

² Esta é a forma como o autor citado grafou o termo, mantida aqui por respeito ao original. Entretanto, em outras partes do texto, opta-se por *mimese*, já que é assim que aparece em Aristóteles (1993 [3-- a.C.]), primeira fonte consultada.

A partir do século XVIII, o belo passou a se caracterizar pelo fato de não precisar conduzir a nada que estivesse para além de si mesmo. Essa abordagem tinha como revolucionário o abandono da perspectiva do criador e a adoção daquela do receptor, que se interessava pela contemplação de belos objetos. Essa cisão teve como consequência a reunião de todas as artes em uma mesma categoria, como indica o termo ‘belas-artes’, utilizado até hoje. A arte tornou-se autônoma, transcendendo ao mundo, mas sem cortar relações com ele. Além disso, a adoção da perspectiva do receptor permitiu a constatação de que o belo não teria como ser estabelecido objetivamente, mas poderia ser reconhecido pela harmonia dos elementos da obra, tornando-se, assim, um objeto consensual. Em suma, no período do Iluminismo, a arte conseguiu manter-se em certo equilíbrio instável: por um lado, afirmou a sua autonomia; por outro, não ignorava a relação das obras com o real. Elas eram capazes de ajudar a conhecê-lo e agir sobre ele.

A novidade introduzida no século XIX estava no juízo de valor atribuído aos diferentes modos de conhecimento: a arte e a ciência. Enquanto a arte se referia à verdade, essa verdade não possuía a mesma natureza lógica e objetiva aspirada pela ciência. A arte interpretaria o mundo, tornando-o melhor. No início do século XX, deu-se uma tentativa de ruptura decisiva da arte com o mundo. A complexidade vislumbrada para a arte nos séculos XVIII e XIX perdeu-se. Findou-se a época em que a literatura mantinha um equilíbrio entre a representação do mundo comum e a perfeição da constituição da obra em si.

Agora, em fins do século XX e início do XXI, observa-se a coexistência de concepções diferentes sobre a arte. Existem partidários da arte tanto como divorciada quanto atrelada à realidade. O que é arte e literatura tornou-se uma noção mais fluida, menos dogmática (Todorov, 2009).

Essa transformação dos conceitos de literatura e arte ao longo do tempo fez com que fossem alvo de investigação inclusive (ou, talvez se possa dizer, principalmente) na psicologia. Vygotsky (1999 [1925]), ao tratar da recepção estética, inicialmente, apresenta uma série de teorias, as quais refuta, a fim de construir e organizar seu raciocínio. Ao dizer que psicólogos, até a época de produção de sua obra, não conseguiam mostrar a diferença entre o sentimento na arte e o sentimento real, Vygotsky (1999 [1925], p. 266) sustenta que a arte “parece suscitar em nós emoções extraordinariamente fortes, emoções essas que ao mesmo tempo não se manifestam em nada”. De acordo com o ponto de vista do

autor, as emoções estéticas não são totais, mas parciais. Isso quer dizer que embora não cheguem a manifestar efeitos físicos, elas podem alcançar um alto nível de intensidade: “A arte é uma emoção central (...) que se resolve (...) no córtex cerebral. As emoções da arte são emoções inteligentes. Em vez de se manifestarem de punhos cerrados e tremendo, resolvem-se principalmente em imagens da fantasia” (Vygotsky, 1999 [1925], p. 266). Porém, esta explicação não é suficiente para determinar a emoção estética. Segundo o autor, psicólogos defendem a existência de sentimentos paradoxais e seria com estes sentimentos que a arte trabalha. A partir disso, Vygotsky (1999 [1925], p. 269) considera que toda obra de arte possui em si uma contradição emocional, suscitando sentimentos antagônicos e provocando seu “curto-circuito e destruição”. O autor aproxima o conceito de *catarse* deste curto-circuito e destruição, o qual considera “o verdadeiro efeito da obra de arte”. Segundo ele, é central para a reação estética que emoções angustiantes e desagradáveis sejam submetidas a uma descarga, sejam destruídas e transformadas em contrários. Isso explica a ideia aristotélica de que a tragédia lida com o desagradável, repugnante, modificando-o. A *catarse*, portanto, equaciona-se à lei da reação estética: “a lei da reação estética é uma só: encerra em si a emoção que se desenvolve em dois sentidos opostos e encontra sua destruição no ponto culminante, como uma espécie de curto-circuito” (Vygotsky, 1999 [1925], p. 270). Dessa maneira, a base da reação estética corresponde às emoções que a arte suscita e que são vivenciadas pelos receptores com toda força e realidade. Contudo, a descarga dessas emoções acontece na percepção da arte. Como nessa descarga, o “aspecto motor externo da emoção” (Vygotsky, 1999 [1925], p. 272) é retido e recalcado, tem-se a impressão de que foram experimentados apenas sentimentos ilusórios. É, então, na união entre sentimento e fantasia que a arte se baseia.

A arte revela-se como muito maior do que seus elementos constitutivos (como *mimese* e *catarse*) de forma tal que uma explicação física para a mesma não parece passível de formulação. É fato que a arte se insere no mundo e, por isso, é coletiva. Logo, esse seu aspecto social deve ser considerado. Uma obra de arte é fruto de uma ideologia, em uma determinada época, em uma dada sociedade, já que o seu produtor – o artista – é um ser condicionado histórica e socialmente (Samuel, 1996). Entretanto, o instigante na obra de arte é que apesar de ela surgir no e pelo particular, é capaz de atingir o universal,

independentemente das sociedades e podendo (ou não) sobreviver a elas. O fazer artístico (isto é, o processo de criação) transcende questões de poder ainda que estas sejam responsáveis por subsidiar, diferenciar, escalonar ou avaliar as obras em determinado momento específico ou ao longo do tempo. “A arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser” (Vygotsky, 1999 [1925], p. 315). A partir disso, talvez seja possível pensar que a necessidade de criação artística permanece porque ela é fruto da produção humana e, embora os indivíduos se transformem ao longo do tempo, seus hábitos e seus valores se alterem, a capacidade de criação e a compreensão do que já foi criado continuam a existir. Quer dizer, é possível que enquanto houver vida humana sobre a terra, o fazer artístico permaneça e seja capaz tanto de revelar o que muda quanto aquilo que se perpetua no homem. Isto, obviamente, não significa que não se possa existir ou viver sem arte. Porém, a arte (independentemente do *status* socialmente atribuído às diferentes obras) imprime um colorido especial à existência.

Em sendo a literatura a forma de expressão artística que interessa nesta tese, vale citar Todorov (2009, p. 23), quando, ao explicar seu amor pela literatura, o faz de forma profundamente subjetiva: “ela [a literatura] me ajuda a viver (...) ela me faz descobrir mundos que se colocam em continuidade com essas experiências e me permite melhor compreendê-las”. Para o autor, a literatura amplia o universo, incitando a imaginar outras formas de percebê-lo e organizá-lo. Segundo ele, a literatura abre para a possibilidade, inicialmente limitada aos familiares e conhecidos, de interação, enriquecendo, assim, os indivíduos imensamente. Em suma, a literatura “proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo (...) ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano” (Todorov, 2009, p. 24).

Os utensílios transformam-se no decorrer dos anos e, ao serem alterados, tornam-se obsoletos. Isso não se verifica no tocante a produções artísticas que sobrevivem ao tempo. Um utensílio tem finalidade fora de si mesmo, já um objeto artístico transcende a uma possível finalidade exterior (Samuel, 1996). A arte, então, talvez não precise de uma justificativa funcional para a sua existência (o que não impede, dependendo da obra, que para ela não possam ser encontradas justificativas). Essa questão remete a Nabokov (2003 [1955], p. 317) quando, no posfácio de *Lolita*, afirma:

Não escrevo nem leio obras de ficção com fins didáticos e (...) Lolita não traz nenhuma moral a reboque. Para mim, um romance só existe na medida em que me proporciona o que chamarei grosso modo de volúpia estética, isto é, um estado de espírito ligado, não sei como nem onde, a outros estados de espírito em que a arte (curiosidade, ternura, bondade, êxtase) constitui a norma.

Samuel (1996) parece corroborar o ponto de vista de Nabokov (2003 [1955]) a respeito da ausência de necessidade de atribuição de alguma finalidade imediata e pragmática à obra de arte, o que não exclui que a ela sejam conferidas funções ou justificativas pragmáticas, desde que compreendidas como secundárias.

Além disso, ao falar de sua experiência enquanto escritor e leitor, Nabokov (2003 [1955]) faz com que surja o interesse em compreender não só o que motiva um artista a produzir, mas também um observador ou leitor a interagir com a obra. A esse respeito, a psicanálise, que escolheu como objeto de estudo o inconsciente e suas manifestações, pode oferecer considerações importantes que ajudam a entender os processos de criação e interação com as obras. Esse, portanto, é o foco da próxima seção.

2.1.2. Viés psicanalítico

O intento desta seção reside em demonstrar brevemente de que maneira a área da psicanálise pode contribuir para a compreensão de como se opera a relação *autor-obra* e *leitor / espectador-obra*, já que nunca se poderá dizer com exatidão por que uma obra de arte é ou não apreciada. Quase não se consegue sequer colocar em palavras os mínimos aspectos relevantes desta emoção. Assim, muito provavelmente, as causas imediatas do efeito artístico encontram-se escondidas no inconsciente (Vygotsky, 1999 [1925]).

O inconsciente é um lugar e um não-lugar, indiferente à realidade, que não possui conhecimento de lógica, negação, causalidade, contradição, completamente voltado para o impulso instintivo e a busca de prazer. É no inconsciente que se encontra todo material, toda tendência ao prazer e à satisfação, que as pessoas são obrigadas a reprimir em prol da necessidade humana de conviver com outros.

Assim, os sujeitos necessitam sofrer repressão do *princípio do prazer* em favor do *princípio da realidade*. Esta repressão é aceita desde que algo em troca seja oferecido: vida em sociedade, trabalho etc. Desta maneira, ao desviar os instintos para objetivos superiores, a história cultural da humanidade é criada. Todavia, caso as exigências feitas sejam excessivas, adoce-se. A esse tipo de enfermidade chamou-se *neurose*. Como todo mundo sofre algum tipo de repressão, o homem pode ser considerado como um *animal neurótico* (Freud, 1920; Eagleton, 1997).

A neurose, portanto, seria uma forma de manifestação do inconsciente. Esse local para onde os desejos que não são possíveis de satisfação são relegados, é acessado também pelas chamadas *parapraxes* (lapsos, falhas de memória, confusões etc.) e principalmente pelos sonhos. A atividade onírica, nesse sentido, seria uma realização simbólica dos desejos inconscientes. Essa forma simbólica, a ser decifrada, faz-se necessária porque caso esse material fosse expresso diretamente, não se conseguiria dormir (Freud, 1920; Eagleton, 1997). Neste ponto, pode-se começar a pensar a relação entre a arte e a psicanálise. De acordo com Vygotsky (1999 [1925]), os psicanalistas afirmam que a arte ocupa uma posição intermediária entre o *sonho* e a *neurose*: o conflito entre consciente e inconsciente torna-se forte demais para o sonho, porém ainda não patogênico. Na arte, como no sonho e na neurose, o inconsciente se manifesta. Em outras palavras, a forma é diferente, mas a natureza da arte, do sonho e da neurose, para a psicanálise, seria a mesma.

Outras duas formas de manifestação do inconsciente que parecem mais próximas da arte do que o sonho e a neurose são a brincadeira e os devaneios infantis (Freud, 1969 [1908]). Nesse sentido, a criança cria um mundo fantasioso próprio, no qual os elementos do mundo real são re-organizados de uma maneira que lhe proporcione prazer (Freud, 1969 [1908]). A criança reveste esse mundo com realidade, levando-o a sério. Tal construção imaginária não está sujeita à confrontação com a realidade, pois é anterior à formação do princípio que rege a mesma. A linha divisória, portanto, entre a infância e a fase adulta é delineada quando se aceita fazer concessões ao *princípio da realidade*. A partir desse momento, a imaginação deixa de ser livre e passa a ter expressão limitada. Ao deixar de brincar, a criança sente falta do prazer (não encontrado na realidade) que a brincadeira lhe proporcionava e, assim, passa a substituí-la pelos devaneios. O mesmo acontece com o escritor criativo, de acordo com Freud (1969 [1908]). Ele

cria um mundo de fantasia e o investe de emoções reais, embora o separe profundamente da realidade. Esta separação libera a imaginação criativa da acomodação ao princípio da realidade.

Com base em tais considerações, Freud (1969 [1908]) defende que os escritores são, de certo modo, egoístas e, logo, a literatura é fundamentalmente autobiográfica. A atividade imaginativa permite que eles se liberem, evitando a neurose. A criatividade torna-se um substituto para sintomas neuróticos. Conclui-se, portanto, que, além de um meio de satisfação dos desejos, a literatura (a arte) é terapêutica: não somente para o artista, mas também para o espectador / leitor da obra de arte, pois ela dá vazão a (potenciais) desejos, perigos, entre outros, afastando o conflito com o inconsciente sem cair na neurose³.

Freud (1969 [1908]), portanto, dá ênfase ao individual no processo de criação e apreciação artística. Diferentemente, Vygotsky (1999 [1925]) enfatiza que a possibilidade de diferenciar a arte das outras formas de manifestação do inconsciente está no fato de seus produtos serem sociais e não somente individuais. A arte, então, apresenta-se como uma forma peculiar, subjetiva de se conhecer o mundo humano (Compagnon, 2006), proveniente da interação entre o inconsciente do artista e o social. Em outras palavras, o social interfere diretamente na forma que o artista dá ao material do seu inconsciente.

Outras contribuições importantes para a interface arte-inconsciente foram oferecidas, de acordo com Eagleton (1997), pelo psicanalista francês Jacques Lacan. Lacan refina a noção freudiana de inconsciente à luz de teorias estruturalistas e pós-estruturalistas do discurso. Em sua visão, o inconsciente se estrutura assim como a linguagem. Isso acontece não só porque o inconsciente funciona por meio de metáforas e metonímias, mas também por ser composto menos de signos do que de significantes. Ao sonhar com um cavalo, por exemplo, seu sentido não é óbvio. A imagem do cavalo não se caracteriza por ser um signo na acepção saussuriana, mas sim um significante que pode ligar-se a múltiplos

³ Por conta destas considerações psicanalíticas acerca da arte, inúmeras iniciativas que utilizam a arte no tratamento de doentes mentais foram criadas. Um bom exemplo é o *Museu de Imagens do Inconsciente* (vide: <http://www.museuimagensdoinconsciente.org.br/html/historia.html>). O museu originou-se nos ateliês de pintura e de modelagem da Seção de Terapêutica Ocupacional, organizada por Nise da Silveira em 1946, no Centro Psiquiátrico Pedro II. A produção desses ateliês foi bastante vasta e revelou-se de grande interesse científico e utilidade no tratamento psiquiátrico. A partir disto surgiu a ideia de organizar um museu que reunisse as obras criadas nesses setores, a fim de oferecer ao pesquisador condições para o estudo de imagens e símbolos e para o acompanhamento da evolução de casos clínicos através da produção plástica espontânea.

significados. O inconsciente, portanto, é um deslizar do significado sob o significante. A consciência só pode funcionar se reprimir o inconsciente, fixando provisoriamente as palavras às significações. Assim, todo discurso humano é, de certa forma, um lapso linguístico, já que não é possível significar precisamente o que se diz e nunca se diz precisamente aquilo que se quer (Lacan (1977) apud Eagleton, 1997).

Numa perspectiva lacaniana, portanto, pode-se pensar a arte como repleta de significantes para os quais são atribuídos múltiplos significados. Diferentemente do sonho, porém, a dimensão social da obra de arte permite que os significados atribuídos originem-se de fontes diferentes: tanto do artista quanto do espectador / leitor. Personagens e cenários descritos, formas em uma tela, entre outros, podem ser compreendidos como as pistas deixadas pelo inconsciente do artista. Por outro lado, os espectadores / leitores, ao se depararem com estas pistas, interpretam-nas de acordo com suas expectativas, ou seja, atribuem a elas significados pessoais. Isto explicaria, de certo modo, o suscitar de diferentes interpretações que o texto literário desperta.

Essas considerações, ainda que breves e introdutórias, sobre a psicanálise, aliadas às reflexões tecidas na seção anterior (2.1.1), permitem chegar a algumas considerações gerais:

- (a) O indivíduo tem necessidade de arte. Através dela ele recria, interpreta e reflete sobre sua realidade.
- (b) Ao recriar sua realidade, cria outra, na qual projeta suas angústias, sonhos, desejos.
- (c) Os desejos projetados são por outros interpretados, compreendidos. Logo, o espectador/leitor mostra-se como imprescindível para a existência e compreensão de uma obra de arte.
- (d) A compreensão da obra de arte não é estanque. Assim, é possível que uma mesma obra de arte suscite reações múltiplas. Esse poder de suscitar reações e experiências múltiplas, permitindo um identificar-se, diferencia a arte de outras produções humanas.
- (e) A literatura enquanto arte possibilita o acesso a emoções que são próprias dos sujeitos ou que lhes são potenciais, o que não significa que a mesma seja neutra, descomprometida, homogênea e homogeneizante.

(f) Os efeitos que o contato com a literatura e a arte produz, ou seja, o prazer estético e a fruição, são íntimos, pessoais, genuínos e não estão relacionados a nomes e obras. Pessoas com diferentes experiências de vida e conhecimento de mundo atribuirão importância distinta e se envolverão diferentemente com as obras que circulam no meio social.

Ao considerar que um texto literário não encerra uma única leitura e que indivíduos diferentes atribuem-lhe valor e compreensão distintos, entende-se que a literatura é um sistema complexo, ao qual pertencem diferentes agentes e cujo texto é apenas um elemento. A Ciência Empírica da Literatura, tema da próxima seção, possibilita essa compreensão macro de literatura e oferece as bases para que outros agentes sejam estudados.

2.1.3. Viés empírico

A Ciência Empírica da Literatura (doravante CEL) é uma tentativa de construir uma ciência da literatura como uma rede de elementos teóricos e empíricos. Para Schmidt (1982), um dos idealizadores da CEL, a literatura é um sistema no qual o significado não pode ser entendido como uma propriedade ontológica de textos literários, mas que surge através de algum tipo de interação entre o texto e o leitor em contextos socioculturais. A literatura, assim como qualquer outra disciplina acadêmica, é praticada por atores dentro de um sistema social de acordo com regras, normas, objetivos e interesses próprios.

A CEL surge da forte demanda, na década de 1970, de reflexão crítica acerca das bases epistemológicas das ciências e sobre as condições da atividade do próprio cientista (Olinto, 1989). Assim, para que se tornasse uma ciência, julgava-se necessário que a literatura construísse e explicitasse métodos consistentes de análise, tivesse consciência de sua responsabilidade social e da relevância de seus resultados, o que não se alcançava por meio dos tradicionais modelos hermenêuticos, incapazes de explicar a complexidade da comunicação literária (Zyngier, Viana e Menezes, 2007).

A CEL parte do princípio que uma sociedade é composta por diferentes sistemas: político, econômico, religioso, entre outros. Dentre esses sistemas sociais, encontra-se o literário. Todas as (inter)ações comunicativas, em qualquer

sistema social, pressupõem a existência de quatro papéis distintos: produtor, mediador, receptor⁴ e pós-processador. No sistema literário, esses papéis são desempenhados respectivamente pelo autor (aquele que produz o texto), pelo mediador (aquele que torna possível o acesso ao texto), pelo leitor (aquele que interage com o texto) e pelo pós-processador (um professor ou crítico, ou seja, aquele que produz textos sobre outros textos) (Schmidt, 1982). Logo, diferentes agentes fazem parte da comunicação literária. Sendo assim, o campo de investigação da CEL é vasto e cada um dos componentes do sistema literário é passível de investigação empírica.

Seguindo uma perspectiva cronológica, a CEL pode ser compreendida como um dos possíveis resultados dos estudos mais sistematizados sobre a importância do leitor no processo de leitura, que hoje têm sido muito discutidos (cf. Grabe e Stoller, 2002), mas que surgiram na década de 70, na Alemanha. Estes estudos reuniram-se em torno do que veio a se chamar Teoria da Estética da Recepção (*Rezeptionsästhetik*), da Escola de Constância. Sua proposta era deslocar a análise da relação texto-autor para a relação texto-leitor. Dentre os principais teóricos, citam-se Hans Robert Jauss, para quem a sobrevivência e imposição de uma obra se dava por meio de um público, e Wolfgang Iser, para quem o texto exerce um efeito sobre um leitor particular. Sincronicamente, surge nos Estados Unidos a *Reader Response Theory*, que tinha, entre outros, Stanley Fish e Jonathan Culler. Tais correntes teóricas foram a base para que se passasse a compreender a leitura como um ato comunicativo onde ocorre uma negociação entre o texto / autor e o leitor.

Se a leitura é entendida como um fenômeno dialógico, percebe-se que as frases de um texto são partes componentes, mas não são todo o texto em si. Tal constatação foi feita por Iser (1974). Segundo o autor, a conexão entre as orações marca os pontos de entrada do leitor: ele (o leitor) tem que aceitar certas perspectivas dadas, mas, ao fazer isso, contribui para que as diferentes perspectivas interajam, por meio da imaginação, que dá forma à estrutura do texto formada pela sequência de frases. Neste sentido, os leitores não apenas interpretam os textos à distância – a leitura, na realidade, modifica o leitor, muda

⁴ A palavra *receptor*, atribuída por Schmidt (1982) ao *leitor*, um dos agentes do sistema literário, tem uma carga semântica que indica passividade e não transmite adequadamente a noção de interatividade entre todos os agentes do sistema como o autor estabelece. Por uma questão de fidelidade ao texto original, mantivemos o termo, muito embora reconheçamos sua inadequação.

sua perspectiva e compreensão (cf. Porter, 1998). Entende-se o leitor, portanto, como imprescindível para a concretização do texto.

Ao longo da leitura expectativas são evocadas, mas nunca totalmente satisfeitas (Iser, 1974). Geralmente, elas tendem a ir além, de modo que são continuamente modificadas à medida que se lê. Pode-se dizer que cada correlação de frases abre um horizonte particular, que é modificado por frases sucessivas. Por isso, enquanto as expectativas geradas aumentam o interesse pelo que virá posteriormente, a modificação subsequente destas expectativas irá também ter um efeito retrospectivo sobre o que já foi lido. Em outras palavras, o texto assume significados diferentes à proporção em que é lido, num movimento prospectivo e retrospectivo. Uma vez que se atribui ao leitor o papel de negociador do significado de um texto, assume-se que os textos são essencialmente incompletos. Esse entendimento do leitor e do texto como complementares à obtenção do significado explica como o leitor vai construindo o mundo ficcional à medida que lê. Assim, corroborando o que foi discutido na seção anterior (cf. Seção 2.1.2), leitores completamente distintos podem ser afetados de forma diferente pela realidade de um texto em particular, o que é evidência ampla de que os textos literários transformam a leitura num processo criativo que vai além da mera percepção do que está escrito (Iser, 1974). Apesar de as argumentações de Iser não serem comprovadas empiricamente, elas instigam um pensar novo sobre o leitor, despertando interesse por ele.

Outro aspecto importante para a questão da leitura literária é apontado por Culler (1975). Para ele, embora um falante de uma determinada língua seja capaz de decodificar o significado linguístico de um texto literário em particular por possuir a competência linguística compartilhada pelos membros de sua comunidade, ele pode não apreender o significado semântico por não possuir competência literária, relativa à internalização de uma espécie de gramática da literatura, que seria responsável por fazer com que as entrelinhas de um texto fossem percebidas. Esta competência literária seria desenvolvida ao longo do tempo e a evidência de sua existência seria o fato de que parece inegável que o estudo de um poema ou romance facilita a compreensão do próximo, em termos não apenas de comparação, mas em relação ao modo de ler (Culler, 1975).

Tanto Iser (1974) quanto Culler (1975) concentram-se na leitura como um processo individual. Já Jauss (1970) situa a interação com textos numa perspectiva

mais abrangente. Ele se interessa pelo relacionamento entre fatores culturais e o modo como as expectativas se modificam com o passar do tempo e alteram os textos e até mesmo as tradições literárias que eles representam.

O pensar de Jauss vai ao encontro da obra posterior de Fish. Num primeiro momento, na década de 70, Fish (1980a)⁵ interessava-se pelo modo como os leitores eram requisitados a ajustarem continuamente suas expectativas ao lerem. Para ele, até mesmo sequências de palavras eram vistas como uma fonte de constante surpresa e interrupção, continuamente destruindo o significado e a estabilidade das interpretações criadas pelo leitor. Ele defendia que nenhum texto fixo e autônomo era capaz de guiar e limitar a interpretação. A leitura não era vista por ele como a descoberta daquilo que o texto diz, mas a resposta que ele evoca no leitor (Porter, 1998).

Esta abordagem, chamada por Fish de “*affective Stylistics*” (Porter, 1998, p. 15), baseava-se, no entanto, somente em sua própria experiência enquanto leitor. Fish teceu generalizações com base em si mesmo e promoveu certa anarquia, já que toda leitura, então, parecia possível. Este seu pensamento inicial foi contestado, fazendo-o reformular sua teoria. Mais tarde, passou a afirmar que a interpretação é limitada e estruturada por comunidades interpretativas (Fish, 1980b) e as estratégias interpretativas que os sujeitos compartilham. Então, se as pressuposições de Iser negligenciavam fatores culturais e sociais mais amplos capazes de condicionar o ato de leitura, concentrando-se na interação pura entre o texto e o leitor, Fish passa a defender que as interpretações que os leitores desenvolvem não são simplesmente uma série de significados particulares que surgem diretamente deles, mas produtos de valores, expectativas e conhecimento comum às comunidades nas quais os leitores residem (cf. Fish, 1980b).

Neste sentido, a obra posterior de Fish tem pontos de convergência com as idéias de Jauss. Ambos enfatizam a existência das comunidades de recepção, dando aos textos apenas um papel passivo e atribuindo aos leitores o papel de construtores dos textos através de sua leitura e das tradições de leitura que eles empregam (cf. Porter, 1998).

⁵ Em seu livro *Is there a Text in this class?* publicado em 1980, Fish republica seu artigo “Literature in the reader: Affective Stylistics”, de 1970. Na introdução do livro citado, ele lança o conceito de comunidades interpretativas.

Discutir os teóricos da Estética da Recepção e da *Reader Response Theory* ajuda a compreender quem são os professores universitários de literaturas em inglês que buscamos conhecer. Eles são indivíduos que possuem uma historicidade e, portanto, seu modo de pensar está vinculado a valores culturais diversos. Contudo, suas visões, interpretações e comportamentos não se limitam a questões culturais e variam de professor para professor, pois as experiências e leituras não são as mesmas em quantidade e qualidade para todas as pessoas.

Esta discussão acerca do leitor forneceu subsídios para que a literatura deixasse de ser focada no texto em si e passasse a ser problematizada e entendida como um sistema complexo e abrangente. Decorrente disto, constrói-se uma ciência capaz de investigar a complexidade do sistema literário, do qual o leitor seria um dos agentes.

Como o estudo empírico de literatura preocupa-se com questões centrais de literatura como uma prática sócio-cultural, a CEL recorre a diferentes áreas, especialmente a psicologia e a sociologia, em busca de métodos e teorias que contribuam para a produção de conhecimento (Steen e Schram, 2001). As questões psicológicas lidam, por exemplo, com aspectos de processamento textual, motivações cognitivas para ler e efeitos da leitura, como demonstram os estudos de Miall e Kuiken (1995), Fialho (2005) e Watson e Zyngier (2007). Já as questões sociológicas podem tratar de fatores coletivos e institucionais, como as diferenças de leituras e leitores nos mais diversos contextos e situações, os diferentes conceitos de literatura que grupos variados apresentam, prestígio autoral, entre outros, como os estudos de Menezes (2005), Menezes e Mendes (2007) e Polivanov (2007). Como nessa tese objetiva-se analisar o discurso de professores de literaturas de língua inglesa, entende-se que a mesma se insere na tendência de pesquisa de caráter sociológico.

No sistema literário, professores de literatura exercem tanto o papel de leitores quanto de pós-processadores ou mediadores, tendo, portanto, uma dupla ou tripla função. Enquanto leitores, assim como os escritores, são indivíduos que possuem uma história de socialização. Com base em suas vivências, eles atribuem aos textos o caráter de literários ou não e o seu envolvimento com o que leem é criado durante o ato em si, com base em expectativas que vão sendo confirmadas ou refutadas durante o processo (Iser, 1975; Culler, 1975; Jauss, 1970; Fish, 1980a e b). Já como pós-processadores, professores de literatura, a partir do que

leem, produzem textos que reproduzem tanto as ideias dos textos-base quanto as suas próprias opiniões acerca dos mesmos, podendo influenciar, ou, efetivamente, influenciando seus alunos. Vale ressaltar que, embora nem todos os leitores sejam pós-processadores, todos os pós-processadores são também leitores, já que o ‘pós-processamento’ de textos tem a ver com o relacionamento entre um texto inicial e um texto resultante (Schmidt, 1982). Essa função não se restringe a professores, podendo também ser ocupada por críticos, tradutores e editores.

Nesta primeira parte do capítulo, procuramos apresentar três maneiras de se tentar compreender o que provoca o surgimento da literatura: (a) a necessidade humana de arte (produção humana que tende a assumir valor e acepções distintas ao longo do tempo); (b) o inconsciente humano e/ou o diálogo entre inconscientes; e, por último, (c) um sistema social complexo. As duas primeiras servem para mostrar que a literatura mesmo enquanto objeto (artístico) é, na realidade, um produto social, seja na perspectiva do escritor ou da do leitor, que interage com a obra. Complementarmente, entender que o texto literário é construído dentro de um sistema, além de ampliar a sua dimensão social, justifica nosso interesse por investigar o discurso docente acerca de literatura e ensino de literaturas de língua inglesa, já que o professor é parte do sistema. Essa defesa da origem social da literatura explica também nossa compreensão de que a noção do que seja literário é relativa e que a atribuição de valor aos textos é um processo transitório, dependente dos enfoques de um dado período histórico (Carter, 2007). Tal visão não exclui; ao contrário, agrega a ideia de que a sociedade contemporânea permite a coexistência de diferentes concepções acerca de literatura e de sua relevância.

Collie e Slater (1988) defendem que, em se tratando do ensino, a literatura pode suscitar *envolvimento pessoal*, que tem a ver com o engajamento emocional, ou servir como fonte de *aprimoramento cultural* ou de *enriquecimento de linguagem*. Semelhantemente a essas justificativas para o ensino de literatura, Jordão (2001a) afirma que há quem defenda literatura como (vide Seções 4.3.2 e 5.1):

- (a) uma ferramenta para o ensino/aprendizagem de línguas;
- (b) uma fonte de informação sobre culturas e histórias;
- (c) uma oportunidade para se desenvolver o pensamento lógico e a apreciação literária através da análise dos textos à luz da crítica;

- (d) uma possibilidade para se compreender mais aprofundadamente os seres humanos;
- (e) um elemento de transformação;
- (f) uma combinação de todas essas noções.

Essas concepções que Jordão (2001a) apresenta, como a autora reconhece, não descentralizam o poder do professor e dos críticos no estabelecimento da maneira como se deve ler e interpretar os textos literários. Ao contrário, o que parece é que as diferentes concepções acabam por respaldar práticas dogmáticas e autoritárias (Jordão, 2001a). Assim, entende-se que, no contexto universitário, a agência do professor enquanto pós-processador pode anular ou substituir o papel do aluno enquanto leitor (vide Seção 5.3). Nesse sentido, para a CEL, investigações em salas de aula de literatura ou análises do discurso discente e / ou docente (o que se pretende fazer aqui) são formas de agir no sistema literário, reiterando ou refutando constatações e levantando questionamentos que possam promover mudança.

Por compreendermos literatura, acima de tudo, como um evento social e por interessarmos-nos em analisar o discurso de docentes de literaturas de língua inglesa, antes de definir o que entendemos como discurso (Capítulo 3), convém discutir as circunstâncias que propiciaram, que mantêm e que direcionam esse segmento do ensino.

2.2.

Os cursos de Letras e o ensino de literaturas de língua inglesa no Brasil

Na seção anterior, buscou-se oferecer um tratamento à literatura sem levar em conta suas tradicionais divisões nacionais. No panorama pedagógico, a literatura é geralmente rotulada pelo país no qual surge – por exemplo, ‘literatura brasileira’, ‘literatura portuguesa’, ‘literatura inglesa’ ou ‘literatura norte-americana’. Esse é o resultado da departamentalização da área nas universidades em fins do século XIX na Europa e nos Estados Unidos (Graff, 1987), ou seja, da necessidade de organizar a literatura enquanto disciplinas dissociadas de outras. O Brasil, um país que possui uma cultura universitária relativamente recente, adotou os moldes universitários europeus. Neste sentido, uma das consequências da divisão da literatura atinge diretamente a educação básica, já que, fora dos cursos

de Letras, o ensino de literatura limita-se ao ensino médio e às literaturas de língua portuguesa.

Quando se trata da realidade brasileira, antes de pensar na complexa questão da departamentalização e da organização da literatura (ou das literaturas) nas universidades, enquanto cadeiras acadêmicas, faz-se necessário considerar a própria formação de uma cultura universitária no país, processo tardio, bastante atrasado se comparado a outras nações. Este é um problema que talvez afete o papel que a literatura desempenha no cenário acadêmico. Portanto, antes de discutir o ensino de literaturas nas universidades, em especial de literaturas de língua inglesa, que é o foco deste trabalho, será traçado um breve panorama da constituição e instauração dos cursos de Letras no país. A relevância do mesmo reside em construir um perfil da realidade em que se inserem os profissionais entrevistados neste estudo, contribuindo para o entendimento de sua formação.

2.2.1.

A trajetória dos cursos de Letras no Brasil

Diferentemente de cursos tradicionais, como Medicina e Direito, o curso de Letras surge da necessidade de desenvolvimento da universidade brasileira, com a Reforma Francisco Campos, em 1931. Naquele momento, defendia-se que a responsabilidade da formação de professores em todas as áreas dos estudos secundários deveria ser responsabilidade do ensino superior (Sá Campos 1987).

Até 1931 a formação em Letras no Brasil era de nível secundário, responsável pelo ensino de gramática, de retórica e latim (Sá Campos 1987). Nos primórdios do Brasil colônia, mais especificamente de 1549 a 1759, os jesuítas eram os encarregados da formação de caráter humanístico de jovens da elite, privilegiados por poderem obter escolarização de nível secundário. Quando foram expulsos pelo Marquês de Pombal, os jesuítas deixaram uma estrutura escolar organizada, que contava com dezessete colégios e seminários. Porém, a educação perdeu qualidade, não sendo nem fortificada, nem modernizada. A gramática, a retórica e o latim serviam apenas como ilustração ou como preparação para o ensino superior, cursado em Portugal.

O ensino secundário no Brasil só voltou a se organizar certo tempo depois, através das chamadas ‘aulas régias’, cujos professores eram nomeados pela corte

portuguesa ou eram provenientes de seminários dirigidos por outras ordens religiosas. No entanto, cada aula régia era autônoma e isolada. Os professores geralmente não eram preparados para a função e a falta de organização fez com que o sistema educacional brasileiro ficasse estagnado até 1808, com a chegada da família real.

Sá Campos (1987, p. 3) aponta que a chegada de D. João VI e da família real trouxe inúmeros benefícios para o país, como a criação de cursos superiores (mas não de universidades). Entretanto, o ensino secundário, direcionado aos filhos dos nobres que aqui chegaram, permaneceu dentro do estilo estabelecido pela reforma de Pombal, sendo apenas acrescentadas novas cadeiras, como aritmética, álgebra e geometria, desenho, pintura. Apesar da pobreza do ensino formal no Brasil, paradoxalmente a língua portuguesa estabeleceu-se do norte ao sul do país, tornando-se um fator de integração nacional. As línguas estrangeiras, principalmente francês e inglês, assumiram maior importância, devido aos interesses político-comerciais de D. João VI.

Novas tentativas de tornar sólido o ensino formal no Brasil surgiram com a independência e durante o reinado de D. Pedro II, mas não surtiram o efeito esperado. Sá Campos (1987) afirma que o projeto de constituição de 1822 previa a criação de escolas primárias, ginásios e universidades. No entanto, a constituinte outorgada em 1824 não retomou e muito menos colocou em prática esta ideia. Já no reinado de D. Pedro II, aproximadamente quinze projetos de criação de universidades foram apresentados⁶, mas nenhum foi posto em prática. Apesar de esses projetos terem sido abortados, é possível que tenham servido ao menos para que um interesse pelo desenvolvimento educacional começasse a ser despertado.

Talvez seja possível dizer que a estruturação do sistema educacional e também a formação embrionária dos cursos de Letras se dá em 1837, quando o Imperial Colégio Pedro II foi criado. A importância deste colégio para a área de Letras está no fato de que, embora atrelado ao ensino secundário, percebeu-se que era necessário formar profissionais capacitados para lecionar as disciplinas das Letras e Humanidades, diferentemente do que ocorria até então com as aulas régias. Segundo Sá Campos (1987), do Colégio Pedro II saíam os Bacharéis em

⁶ Nenhum dos projetos de universidades incluía um curso de Letras, pois, até o final do século XIX, as Letras e Humanidades eram ainda consideradas estudos menores ou preparatórios para estudos mais avançados.

Letras, habilitados a lecionar em nível elementar e secundário. Nesta mesma época, foram também criados nas províncias vários Liceus, os quais adotavam o padrão do Colégio Pedro II. O diploma de Bacharel em Letras, além de capacitar professores, também era requisito para ingressar nas escolas de nível superior.

É importante notar que não havia cadeiras específicas aos estudos literários no curso de Bacharelado em Letras do Colégio Pedro II, que tinha duração de sete anos. As disciplinas eram: latim, grego, inglês, francês, alemão, filosofia racional e moral, retórica e política, história e geografia, matemática e ciências naturais. Os textos literários serviam como instrumentos para o ensino de língua.

Em fins do século XIX e início do século XX, foram criadas propostas, como as Reformas Benjamin Constant, de 1890, Amaro Cavalcanti, de 1898, Rivadávia Corrêa, de 1911, e Rocha Vaz, em 1925, que modificaram a estrutura do Bacharelado em Letras, mas este ainda estava no patamar de ensino secundário. Foi durante as primeiras décadas do século XX que a ideia de criar uma Faculdade de Letras começou a surgir em projetos direcionados à organização do ensino superior em termos de universidade.

Contudo, em 1920, quando finalmente a primeira universidade brasileira foi criada (Universidade do Rio de Janeiro) por Epitácio Pessoa, a partir da reunião das Faculdades de Medicina, Direito e Escola Politécnica, nada foi sugerido para a área de Letras. É somente na década de 30, quando a Educação passa a ser vista como ciência e começa a ter lugar nos projetos governamentais, que o curso de Letras alcança posição de curso superior no mundo acadêmico. Esta ascensão, não só do Bacharelado em Letras, mas de todos os cursos de Licenciatura, liga-se diretamente à Reforma Francisco Campos de 1931 (Frauches, 2004).

No entender do então ministro da educação, Francisco Campos, havia a necessidade de se realizar uma reforma universitária, já que, segundo ele, o problema da educação no Brasil sempre residira no despreparo docente (Sá Campos, 1987). Como decorrência da Reforma, em 1934 a Universidade de São Paulo (USP) teve seu estatuto estabelecido por decreto federal e foi a primeira universidade a instalar uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e um Instituto de Educação que, em 1938, constituiu-se em uma seção na Faculdade de Filosofia. Na época, foram contratados para a USP muitos professores estrangeiros, que tinham a missão de elevar o nível cultural da instituição.

A segunda universidade a incluir uma Faculdade de Filosofia e Letras foi a Universidade do Distrito Federal (na época o Rio de Janeiro), dirigida por Anísio Teixeira. No entanto, esta universidade durou apenas três anos.

Com relação à Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920, em 1937 ela foi transformada na Universidade do Brasil, cuja Faculdade de Educação, Ciências e Letras transformou-se na Faculdade Nacional de Filosofia, então subdividida em quatro seções: Filosofia, Letras, Pedagogia e mais uma especial de Didática.

Outro importante fato responsável pela expansão da área de Letras foi, como aponta Sá Campos (1987), o decreto 19.852/31 que estabelecia normas para aumentar o padrão de desempenho dos professores dos ensinos primário e secundário, que deveriam realizar estudos de aperfeiçoamento. Este decreto favoreceu a criação de muitas instituições, dentre as quais a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), em 1942. Entre 1937 e 1950 foram autorizadas quinze faculdades de Filosofia, Ciências e Letras; outras doze passaram a funcionar entre 1950 e 1955. Sempre foi crescente o número de instituições que passaram a oferecer cursos de Letras e outras licenciaturas, por representarem um mercado promissor desde que o Brasil ingressou na estrutura capitalista de desenvolvimento técnico-científico, já que a demanda por mão de obra qualificada aumentou. Contudo, embora o aumento do número de faculdades atendesse às necessidades de parte da população, não significou maior qualidade de ensino (cf. Sá Campos, 1987).

A área de língua estrangeira, mais especificamente a de inglês, foi beneficiada por acordos internacionais, como o de 1947 com o Conselho Britânico e o de 1953, com o Instituto Brasil Estados Unidos (IBEU). Em 1947, o Conselho Nacional de Educação recebeu do Conselho Britânico um memorial em que propunham que os portadores do certificado de proficiência em inglês, emitido pela Universidade de Cambridge, estivessem habilitados ao ensino de inglês⁷. A proposta foi aceita, porém os portadores deveriam cursar as disciplinas de português e as de cunho pedagógico a fim de estarem devidamente habilitados. Em 1953, os mesmos benefícios foram concedidos aos portadores de certificado

⁷ A Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa (SBCI) até hoje aplica os testes da Universidade de Cambridge no país.

de proficiência da Universidade de Michigan⁸. O aspecto positivo estava em suprir as carências da mão-de-obra para o ensino de língua inglesa. (Sá Campos, 1987). Contudo, isso colaborou para o desprivilegio da área, uma vez que se tornaram desnecessárias as disciplinas acadêmicas de inglês e literaturas de língua inglesa (já estabelecidas como áreas independentes). Além do mais, a formação do docente tornava-se deficitária, pois o conteúdo restringia-se a disciplinas de cunho pedagógico e as de português, quando se desejava obter habilitação nesta área. Embora algumas instituições de ensino superior ainda perpetuem esta prática da complementação pedagógica, extinta pelo MEC, entre 2002 e 2003, em 1947, quando o acordo foi promulgado, a prática podia ser justificada também devido ao aumento da demanda por qualificação superior e o número limitado de instituições. Hoje, porém, o acesso ao ensino superior, em especial aos cursos de Letras, não parece um entrave, pelo menos nos grandes centros. De acordo com dados do MEC/INEP/Deaes⁹, em 2005, havia 750 cursos presenciais de Letras, oferecendo habilitação em língua inglesa, espalhados por todo o país. Logo, a falta de acesso talvez não possa ser considerada uma justificativa para a autorização da habilitação para portadores de certificados de proficiência.

Em se tratando do aumento da oferta para o ensino superior de um modo geral, Sá Campos (1987) afirma que este processo se iniciou em 1968, devido à procura crescente de candidatos por este setor de ensino. Isto propiciou o crescimento quantitativo de instituições. Mais recentemente, segundo dados do Censo da Educação Superior realizado pelo INEP¹⁰ em 2004, havia um total de 2.013 instituições de ensino superior espalhadas pelo Brasil. Destas, 169 eram universidades, 107 centros universitários, 119 faculdades integradas, 144 centros de educação tecnológica e 1.474 faculdades isoladas, das quais 1.125 eram particulares. Embora este quadro esteja se alterando gradativamente devido à expansão do ensino superior público, graças a medidas como o REUNI¹¹ (Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), criado em abril de 2007,

⁸ O IBEU até hoje aplica os testes da Universidade de Michigan no país.

⁹ Os dados foram cedidos pelo Professor Doutor Dilvo Ilvo Ristoff, diretor de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), em 23 de junho de 2007.

¹⁰ Estes dados foram obtidos do site: www.edudatabrasil.inep.gov.br, em 23 de junho de 2007.

¹¹ <http://reuni.mec.gov.br/>

esses dados indicam que a educação superior no Brasil concentra-se no setor privado e ainda se realiza em faculdades isoladas, não em universidades¹².

Essa realidade do ensino superior parece consequência da Lei 50540/68, conhecida como a Lei da Reforma Universitária, que acabou seguindo rumos diferentes do que fora inicialmente proposto. A lei determinou que a universidade se tornasse a forma de organização por excelência do ensino superior, atribuindo às instituições isoladas o caráter de excepcionais e transitórias. Porém, conforme Cunha (2000) e Demo (2001), afinidades políticas entre os governos militares e dirigentes de instituições particulares do ensino superior, bem como questões econômicas e acadêmicas, fizeram o Conselho Federal de Educação (CFE) assumir uma posição crescentemente privatista. Desse modo, o CFE acelerava a instauração de instituições particulares, a maior parte isoladas, fato que ia de encontro à recente lei. Na década de 80, houve uma facilitação maior para que instituições de ensino superior alcançassem o patamar de universidades, o que favoreceu ainda mais as instituições privadas. Essa facilitação foi obtida graças à resolução CFE 3/83, que eliminou exigências anteriores para a instauração de universidades (cf. Cunha, 2000; Demo, 2001).

Pode-se pensar que este aumento da oferta por cursos, ou melhor, esta disseminação do acesso ao ensino superior tenha provocado sucessivas mudanças nas organizações curriculares de muitos cursos, com o intuito de assistir às diferenças regionais e também a interesses do setor privado, que hoje praticamente monopoliza o ensino superior. Em se tratando da organização curricular dos cursos de Letras, Sá Campos (1987) traça um breve percurso histórico. A autora afirma que, pelo decreto 1.190/39, a área de Letras, que nas universidades era parte das Faculdades de Filosofia, estava dividida em três cursos ordinários: Letras Clássicas, Letras Neolatinas e Letras Anglo-Germânicas. Naquela época, o ensino de Letras era seriado e as disciplinas mínimas de Letras Anglo-Germânicas consistiam em: latim, línguas e literaturas inglesa e alemã no primeiro ano; no segundo, além das disciplinas do primeiro ano, os alunos começavam a estudar língua portuguesa; no terceiro e último ano, latim cedia espaço ao estudo de literatura americana.

¹² É importante ressaltar que muitas faculdades estão se transformando centros universitários a fim de conseguirem sobreviver e atender às exigências da LDB/96 de que as instituições de ensino superior se pautem em ensino, pesquisa e extensão.

Essas eram as disciplinas mínimas que o currículo de Letras deveria possuir, o que não excluía a possibilidade de que outras fossem inseridas dependendo dos interesses de cada instituição. Após estas matérias específicas, os alunos deveriam cursar mais um ano de matérias do curso de Didática. Deste modo, o preparo de professores para o equivalente hoje ao ensino fundamental e médio passou a obedecer à fórmula que ficou conhecida como 3 + 1 (três anos de Bacharelado em Letras e mais um de Licenciatura). Todavia, em 1962, o CFE emitiu pareceres que defendiam a articulação das disciplinas de Licenciatura com as do Bacharelado e propôs-se também a criação de Ginásios de Aplicação anexos às Faculdades de Filosofia. Além disso, a Reforma Universitária de 1968 desestimulava o estudo seriado e o incentivo às matrículas por disciplina passou a facilitar a distribuição das disciplinas pedagógicas. Neste momento, a área de Educação tornou-se também responsável pelos cursos relativos à formação de professores e os Departamentos ou Faculdades ficaram encarregados dos conteúdos específicos de suas áreas. Acredita-se que esta forma de organização acarretou a forte desarticulação, presente até recentemente, entre as disciplinas específicas e as de cunho pedagógico (Menezes, 2005).

Novas reformas curriculares foram implementadas em 1962. De acordo com Paiva (2003; 2005b), o parecer aprovado 283/62, redigido por Valnir Chagas, reduzia as disciplinas de línguas estrangeiras dos cursos de Letras, antes organizados em conjuntos de línguas, a apenas uma. O parecer tinha por base a Lei de Diretrizes e Bases de 1961, que havia ampliado o estudo do português e restringido o de línguas estrangeiras, tornando-as opcionais de acordo com as necessidades regionais e possibilidades das escolas. Paiva (2003) afirma que o parecer gerou uma nova estrutura para os cursos de Letras – o diploma duplo. Sendo assim, o currículo mínimo de Letras ficou dividido em uma parte comum (para todas as modalidades) e uma diversificada. As matérias deste novo currículo mínimo poderiam ser desenvolvidas em outras disciplinas a cargo das instituições, desde que obedecessem a um mínimo de 2.200 horas-aula.

As licenciaturas únicas, modelo substituído por Valnir Chagas, ofereciam maior preparo aos universitários (Paiva, 2003; 2005b). Logo, seria necessário mais tempo de estudo para que os alunos de cursos duplos tivessem o mesmo nível de formação. Com o passar dos anos, isso mostrou-se inviável, dada a

escassez de profissionais para atender a demanda de profissionais para a educação básica e a crescente busca por uma graduação mais acelerada.

Outro problema das licenciaturas duplas (Português / Língua Estrangeira) reside na falta de conhecimento prévio da língua estrangeira por parte dos alunos aprovados em vestibulares de muitas instituições. Alunos com bom nível na língua estrangeira ao ingressarem terminam o curso capacitados para lecionar, o que não acontece quando os alunos entram despreparados (Sá Campos, 1987). Devido ao pouco conhecimento discente acerca do idioma, professores se veem obrigados a baixar o nível de exigência relativo à proficiência linguística. Em algumas das entrevistas realizadas para esta tese (cf. Seção 5.3.1 e 5.3.1.3), os participantes demonstraram insatisfação com essa questão. No entender deles, a falta de conhecimento prévio prejudica o trabalho. Disso, percebe-se que o quadro descrito por Sá Campos (1987), há mais de vinte anos, permanece atual, pelo menos para alguns participantes deste estudo.

Além dessa questão, há também a problemática específica do currículo mínimo, que favoreceu uma falta de articulação entre as disciplinas de cursos de Letras em instituições diferentes devido à possibilidade de desdobramento de disciplinas e à liberdade concedida às instituições com relação à elaboração de suas próprias grades curriculares. Hoje, o currículo mínimo já não existe. Entretanto, o mesmo foi substituído pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de Letras, a partir da resolução CNE/CES 18, de 13 de março de 2002, oferecendo mais liberdade às instituições para elaborarem suas próprias grades. Antes da referida resolução, foi apresentado o parecer CNE/CES 492/2001 que continha as definições das DCNs de vários cursos. Na página 30, em que são definidas as competências e habilidades do graduado em Letras, lê-se:

O graduado em Letras, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira clássica ou moderna, nas modalidades de bacharelado e de licenciatura, deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica convencional, teórica e prática, ou fora dela.

Nesse sentido, visando à formação de profissionais que demandem o domínio da língua estudada e suas culturas para atuar como professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades, o curso de Letras deve contribuir para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:

- Domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- Reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;

- Visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
- Preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
- Percepção de diferentes contextos interculturais;
- Utilização de recursos da informática;
- Domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- Domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.

Pode-se pensar que o documento apresenta o minimamente possível, que ainda assim é difícil de alcançar, levando em conta a realidade do sistema educacional brasileiro, o qual tem se mostrado bastante falho¹³. Um aspecto favorável às DCNs é o problema de integração curricular, que Sá Campos (1987), na década de 1980, já defendia como algo bastante discutido e com evidências de dificuldades práticas, acadêmicas e administrativas, devido às prioridades que a seleção e organização de conteúdos de ensino nas universidades implicam. Complementarmente, Coêlho (1999), ainda na época em que as propostas para a elaboração das DCNs estavam em discussão, ressaltava a dificuldade de articulação entre o que era interessante para alunos e instituições e o que era proposto pelos antigos currículos mínimos. Para o autor, os currículos eram injustificadamente inchados e rígidos e as DCNs apresentavam-se como solução para as divergentes realidades abarcadas pelo Brasil. Ele afirmava ainda que a redução da carga horária dos cursos, uma das conseqüências acarretadas pelas DCNs, era imprescindível para que os universitários pudessem ter mais tempo de dedicação aos estudos e que entendessem todas as disciplinas como essenciais e não dispensáveis.

Outro argumento positivo quanto às DCNs é a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, antes predominante na pós-graduação (Paiva, 2003). Segundo Paiva (2003), o currículo, nas Diretrizes, deixa de ser entendido como a soma de disciplinas distribuídas em uma grade curricular, abrindo a possibilidade ao graduando de completar seu curso com outras atividades acadêmicas, como as de iniciação à pesquisa científica, além das disciplinas.

Entendemos que as DCNs oferecem parâmetros flexíveis, principalmente, para tentar abarcar as diferenças existentes na educação de um país continental

¹³ Conferir publicações do SAEB, disponíveis em:
<http://www.publicacoes.inep.gov.br/resultados.asp>

como o Brasil. Entretanto, talvez o documento pudesse ser um pouco mais específico. Da maneira como se apresenta, as DCNs favorecem múltiplas variações nas grades curriculares das diferentes instituições espalhadas pelo país. Se existirem variações excessivas em termos de disciplinas e carga horária, o curso, de modo geral, poderá ficar descaracterizado. Se o currículo mínimo proposto na LDB de 1961 e no parecer de 1962 já oferecia um leque de possibilidades para as diferentes instituições, as DCNs de 2002 dão margem para que cada instituição aja conforme seus próprios interesses, sem a garantia de que os graduados adquiram uma formação mínima comum a outras instituições. Nesse sentido, cabe questionar a coerência de as DCNs permitirem que se graduem em Letras profissionais com perfis variados.

Além disso, ao observar as competências e habilidades apresentadas acima, nota-se que muitas são superficiais e, conseqüentemente, deveriam ser consideradas pré-requisitos de ingresso ao ensino superior para qualquer área do saber, como: “domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos”. Outro aspecto que vale ressaltar é que, embora em parágrafo anterior o documento apresente os diferentes campos de atuação do graduado em Letras, uma das competências exigidas só parece reconhecer o magistério como possibilidade: “domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio”. Essa mesma competência faz refletir sobre outras duas questões, uma, relativamente positiva, mas a outra não: 1) Tal competência indica a necessidade de articulação entre as disciplinas teóricas e as pedagógicas, o que rompe com a antiga formação fragmentária conhecida como 3+1, o que parece um ganho, mas fortalece a imagem do graduado em Letras como professor, sem reconhecer outras possibilidades; 2) Se o *graduado* em Letras deve *dominar* o conteúdo da *educação básica*, parece não ser esperado de outros profissionais tal conhecimento. Entende-se, portanto, que há um reconhecimento explícito de que a educação básica não garante um ensino eficaz, visto que é necessário graduar-se em Letras para ser capaz de dominar o conhecimento relativo aos ensinos fundamental e médio.

Espanta também o fato de o documento não parecer contemplar as licenciaturas duplas, não se responsabilizando pela existência delas, como parece

indicar o primeiro item das competências esperadas: “domínio do uso da língua portuguesa *ou* de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos”. Entende-se esse posicionamento adotado pelas DCNs conflitante com o parecer 283/62, discutido acima, o qual deu origem à dupla diplomação. Aparentemente, o documento opta por privilegiar as licenciaturas únicas, como antes do parecer 283/62, o que se mostra um paradoxo social, já que basta olhar as ofertas de diferentes instituições de ensino para perceber que as duplas diplomações são maioria.

Contudo, o que mais chama atenção é o destaque limitado oferecido aos estudos literários, restritos a possibilitarem visão crítica das perspectivas teóricas que fundamentam a formação do profissional e, de maneira *implícita*, quando se espera que o graduado reflita sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico ou quando se afirma que ele deve dominar o conteúdo da educação básica. Apesar de ser possível perceber certa tendência nas DCNs desfavorável à departamentalização da literatura – por exemplo, nada é dito em termos de literaturas nacionais e fala-se em reflexão sobre a linguagem –, atribui-se aos estudos literários papel secundário, auxiliar, acessório e, portanto, desprestigiado. Há um caráter pragmático e imediatista nas DCNs, uma ênfase no mercado de trabalho (docente), que minimiza ou não reconhece o valor artístico dos textos literários. As DCNs, ao não enfocarem mais explicitamente os estudos literários, dão margem às instituições para retirá-las de suas grades. Hoje, o que talvez perpetue a existência das mesmas nos cursos pelo Brasil espalhados deve ser a tradição. Ao invés de o documento promover uma elevação dos estudos literários com vistas à articulação das diferentes literaturas nacionais e o incentivo à busca por novas formas de se entender o ensino de literatura, relega-se à área posição coadjuvante.

É possível que essa situação de aparente desprestígio da literatura no cenário de ensino superior brasileiro, como as DCNs parecem demonstrar, decorra, entre outras razões, de pouco pensar sobre o ensino de literatura, ou seja, do desenvolvimento de poucas pesquisas acerca deste segmento que possam servir como justificativas para a sobrevivência da área nas universidades.

Os professores de literatura parecem dissociar sua pesquisa de sua prática e nem são estimulados a desenvolver questões teóricas acerca *do que, por que e como* ensinar (cf. Zyngier, 1999). Prova disto é um recente levantamento

realizado por Menezes e Zyngier (2009), que mostra que muito pouco se tem pesquisado acerca do ensino de literaturas de língua inglesa. A partir de consultas feitas em anais e cadernos de resumos de eventos organizados pela Associação Brasileira de Professores Universitários de Inglês (ABRAPUI), percebemos que há inúmeros trabalhos na área de estudos linguísticos, estudos de interpretação literária e ensino de língua, mas, em se tratando do ensino de literaturas de língua inglesa, os esforços se concentram em pequenos grupos localizados em universidades específicas ou partem do interesse de pesquisadores isolados. Além disso, boa parte dos poucos trabalhos voltados para o campo trata literatura como um meio ou pretexto para o ensino de gramática da língua.

Este tipo de constatação leva a pensar que se profissionais do ensino de literaturas, em especial de literaturas de língua inglesa, não pensam sobre a área, não a defendem e pleiteiam maior visibilidade, não é de surpreender que outras esferas neguem-se a reconhecer (ou ignorem mesmo) sua importância. Neste sentido, ao tentar oferecer maior visibilidade, dando voz a profissionais da área, encontra-se a justificativa e a relevância para o presente estudo.

Pelo que se discutiu até este ponto, observa-se que a instauração dos cursos de Letras no Brasil não foi algo cautelosamente planejado em sua origem e, ainda hoje, é possível perceber que existem problemas. É nesse contexto conflituoso, conturbado e que, atualmente, dispensa pouco espaço para o ensino de literaturas que as literaturas de língua inglesa se inserem. No presente estudo, adotamos a defesa que Jordão (1999) faz ao afirmar que o contato com literatura é intrinsecamente bom e, por isso, deve continuar como parte dos currículos acadêmicos. Embora questionar a importância da literatura na sociedade moderna seja legítimo, conforme aponta a autora, a literatura possui seu próprio valor enquanto um processo efetivo de construção de significado, de desafio, que expõe e cria proposições políticas, morais e estéticas. Sendo assim, na próxima seção, problematizamos o ensino de literaturas de língua inglesa e reconhecemos suas fraquezas e seus desdobramentos ao longo do tempo.

2.2.2. Ensino de literaturas de língua inglesa: realidades, desafios e possibilidades

A área de ensino de literaturas de língua inglesa no Brasil revela-se pouco explorada (Stevens, 2003; Menezes e Zyngier, 2009). Dessa maneira, o acesso a fontes que tratam da questão torna-se limitado. Por esta razão e devido a semelhanças investigativas, boa parte desta seção baseia-se nos estudos de Jordão (1999; 2001a; 2001b; 2005) e Zyngier (1993; 1994; 1999; 2003).

Pensar a literatura como um objeto de ensino-aprendizagem implica na busca por métodos e propósitos exteriores à sua própria constituição que façam com que este ensino seja justificado. Prova disto está na existência de uma teoria da função social da literatura, decorrente da utilização da literatura como um “veículo de educação”¹⁴ desde a Antiguidade, e que afetou a constituição dos departamentos de língua e literatura nas universidades, conforme aponta Graff (1987, p. 1-15). De acordo com o autor, os estudos literários acadêmicos só passaram a existir a partir da formação de tais departamentos na segunda metade do século XIX, na Europa e nos Estados Unidos. Ao se departamentalizar a literatura, surgiu a ideia, na época recente, segundo Graff (1987), de que a literatura poderia ou deveria ser ensinada, ao invés de simplesmente apreciada ou absorvida. Até então, não havia precedentes na tentativa de se organizar a literatura, o que, para o autor, é tarefa difícil em quaisquer circunstâncias, mas, particularmente, quando isto significa reconstituir como um currículo, sob condições mais ou menos democráticas, algo que havia sido previamente parte da socialização de uma determinada classe. O autor sugere ainda que este projeto de se organizar a literatura nunca foi pensado (e nem tem sido) em todas as suas ramificações, ficando a cargo dos pioneiros a adoção de uma perspectiva histórica.

O que se percebe a partir da discussão de Graff (1987) é a explicitação de dois aspectos importantes que tendem a regular e a respaldar o ensino de literatura desde seus primórdios. São eles: 1) uma visão segregacionista de literatura como um conjunto de textos valorizados pela classe dominante – o que coloca este ensino como algo pensado por e para um determinado segmento social, contribuindo para que a escola seja uma instância reprodutora de mecanismos ideológicos (Althusser, 1985); e 2) a perspectiva histórica no trato da literatura

¹⁴ Do original “vehicle of education” (cf. Graff, 1987, p. 1).

enquanto disciplina aponta para uma tentativa de caracterização de obras como parte de um processo evolutivo. Em outras palavras, há a noção de que o fazer literário tende a se aprimorar ao longo do tempo, o que, hoje em dia, mostra-se como algo questionável.

Essas duas questões atreladas ao ensino de literaturas talvez permaneçam atuais e respaldam a maneira como Zyngier (1999) caracteriza o ensino de literatura até algumas décadas antes da publicação de seu texto. A autora retoma Freire (1978) quando afirma que desde sua institucionalização no Brasil como uma disciplina na virada do século XIX até a década de 1960, o ensino de literatura seguiu o modelo chamado de “educação bancária”, em que os aprendizes eram percebidos como recipientes a serem completados pelos professores. Em se tratando das literaturas de língua inglesa, especificamente, pode-se acrescentar o fato de que, em decorrência de interesses econômicos, este segmento de ensino sempre esteve intimamente ligado ao do ensino de língua inglesa (Zyngier, 2003). Isso é percebido ao constatar que o ensino de literaturas de língua inglesa em universidades brasileiras só se desenvolveu após a primeira metade do século XX, segundo Zyngier (2003), apresentando três fases bem distintas desde então. Na primeira, anterior aos anos de 1960, o ensino baseava-se no *Grammar-Translation Method* (Richards e Rodgers, 2001), já que “a leitura de obras clássicas em uma língua estrangeira era considerado o caminho para a aquisição de língua” (Zyngier, 2003, p. 108). Semelhante ao ensino de latim, o objetivo era fazer com que os alunos desenvolvessem atividades de tradução textual, nas quais livros de gramática e dicionários eram imprescindíveis e a memorização de textos tidos como belos, o objetivo do ensino. Segundo a autora, estava implícita na prática desta fase inicial “uma noção europeizante de que a literatura estrangeira era melhor, deveria ser copiada como modelo, e de que o conteúdo temático dos textos literários suplantava a forma e o estilo com relação à sua importância para a educação” (Zyngier, 2003, p. 109). Neste contexto, a técnica preferida utilizada era o chamado *explication de texte*, que consiste na análise de detalhes do texto a fim de se revelar sua estrutura e seu significado.

O segundo momento, de acordo com Zyngier (2003), acontece nos anos de 1960 e 1970, auge do audiolingualismo no ensino de inglês como língua estrangeira, quando se enfatizava a aquisição automatizada e rápida de estruturas linguísticas (Richards e Rodgers, 2001). Naquele período, o texto literário perdeu

espaço nas aulas de língua inglesa, pois o mesmo passou a ser visto como conflitante com as necessidades comunicativas do cotidiano e como algo elitista (Carter, 2007), ficando restrito às instituições de ensino superior. É nesse momento que o ensino de literaturas de língua inglesa (e em geral), graças aos avanços dos estudos em teoria literária, se volta para verificações de como determinados textos poderiam ser lidos à luz de teorias, como o formalismo, estruturalismo, pós-estruturalismo, feminismo, etc. O interesse se direcionou, portanto, para reflexões teóricas acerca da literatura, objetivando a produção de leituras e releituras de textos literários (cf. Menezes e Zyngier, 2009). Paralelo a isso, dava-se também continuidade ao ensino tradicional de literatura, cujas abordagens limitavam-se a acontecimentos, movimentos literários e às mensagens transmitidas pelas obras e pelos autores (Zyngier, 2003). Segundo Zyngier (2003, p. 109), estabeleceu-se a partir daquela época “uma dicotomia intransponível entre professores de língua e professores de literatura” e os textos literários na sala de aula de língua inglesa passaram a ser considerados dispensáveis devido ao seu hermetismo.

O terceiro momento inaugura-se nos anos de 1980 e marca o retorno gradual do texto literário às aulas de língua, propiciado pelo surgimento “da ênfase na sutileza das interações, da relevância que começa a se dar ao que está implícito, e não necessariamente ao que está dito ou escrito, mudam o foco do significado do texto para o da forma e do propósito do uso da linguagem” (Zyngier, 2003, p. 110). Essa época marca o avanço da abordagem comunicativa para o ensino de línguas (Richards e Rodgers, 2001), que defendia a utilização de textos reais a fim de se conhecer a língua em uso. Nesse sentido, a literatura é vista como uma parte da língua em uso e, por isso, é reinserida no contexto de ensino (Brumfit e Carter, 1986). Partidário e promotor dessa tendência, McRae (1991) afirma que a literatura deveria ser vista como necessária e útil ao ensino de língua. O autor propõe a dessacralização do que ele chama de literatura com ‘L’ maiúsculo. Para McRae (1991, p. vii), a literatura oferece “materiais representacionais e ideacionais de todos os períodos, estilos e formas”¹⁵ que expandem o envolvimento imaginativo do aprendiz, enquanto o uso de materiais puramente referenciais limita este envolvimento. Assim, o aprendizado de língua por meio do

¹⁵ Minha tradução de: “Representational and ideational materials of all periods, styles and forms”.

uso de materiais representacionais e ideacionais (textos literários, na concepção do autor) deveria estar lado a lado do aprendizado de usos referenciais da língua e o estudo concomitante da gramática e dos mecanismos da língua alvo. Dessa forma, a retomada do interesse dos estudos de língua por literatura chamou atenção para a literatura e parece ter lançado um fôlego na tentativa de reaproximação entre as áreas.

Apesar de haver a tradicional separação entre as mesmas, esse estreitamento parece ter influenciado, ainda que muito parcialmente e em casos isolados, o ensino de literatura no ensino superior no que se refere ao despertar por um ensino de literatura capaz de promover crítica e reflexão (o que era esperado da presença da literatura nas aulas de língua). Zyngier (1993; 1994), por exemplo, propõe a existência de cursos de conscientização literária – termo cunhado pela autora –, provenientes de uma abordagem estilística e funcional, responsáveis por capacitar e sensibilizar os alunos para a linguagem literária antes do ingresso dos mesmos nos cursos de literatura propriamente. Esta proposta, pautada pelos preceitos de Freire (1977; 1978), aumentaria, segundo Zyngier (1993; 1994), a eficácia dos cursos de literatura, evitando a adoção, por parte dos alunos, de interpretações de críticos antes mesmo da discussão dos textos. Assim, os críticos seriam percebidos como produtores de outros textos, os quais também deveriam ser interpretados, e os alunos teriam maior confiança em suas próprias interpretações, uma vez que mais técnica para verbalizar suas opiniões críticas seria adquirida.

A reaproximação entre língua e literatura a partir dos anos de 1980 e a disseminação dos ideais da pedagogia crítica, conforme apontados por Zyngier (2003), possibilitou, nas décadas subsequentes, ainda que com pouca repercussão na prática em sala de aula e limitada a pesquisadores isolados, a reflexão acerca do ensino de literaturas de língua inglesa com vistas à ruptura de um modelo tradicional de ensino e pesquisa (Zyngier, 1999). Esse modelo é descrito, no caso do ensino, como uma situação de sala de aula que envolve transmissão explícita de conteúdo, com o professor apontando o significado do texto para um grupo silencioso de “anotadores”¹⁶ (Zyngier, 1999, pág. 308), e, em se tratando de pesquisa, como algo sempre baseado em argumentação teórica de conceitos, utilizando conhecimento da teoria literária a fim de se produzirem novas leituras

¹⁶ Do original: “note-takers”.

de textos. Esta descrição da situação de ensino-aprendizagem e pesquisa na área de literatura revela uma prática, típica da escola enquanto um aparelho ideológico do Estado (cf. Althusser, 1985), de reprodução e de submissão às regras da ordem estabelecida, isto é, de submissão à ideologia dominante e de sua ordem a fim de se evitar o confronto de ideias, o conflito, o questionamento e, conseqüentemente, a ruptura com paradigmas dominantes e dominadores.

Essas práticas, que possuem sérias implicações educacionais e sócio-políticas ainda mantêm relações de domínio que “empoderam”¹⁷ (Izarra, 1999, p. 200) tanto o professor quanto o crítico ou o próprio texto, ao invés de se empoderarem os alunos a fim de que cheguem às suas próprias leituras (McRae, 1991). Além disso, o sistema educacional considera a literatura como uma disciplina formada por obras de arte sagradas (Izarra, 1999; Pennac, 1998; Snyders, 2001). Neste sentido, caberia aos professores ensinar “a História da Literatura Inglesa baseada em algumas obras canonizadas e motivar os alunos a reconhecerem seu poder ao lê-las”¹⁸ (Izarra, 1999, p. 200). Izarra (1999) deixa claro seu posicionamento contrário a tal prática, propondo que a literatura, enquanto uma prática social, deve ser percebida através do ato de leitura e que os professores devem oferecer aos alunos possibilidades de experienciarem a literatura enquanto leitores criativos e construtores de seus próprios significados através de práticas pedagógicas críticas. A autora acrescenta que é papel do professor criar espaços pedagógicos para que os alunos lutem para encontrar sua própria voz, para construírem significados por conta própria, para se fazerem compreendidos e reafirmarem suas próprias subjetividades ao criarem novas formas de conhecimento, definindo a si mesmos como participantes ativos do mundo. Pode-se pensar, a este respeito, que o ensino de literatura tem como se tornar um instrumento de ruptura ou ao menos de reflexão (e não de manutenção e reprodução – cf. Althusser, 1985) de uma ideologia dominante impetrada. Neste sentido, educadores críticos deveriam abordar a literatura como texto a fim de dar voz aos alunos. Um processo desta natureza revelaria a percepção multidimensional que os alunos possuem do mundo e as inúmeras possibilidades

¹⁷ Do original em inglês: *empower*.

¹⁸ Minha tradução de: “the History of English Literature based on some canonized works and motivate the students to stand in awe of such power when reading them”.

embutidas nos textos literários empoderariam as vozes descentralizadas dos alunos que, de acordo com Izarra (1999), têm sido silenciadas.

Igualmente contrária à prática vigente e por ela investigada, Jordão (2001a) também defende a educação literária à luz da pedagogia crítica. De acordo com a autora, a educação literária

poderia envolver o trabalho com os textos literários (escritos ou não, legitimados ou não no campo literário) percebidos enquanto processos de produção de significados, reforçando ou desafiando as concepções correntes e autorizadas pelo campo literário. Estudar literatura seria assim ter o campo literário como *referência* (e não como limite) para análises de processos de produção de discursos, de formação de poder/conhecimento, de alocação de posições de sujeito, de construção de subjetividades, de formação de identidades sociais e culturais, processos enfocados a partir da possibilidade de transformação de suas estruturas (Jordão, 2001a, p. 131 – grifo no original).

A forma como a literatura é oferecida aos jovens desde a escola primária até o ensino superior a coloca em perigo, já que o aluno antes mesmo de entrar em contato com os textos em si, é bombardeado por informações provenientes da crítica, da teoria ou de história literária (Todorov, 2009; Pennac, 1998, Zyngier, 1999; Izarra, 1999; e Jordão, 2001a). Desta maneira, a possibilidade de se gostar genuinamente dos textos, sem que este gostar se torne uma imposição ou o não gostar surja sem culpas, deixa de existir. Todorov (2009) não chega a defender a sala de aula de literatura como um espaço dialógico e de possibilidade de confronto, porém reitera a noção de que a mesma se torna um espaço alienante, ao invés de emancipador, ao propor que os métodos adotados sejam repensados, discutindo, por exemplo, que as análises das obras que a escola faz não deveriam ter por objetivo a ilustração de conceitos introduzidos por teóricos da literatura e nem que os textos deveriam ser apresentados como aplicação da língua e do discurso. Segundo o autor, o dever da escola deveria ser o de possibilitar o acesso ao sentido das obras. Apesar de não tocar na questão de interpretações concorrentes para uma mesma obra, a relevância das ideias de Todorov (2009) está em perceber e defender que as práticas tradicionais de ensino de literatura precisam ser repensadas.

A tese de Jordão (2001a) mostra como as salas de aula de literatura¹⁹ tendem a silenciar as vozes dos alunos em uma pretensa aceitação das mesmas sem que os participantes envolvidos no processo (alunos e professores) sequer se deem conta disso. Ao observar aulas e realizar entrevistas com professoras e alunas de literatura, Jordão (2001a) pôde tecer considerações empíricas importantes acerca do funcionamento das aulas de literatura. Num primeiro momento, a autora percebeu que havia por parte das participantes uma atitude de reverência, admiração, idolatria pelos textos literários e pelos autores escolhidos para o trabalho em sala de aula. Segundo ela, professoras e alunas se sentiam compelidas a gostar de tais textos e, mesmo ao admitir que um ou outro não era da sua preferência, elas assumiam para si uma incapacidade interpretativa. Em outras palavras, a crença imanente ao discurso das participantes pode ser caracterizada como a da soberania do texto canônico, entendido como sempre bom, enquanto alguns leitores, por outro lado, é que estariam despreparados para lê-lo.

Além da incontestável soberania do texto literário, Jordão (2001a) percebeu também que professoras e alunas apresentavam consenso e perfeita adaptação e conformação à configuração das aulas e aos seus papéis socialmente estabelecidos (cf. Seção 5.3.1.2). A ausência de “conflitos, ressentimentos, flutuações nas relações de afetividade entre alunas e professoras, umas com as outras e com os textos literários”, chamou a atenção da pesquisadora, pois, segundo ela, levava à aceitação e ênfase na importância de: 1) “transmissão de um conhecimento *objetivo* de literatura” (Jordão, 2001a, p. 13 – grifo no original), fruto da crítica e da teoria literária; 2) necessidade de adaptação ao estilo docente; e 3) alcance de uma leitura consensual. Essa configuração assemelha-se à descrição (acima) da segunda das três fases do ensino de literaturas de língua inglesa após a primeira metade do século XX (Zyngier, 2003). Subjacente à aparente harmonia, Jordão (2001a) percebia baixa auto-estima por parte das alunas, decorrente da descrença em sua capacidade de oposição ao que já estava legitimado, ou seja, a visão dos críticos e professores. Com relação às professoras, havia também certa desvalorização de si mesmas enquanto leitoras e professoras (já que não sabiam

¹⁹ Embora os participantes do estudo de Jordão (2001a) tenham sido professoras e alunas de literaturas de língua inglesa de diferentes instituições, a autora aborda o ensino de literatura de maneira geral, sem levar em consideração as tradicionais divisões nacionais.

ou não tinham lido o suficiente) e das alunas, em se tratando do desempenho e do conhecimento de literatura das mesmas.

O que chamou a atenção de Jordão (2001a), e que para ela era sintomático, não se tratava necessariamente da maneira como as salas de aula se configuravam e nem as relações de poder estabelecidas. O que a espantou foi a falta de percepção ou consciência por parte das professoras e alunas desta realidade assimétrica e autoritária (cf. Seção 5.3.1.1). A noção de que as coisas eram da forma como se apresentavam e pronto, sem indagações, sem tentativas de ruptura ou de resistência, foi o que mais impressionou a autora.

Ao longo do estudo, Jordão (2001a) infere do discurso e das aulas observadas variadas percepções por parte das professoras e das alunas acerca do fenômeno literário. Contudo, estas diferentes visões do objeto e de seu papel não contribuem para transformar a sala de aula em um espaço dialógico, em que vozes destoantes entram em conflito (cf. Bakhtin, 1979 [1930]; 2006 [1979]). Ao contrário, ao invés de contribuírem para a construção de um posicionamento mais crítico e reflexivo acerca da própria situação em que estavam inseridas, os múltiplos conceitos construídos respaldavam a perpetuação e legitimação da prática estabelecida. Dentre as visões de literatura mencionadas pelos participantes do estudo de Jordão (2001a) podem-se enfatizar as seguintes:

- (a) A percepção da literatura como local de sedimentação de conhecimentos linguísticos previamente adquiridos. Para as participantes, a literatura é compreendida como um conjunto de textos verbais escritos *melhores* que os outros textos, os não-literários, cada qual trazendo internamente seus próprios significados (ideia de que o que o texto ‘*quer*’ dizer independe do leitor). Nas palavras da autora (Jordão, 2001a, p. 72),

sob essa perspectiva a educação literária apresenta-se como oportunidade de contato com tais *modelos* de uso da língua, através da transmissão às alunas, pelas professoras, dos comentários da crítica literária sobre os textos. Aqui os textos-modelo (literários e da crítica literária), em suas estruturas linguísticas, constituem o ponto central do trabalho com literatura em sala de aula.

(b) O não-questionamento da essencialidade da literatura para a espécie humana e a impossibilidade de não se obter prazer com textos leva alunas e professoras à frustração e sentimento de inferioridade quando não conseguem apreciar, como *'deveriam'*, os textos canônicos. Além disso, Jordão (2001a) afirma também que as professoras se culpam por não conseguirem ensinar às alunas o gosto, o amor pela literatura, o que seria função importantíssima de um professor de literatura. A educação literária, neste sentido, estaria encarregada de propiciar elementos para capacitar a realização de leituras, possibilitando a apreciação *'apropriada'* dos textos literários. Segundo a autora, “o convencimento quanto ao prazer que pode advir do contato com a literatura é assim um fator importante na criação e manutenção de seu capital cultural” (Jordão, 2001a, p. 85) e do poder daqueles que conhecem e sentem este prazer. Sendo assim, é este não-questionamento da crença absoluta da qualidade dos textos canônicos, de sua superioridade, e do prazer que os mesmos proporcionariam que é visto como problemático pela autora.

É possível levantar algumas reflexões acerca dessas visões de literatura que as participantes do estudo de Jordão (2001a) demonstram. Primeiro, a compreensão de literatura como meio de se sedimentar conhecimentos de língua previamente adquiridos respaldam os achados de Menezes e Zyngier (2009). No referido estudo, as autoras constataram que, em se tratando de trabalhos sobre ensino de literaturas de língua inglesa apresentados em eventos organizados pela ABRAPUI, a segunda tendência mais recorrente é a que versa sobre a utilização de textos literários como instrumento para o ensino de línguas. Aliado a isso, a compreensão de textos literários como melhores que outros textos reflete a visão que se tinha do ensino de literatura até os anos 60 do século passado (Zyngier, 2003). É possível dizer também que defender 1) a impossibilidade de se ter prazer no contato com os textos canônicos, 2) que eles encerram uma verdade em si, seu *'sentido'*, portanto, independentemente do leitor, e 3) que são incontestavelmente bons contraria a explicação psicanalítica de que a relação com a obra de arte é íntima, pessoal, subjetiva (cf. Seção 2.1.2). Complementarmente, essas três noções excluem a compreensão de literatura como um sistema (CEL) – (Schmidt, 1982), do qual os leitores e suas subjetividades fazem parte. Parece, portanto, que as

professoras e alunas pesquisadas por Jordão (2001a) refletem atitudes em relação aos textos literários ainda recorrentes (Menezes e Zyngier, 2009), mas que perpetuam práticas que desfavorecem a autonomia discente frente às obras (Zyngier, 2003; Schmidt, 1982).

Os posicionamentos adotados em relação à literatura pelo grupo investigado por Jordão (2001a) contribuem para que a sala de aula se torne um espaço em que se queira resolver ao invés de se provocarem conflitos, de equilibrar e não de questionar, o que poderia ser compreendido como uma subutilização do espaço, que, configurado de outra maneira, dando voz e respeitando os saberes do educando, possibilitaria maior crescimento e autonomia discente e uma reflexão maior sobre a própria prática por parte do docente, como sugere Freire (1977). Segundo Jordão (2001a), professoras e alunas não aceitam a sala de aula como local de desordenação, espaço para conflitos e construção constante de percepções diferentes. Nas palavras da autora (Jordão, 2001a, p. 117), “a sala de aula é tradicionalmente um local onde se espera encontrar respostas (...); as alunas contam com a professora para *arbitrar* as interpretações, abalizar argumentos e trazer a *verdade* sobre os textos e as obras”. Neste sentido, para as professoras e as alunas, uma aula bem sucedida é aquela em que há entendimento e o encontro de respostas. O levantamento de questões seria apenas uma forma de se alcançar “a *explicação* das coisas do mundo” (Jordão, 2001a, p. 118) e assegurar o consenso.

O que Jordão (2001a) pleiteia, e que é o foco desta seção, é a existência de um ensino de literatura que realmente faça sentido para o aluno, que provoque mudanças e um posicionamento crítico. Que ele tenha a liberdade para gostar ou não do que lê, que possa, inclusive, ter autonomia para selecionar o que gostaria de ler, para questionar ou aceitar outras opiniões e, principalmente, para que desenvolva as suas próprias. Isto seria uma prerrogativa do mundo pós-moderno (Hall, 2006). Segundo Jordão (2001b), a pós-modernidade inaugura uma diferente visão do conhecimento, da escola e do papel da educação. Junto com o questionamento acerca dos meios de produção e transmissão de significado e conhecimento, há também a noção do sujeito fragmentado. As identidades, assim como toda leitura e interpretação, são vistas como em constante processo, influenciados pela história, pelo momento, pelas múltiplas significações (Hall, 2006). Assim, num mundo pós-moderno, habitado por sujeitos fragmentados, certezas absolutas não possuem espaço.

Neste sentido, Jordão (2001a, p. 151) defende ainda que a educação literária exista sob uma perspectiva *epistemofágica*, “como um espaço para a resistência a formas totalizadoras de interpretação, um espaço para escapar das estruturas binárias de oposição com que vimos aprendendo a construir sentidos”. O termo *epistemofagia*, cunhado pela autora, surge da combinação de epistemologia e antropofagia e faz alusão “à *digestão* de significados diferentes (...), numa mistura entre o que foi devorado e aquela que devorou, resultando num hibridismo que permite a formação de perspectivas novas (...) e a criação de processos diferentes de compreensão” (Jordão, 2001a, p. 151). A atitude *epistemofágica*, portanto, prevê a sala de aula de literatura como um espaço em que o legitimado (os textos e a crítica) é confrontado, um local em que não somente se adquire conhecimentos, mas onde os mesmos são transformados e geram outros conhecimentos diferentes.

Acreditamos que o ensino de literatura pensado nestes moldes se faz salutar, inclusive, por desafiar a autoridade e agência do professor. Ao deixar de pisar em terreno confortável, seguro, conhecido, assim como os alunos, o docente sai enriquecido e torna-se questionador não somente de sua prática, mas de suas certezas e ideias (Freire, 1977). Defendemos que o papel do professor deve ser o de provocador de idéias e gerador de oportunidades. A este respeito, ao problematizar a questão do ensino de literatura, Brumfit e Carter (1986) afirmam que ninguém ensina nada que valha a pena diretamente aos alunos: criam-se as condições para que o aprendizado bem sucedido aconteça. É a mesma ideia presente em Freire (1977, p. 52) quando afirma que: “[o educador precisa] saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Em outras palavras, é papel do professor promover situações que propiciem no aluno o desejo pelo questionamento, pela investigação e pela descoberta. Aulas de literatura em que apenas se copia e se toma como verdade o que o professor diz não são capazes de desenvolver esse espírito inquiridor nos estudantes.

Isso se liga à importância de que professor e alunos tenham consciência de que a postura deles é “*dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve” (Freire, 1977, p. 96 – grifo no original). Ao entrar na sala de aula, seria bom se ele – o professor – estivesse “aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico

e inquiridor” (Freire, 1977, p.52), consciente de seu próprio inacabamento, predisposto à mudança e à aceitação do diferente. É um desafio para o professor abrir mão do terreno firme e conhecido em que pisa, mas ousar ir além e arriscar caminhar sobre uma superfície incerta poderia lhe enriquecer sobremaneira.

Essas questões se mostram essenciais ao ensino de literatura e validam a atitude *epistemofágica* defendida por Jordão (2001a). Contudo, ao não se particularizar a questão do ensino de literatura em língua inglesa, deixa-se de abordar uma questão importante: o nível de conhecimento linguístico enquanto um possível entrave não só à compreensão e envolvimento das obras literárias, mas como um distanciador em potencial do aluno do texto. Forçar um aluno a ler um texto em uma língua que não compreende é uma atitude tão opressora quanto impor interpretações e posicionamentos respaldados pela crítica. Conforme discutido na Seção 2.2.1, um dos problemas das licenciaturas duplas é a falta de conhecimento prévio da língua estrangeira por parte dos alunos aprovados em vestibulares de muitas instituições (Sá Campos, 1987), o que acaba criando um quadro heterogêneo, formado por alunos que sabem e os que não sabem a língua estrangeira.

Desta forma, parece coerente pensar que estas realidades variadas pressupõem a busca por estratégias que aproximem os textos dos leitores, fazendo com que o ensino seja efetivamente emancipador, e não o contrário. De acordo com Brumfit e Carter (1986), o ato de leitura é um processo de construção de significado a partir da integração das necessidades particulares de cada um, da compreensão e das expectativas com relação ao texto. Cada aluno possui diferentes necessidades, entendimentos e expectativas e, assim, depreende aspectos únicos da leitura de um determinado livro ou poema, como discutido na Seção 2.1. Contudo, o texto em si se constrói de maneira que pode ou não possuir convenções diretamente acessíveis ao aluno. Caso as convenções sejam muito inacessíveis, o texto será percebido como incompreensível e, conseqüentemente, irrelevante (Brumfit e Carter, 1986). Os autores não explicitam o que seriam tais ‘convenções’ constitutivas do texto, capazes de afastar os alunos-leitores. Acreditamos, porém, que a falta de conhecimento da língua seja uma delas.

Acerca das possíveis dificuldades encontradas pelos alunos, Brumfit e Carter (1986) defendem que professores adéquem as demandas literárias que são feitas de acordo com seu estágio de desenvolvimento dos aprendizes. A proposta

dos autores reside no estabelecimento de níveis das atividades de acordo com as necessidades discentes:

Devemos ter alguma noção de como nivelar nossas atividades. Na prática, claro, todos os professores experientes fazem isso. Mas, diferentemente do ensino de língua, por exemplo, o ensino de literatura não parece ter recebido muita discussão séria acerca da necessidade de nivelamento, ou a natureza do nivelamento apropriado (Brumfit e Carter, 1986, p. 24)²⁰.

A proposta dos autores, inicialmente, poderia levar a se pensar em possíveis adulterações dos textos originais ou a utilização de edições simplificadas (os chamados *graded readers*). Não é isto que defendem. Segundo Brumfit e Carter (1986), o que se espera é o estabelecimento de alguns princípios que selecionariam as prioridades ao se ensinar, a fim de permitir que professores e alunos trabalhem juntos de forma mais efetiva. Isso envolveria a necessidade de o professor empregar diferentes procedimentos, com o objetivo de permitir que os alunos respondam eficazmente aos textos literários. Em outras palavras, os textos efetivamente devem fazer sentido para os alunos, a fim de que se tornem capazes de completar as lacunas deixadas pelos textos, envolvendo-se com os mesmos (cf. Iser, 1974).

O ideal seria que todos os alunos que cursassem inglês nas instituições de nível superior tivessem o mesmo conhecimento de língua, mas esta é uma utopia. Algumas instituições, tanto públicas quanto particulares²¹, não têm como fazer uma seleção rígida do aluno ingressante em termos de proficiência linguística por motivos econômicos e não são todas as que se preocupam ou têm como arcar com as despesas para se sanarem as dificuldades do aluno por meio de cursos extras de língua.

A questão que colocamos é se deve haver uma ênfase no ensino de literaturas de língua inglesa necessariamente nessa língua estrangeira, excluindo dessa possibilidade de contato com a literatura muitos alunos que, porventura, não

²⁰ Minha tradução de: “We should have some notion of grading our activities. In practice, of course, all experienced teachers do this. But, unlike language teaching, for example, literature teaching does not seem to have had much serious discussion of the need to grade, or the nature of appropriate grading”.

²¹ Contudo, há casos bem sucedidos como o nivelamento a que a PUC-Rio submete os alunos após o ingresso.

possuam o domínio de estruturas do idioma. Permitir comparações entre textos originais e traduções de obras integrais pode ser uma solução. Muito provavelmente os alunos já lançam mão deste tipo de artifício, porém enchem-se de culpa, fazem-no às escuras, à margem, e os professores fingem não reconhecer a prática (cf. 5.3.2). É possível que a leitura comparativa de textos traduzidos e originais contribua para uma compreensão melhor do funcionamento da língua alvo. Ao mesmo tempo, pode deixar o aluno mais seguro acerca do que lê, permitindo uma participação mais crítica e ativa das discussões em sala de aula (Marins e Wielewicky, 2009), as quais poderiam acontecer na língua em que a maioria se sentisse mais confortável. Como Brumfit e Carter (1986) colocam, a discussão em sala de aula não é uma forma de se aprender a ler um livro; é algo que analisa uma experiência já alcançada.

Outra possibilidade de trabalho seria a elaboração de atividades linguísticas voltadas para obras ou trechos de obras específicas, com o intuito de colaborar para a compreensão do aluno. Nesse sentido, a estilística (Simpson, 2004) é uma área que pode auxiliar professores a realizar um trabalho eficaz com turmas heterogêneas, sem desestimular os que não dominam o idioma ao mesmo tempo em que lança desafios aos que dominam. É possível ainda selecionar as obras de acordo com o grau de dificuldade das mesmas ou optar, no caso da prosa, por textos mais curtos, como os contos, ao invés de romances.

Acreditamos que buscar soluções será uma alternativa sempre mais eficaz do que ignorar a situação e um incentivo para que os alunos efetivamente leiam os textos e não se prendam ao que o professor e críticos dizem (Jordão, 2001a). Brumfit e Carter (1986) afirmam que uma resposta literária não pode ser dada pelo professor; ela somente surge da leitura de um texto. O problema, no entanto, é que a resposta literária começa apenas quando se estabelece uma leitura fluente. Evidentemente, em contextos que possibilitem o uso da língua alvo em tempo integral não faz sentido a utilização de traduções ou discussões em língua materna, por exemplo. Entretanto, não se pode esperar que todos os contextos brasileiros, reconhecidamente distintos devido à amplitude do território nacional e à variedade de hábitos e interesses, recebam o mesmo tratamento. Tal atitude, muito provavelmente, também não leva à emancipação, objetivo de uma educação literária crítica (Izarra, 1999; Jordão, 2001a; Zyngier, 2003), mas ao complexo, à baixa auto-estima, pois o aluno percebe-se como incapaz duplamente: por não

dominar o código e, conseqüentemente, por estar impossibilitado de apresentar suas ideias construídas a partir de sua leitura.

Ao longo desta seção, buscamos mostrar que o ensino de literatura pode e deve se tornar um instrumento que proporcione autonomia aos alunos, que os empodere, que os torne indivíduos questionadores. Ser questionador não é somente fazer perguntas em sala de aula a fim de aceitar ou refutar informações apresentadas pelo professor. Nossa compreensão de autonomia vai além e pauta-se na crença de que o professor deve propiciar ao aluno oportunidades para que o mesmo sintá-se responsável pelo próprio aprendizado a partir de uma postura crítica. Por isso, desconhecer as diferenças em sala de aula é, além de perverso – por ser uma prática discriminatória –, problemático, já que se torna difícil auxiliar o aluno a compreender suas carências e buscar soluções para elas. Ademais, deixar de considerar as diferenças individuais parece-nos uma postura paradoxal a um ensino de literatura que se proponha a ir além da utilização dos textos literários como exemplares de língua ou pretexto para o ensino de regras do seu funcionamento.

2.3.

Resumo do capítulo

O capítulo que chega ao fim pode ser compreendido como dividido em três partes: na primeira, buscamos apresentar e justificar nossa visão de literatura como um produto social que revela o homem, independentemente do valor socialmente atribuído às obras, já que as sociedades e aquilo que valorizam modificam-se ao longo do tempo. Entretanto, apesar de apresentarmos nossa concepção de literatura, assumimos que múltiplas visões coexistem e que diferentes valores ou finalidades podem ser atribuídos aos textos literários. Com base na primeira parte, busca-se observar como os participantes do estudo definem literatura.

Na segunda parte do capítulo, o objetivo foi traçar o percurso histórico dos cursos de Letras a fim de mostrar como a área de literatura tem, ao longo dos anos, recebido pouca ênfase. A relevância maior desta segunda parte está em mostrar a situação em que se insere o profissional de literatura e a necessidade de que o mesmo reivindique maior visibilidade para seu campo e atuação.

Por fim, na terceira parte, discute-se o ensino de literatura em geral e de literaturas de língua inglesa propriamente. Inicialmente, numa perspectiva histórica, posteriormente, porém, discutem-se as possibilidades emancipatórias deste ensino. A partir do discurso dos professores, espera-se inferir informações relevantes acerca de como se realiza sua prática.

Por defendermos que a literatura é uma forma de discurso que exerce uma função social e que possibilita o surgimento de outros discursos, como os dos professores que aqui analisamos, no próximo capítulo apresentamos a compreensão sobre os conceitos linguagem e discurso que norteiam este trabalho.