

6

Considerações finais e encaminhamentos

*But words are things, and a small drop of ink,
Falling like dew, upon a thought, produces
That which makes thousands, perhaps millions, think;*
(Byron, 1974, p. 129)¹

Fazer pensar. Como apontado por alguns participantes, literatura serve para isso, também. A literatura permite pensar sobre uma infinidade de questões, inclusive sobre si própria enquanto um elemento pedagógico. E este foi o interesse principal do presente estudo: levar a pensar sobre o ensino de literaturas em inglês no Brasil e pleitear para a área o destaque e a relevância que ela merece.

Com a intenção de embasar, problematizar e compreender os resultados encontrados, esta tese começou com uma revisão teórica sobre o fenômeno literário. A partir da discussão acerca de três possíveis vieses para explicá-lo (o artístico, o psicanalítico e o empírico), tentamos justificar nossa compreensão de literatura como uma prática social que se interrelaciona com outras práticas e discursos e se torna capaz de estabelecer um diálogo entre leitores e textos, permitindo que diferentes noções coexistam. Buscamos também contextualizar a situação do ensino de literaturas em inglês no Brasil como relativamente complexa e defendemos a necessidade de que o ensino de literatura em geral promova a reflexão, o debate e estimule a autonomia discente.

Além disso, discutimos a visão (ou visões complementares) de linguagem e de discurso que direcionam os procedimentos metodológicos adotados, bem como norteiam a análise realizada. A análise dos dados buscou responder às seguintes perguntas de pesquisa:

¹ Minha tradução: “Mas as palavras são coisas, e uma pequena gota de tinta,/ caindo como orvalho, sobre um pensamento, produz,/ aquilo que faz com que milhares, talvez milhões, pensem”.

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

Em se tratando da pergunta (a), com relação às percepções de literatura dos participantes, a primeira observação que pode ser feita diz respeito ao fato de a numerosa quantidade de categorias semânticas encontradas nos discursos dos professores revelar que a discussão acerca do que a literatura é longe de ser consensual, mesmo para profissionais da área de ensino de literatura. O que se percebe é que, apesar de muitas definições já terem sido propostas, não parece possível se chegar a uma única (Abreu, 2006; Aguiar e Silva, 1999; Amora, 1980; Eagleton, 1997; Samuel, 1996). Esse resultado, de certo modo, confirma nossa convicção de que não há noção certa ou errada sobre literatura e que uma possibilidade não exclui outras. Se a literatura é um produto dos seres humanos e, conseqüentemente, socialmente construído, parece claro que as relações sociais estabelecidas diferem e, portanto, os conceitos também.

Outra constatação relevante diz respeito às três macrocategorias encontradas para se falar de literatura: *identificação*, *composição* e *finalidade*, que se associam, por analogia, às variáveis sistêmico-funcionais do contexto de situação – *campo*, *modo* e *relações* (Halliday e Hasan, 1989). *Identificação* é análoga a *campo* por dizer respeito ao assunto ou elemento a que literatura se associa ou é identificado. *Composição* estabelece uma relação com a variável *modo* por se tratar daquilo que constitui a literatura, ou seja a maneira como ela se materializa. Já *finalidade* estabelece analogia com *relações* no sentido de que leva em consideração a interpessoalidade, apontando para diferentes aspectos relacionados à relevância da literatura para o leitor.

A grande contribuição desta relação análoga é perceber que, ao falar sobre literatura, é possível abordar o tema de três maneiras distintas. Assim, literatura (a) identifica-se com *disciplina institucional*, *fonte de informação* e *manifestação*

artística; (b) materializa-se, ou melhor, manifesta-se por meio de *produção escrita*, (textos pertencentes) ao *cânone literário*, *uso peculiar da linguagem* e *linguagem emotiva*; e (c) sua relevância para o leitor está relacionada ao fato de ser uma *ferramenta para ensino / aprendizagem de línguas*, favorecer o *desenvolvimento cognitivo* do leitor e, até mesmo, levá-lo à *transformação pessoal*.

É importante notar que todos os participantes, ao mesmo tempo em que estabeleceram uma relação de identificação de literatura a algo, também trataram de sua finalidade. Em outras palavras, parece que, para os participantes, falar sobre o que a literatura é e apontar para o que ela ‘serve’ é mais fácil do que determinar o que a constitui, quer dizer, de que maneira ela se realiza.

As categorias de *identificação* que sobressaíram nas falas dos professores foram *fonte de informação* e *manifestação artística*. Enquanto a primeira possui um viés mais pragmático, enxergando os textos como forma de documentação histórica de valor cultural num sentido abrangente, a segunda volta-se para o texto literário como uma necessidade humana de refletir sobre a própria existência (cf. Seção 2.1.1). Nos dois casos, porém, a relação do literário com o humano mostra-se indissociável.

No tocante à *composição*, sobressaiu *uso peculiar da linguagem*. Essa categoria parece bastante recorrente em manuais de teoria literária e em livros didáticos de literatura, alinhando-se à visão formalista de que há uma linguagem literária e que a mesma se desvia da linguagem do dia-a-dia (Mukarovsky, 1977). Além dessa visão mais formal de literatura, alguns participantes tenderam a associá-la ao emocional. A categoria *linguagem emocional*, embora sem muito destaque na fala dos professores, é interessante porque concatena o aspecto formal da literatura e o emocional do leitor. Dito de outra forma, é como se o material gráfico da literatura funcionasse como um gatilho para o engajamento do leitor. Esse tipo de relação apontada por apenas parte dos participantes da pesquisa fundamenta a ideia de que uma educação literária profícua pauta-se na promoção do alcance do prazer como proveniente do ato de leitura (Zyngier e Shepherd, 2003).

Em se tratando das categorias encontradas para *finalidade*, metade dos professores investigados enfatiza que literatura serve como um *instrumento para o ensino e aprendizado de língua*. Esse resultado nos dados de professores de

literaturas de língua inglesa não surpreende quando se percebe que boa parte deles também leciona língua inglesa ou já lecionou (cf. Seção 4.4). A esse respeito, acreditamos que a integração entre estudos linguísticos e literários é possível e esta tese, em certa medida, demonstra a viabilidade de articulação das áreas. Esta tendência pode ser percebida ao ler as orientações para os cursos de Letras presentes nas DCNs de 2002 (cf. Seção 2.2.1). Entretanto, a interseção entre as áreas não pode ser confundida com a subutilização do texto literário em aulas de língua enquanto um pretexto para o ensino de regras gramaticais. Por isso, defendemos que a articulação entre língua e literatura é possível e importante, porém não deve diminuir o status do texto literário enquanto algo que vai muito além do uso da língua. A discussão de aspectos linguísticos deve ter como interesse e função, sobretudo, proporcionar ao aluno entendimento abrangente do texto literário em si, com fins de engajá-lo e levá-lo à fruição. Nos dados, a categoria *transformação pessoal*, que chama atenção para essa questão do engajamento, apareceu conjuntamente com a categoria *ferramenta para ensino e aprendizado de língua* somente no discurso de um único participante. Isso é preocupante, porque seria mais produtivo se as duas categorias co-ocorressem na fala de profissionais que ensinam literatura estrangeira.

Acerca dos conceitos encontrados para literatura, vale ressaltar ainda que a percepção da mesma como fonte de informação e ferramenta para o ensino/aprendizagem de língua por parte de professores talvez leve a pensar como verdadeira a hipótese levantada na introdução de que os alunos são influenciados pela visão docente. Alunos de Letras tendem a privilegiar literatura como fonte de conhecimento cultural e linguístico, dissociando-a do engajamento afetivo (Coutinho, 2001; Menezes, 2001; Zyngier e Shepherd, 2003; Todorov, 2009). Esse distanciamento emocional de alunos pode ser outra evidência de uma espécie de controle sobre a visão dos estudantes de literatura. Nos dados, por exemplo, as categorias *linguagem emotiva* e *transformação pessoal*, que estão voltadas para a questão do afeto, apareceram no discurso de um número relativamente reduzido de professores. Levando em conta ainda a análise do que os participantes afirmam sobre suas atitudes pedagógicas, observamos que muitos assumem a postura de induzir os alunos a reproduzirem suas próprias ideias e a refletirem sobre elas como se fossem deles (dos próprios alunos). Assim, com base nos dados, não

parece descabida a conclusão de que docentes, consciente ou inconscientemente, parecem tender a influenciar a opinião de alunos sobre o fenômeno literário.

A análise dos conceitos de literatura dos participantes, que não se mostrou consensual e que, de certo modo, aponta para questões relativas à docência, fez com que olhássemos mais aprofundadamente para os dados. Dessa maneira, com o objetivo de responder à pergunta (b), buscamos caracterizar o discurso docente a partir da análise de evidências linguísticas. Optamos, então, por descobrir, com o auxílio de ferramentas computacionais (cf. Seção 4.3.2.1), as funções das palavras-chave da fala de cada participante no contexto linguístico em que foram realizadas, já que estas palavras ajudam a caracterizar e diferenciar o discurso de cada participante.

Além de revelar que as escolhas lexicais dos participantes exercem inúmeras funções, dentre elas, a conceituação de literatura, a descrição da prática docente, e a apresentação de idiosincrasias discursivas ou marcadores de oralidade, foi possível observar que o discurso dos professores se caracteriza, ou se estrutura, em termos de cinco dimensões permeáveis (*ontológica, metodológica, institucional, cognitiva e sócio-histórica*), que tendem a dar mais destaque ao ensino do que à discussão acerca de literatura propriamente. Isso quer dizer que, quando falam sobre literatura e ensino, os participantes enfatizam mais o ensino em si, ou seja, a prática, do que o objeto de trabalho – o fenômeno literário. Das dimensões encontradas, apenas a *ontológica* diz respeito às palavras-chave e linhas de concordância diretamente relacionadas ao trato de literatura. Logo, a realidade em sala de aula e fatores a ela relacionados – como questões institucionais, a diferença entre a possibilidade de acesso cultural no passado e no presente e a capacidade dos alunos para aprenderem e dos professores para ensinarem – povoam o discurso dos participantes e mostram que as ocupações de um professor de literatura vão muito além do conhecimento sobre literatura. Este profissional está imerso num todo pedagógico complexo que norteia suas escolhas metodológicas e faz com que as mesmas sejam refletidas em suas escolhas linguístico-semânticas.

Essa constatação se fez possível graças ao tratamento que oferecemos aos dados. Ao utilizar a abordagem de corpus para olhar de forma empírica para textos reais, ou seja, a língua em uso (Oliveira, 2009), percebemos que questões

de cunho social, político e ideológico são evidenciadas no tecido linguístico (Fairclough, 2001; Halliday e Hasan, 1989; Halliday, 1994).

Uma vez que o ensino e questões a ele relacionados sobressaem no discurso docente, mais do que um interesse inicial, tornou-se necessário analisar as falas dos professores sobre suas práticas a fim de tentar compreender a dinâmica das salas de aula em que os mesmos estão inseridos. Sendo assim, chegamos a algumas considerações no que se refere à pergunta (c), acerca da maneira como os professores constroem discursivamente sua prática pedagógica.

No discurso analisado, percebemos que, quando falam sobre o ensino de literaturas em inglês, os docentes deixam transparecer ou fazem referência direta a seu próprio comportamento pedagógico, a sua postura diante de textos literários, ao contraste entre o público e o privado e, por fim, ao idioma predominante nas aulas.

Em se tratando do comportamento pedagógico dos professores, identificamos três níveis. Nomeamos o primeiro de *controle e / ou reprodução das ideias do professor*; chamamos o segundo de *entre o controle e o estímulo*; e optamos por dar o nome de *estímulo à reflexão e participação* ao terceiro. Os nomes escolhidos sintetizam a ideia que percebemos como característica principal de cada nível. Considerar esses três diferentes estilos como níveis está relacionado ao fato de que algumas falas perpassam mais de um nível.

Os níveis serviram como parâmetros para a divisão dos participantes no tocante à maior ou menor participação discente nas aulas. O aspecto principal do primeiro nível diz respeito a um autoritarismo que não está somente relacionado às decisões, tomadas pelo professor, acerca do que pode ou não ser feito em sala de aula, mas, principalmente (o que é o mais preocupante) a uma tentativa de direcionar o processo de raciocínio e reflexão dos aprendizes. Neste modelo, as aulas são vistas como espaços em que os professores treinam os alunos para um determinado desempenho por eles esperado em avaliações. Assim, cabe ao aluno reproduzir aquilo que o professor espera ler e o professor, por sua vez, sente-se satisfeito ao ler nas provas e testes suas próprias ideias representadas. Quer dizer, para alguns docentes, o aluno aprende se é capaz de repetir aquilo que *eles* pensam.

Esse tipo de organização limita a capacidade do aluno e não promove aprendizado real. É possível até que contribua para diminuir o interesse, uma vez

que a preocupação em aprender aquilo que o professor considera correto pode cercear o engajamento com os próprios textos.

Além disso, o controle total por parte do professor acerca do que cabe ou não nas aulas é problemático. Evidentemente o papel do professor como par mais competente e como alguém responsável por estabelecer diretrizes (como as de ordem avaliativa, metodológica e conteudística) é inquestionável. Se assim não for, os encontros deixam de ser caracterizados como *aulas* e passam a reuniões, por vezes anárquicas, de grupos de discussão. Todavia, as diretrizes, como o nome sugere, deveriam direcionar os alunos e não se tornar uma camisa de força para eles. Uma vez que o aprendizado deve fazer sentido e ser motivador, as escolhas de leitura, as atividades a serem executadas e os instrumentos de avaliação precisam ser discutidos e, possivelmente, negociados entre docentes e discentes. Se os alunos são os maiores interessados, cabe a eles também a responsabilidade por escolhas. Essa pode ser uma forma eficaz de contribuir para o processo de autonomia do aluno a que toda educação deveria visar.

No segundo nível, o significado do controle docente é modificado. Em outras palavras, existe a manutenção do poder de escolha e de tomadas de decisão por parte do professor, mas a voz dos alunos, pelo menos no tocante à reflexão e análise de obras é ouvida. Os participantes lançam mão de estratégias de controle, como a divisão em grupos de trabalho, atribuição de leituras e tarefas obrigatórias, entre outras, como um meio de assegurar (e, de certo modo, forçar) a participação dos alunos. Em suma, no primeiro nível, o controle tem por finalidade a manutenção da ordem e a ausência de embate de ideias minimiza a possibilidade de conflito a fim de não colocar em cheque a autoridade docente (os alunos são obedientes tomadores de nota – cf. Zyngier, 1999). Já no segundo nível a finalidade do controle é exatamente a promoção do diálogo e o incentivo à reflexão e participação.

O terceiro nível vai ao encontro do que acreditamos ser um ensino de literatura capaz de promover a diferença e levar a um aprendizado significativo. O docente mantém assegurado seu papel, entretanto, por vezes, age como mediador, permitindo que o conhecimento seja co-construído ao incentivar o processo de reflexão por parte dos alunos.

Contudo, é possível pensar que as aulas de literatura, ou mesmo outras aulas, de outras áreas, em alguns momentos podem apresentar mais aspectos de

um nível do que de outro (o que corrobora a compreensão destes tipos de aulas em termos de *níveis*). Em outras palavras, em uma mesma aula mais de um tipo de atitude docente talvez se faça presente.

Por outro lado, a imposição ideológica e conceitual talvez seja uma barreira difícil de transpor e pode estar relacionada à configuração não só do ensino de literatura, mas do ensino superior de modo geral. Evidentemente, tal afirmação carece de comprovação empírica, mas esta tese aponta para a relevância de se buscar conhecer o que pensam docentes de diferentes áreas.

A análise do discurso pedagógico revelou também que as atitudes dos professores com relação aos textos literários e à forma como percebem seus alunos contribui para um maior ou menor controle autoritário e ideológico. Em algumas situações, a atitude de subserviência ao texto literário e a crença de que o mesmo possui um valor que lhe é inerente parece contribuir para o autoritarismo percebido. Semelhantemente, a subestimação dos alunos por parte de alguns professores tende a fazer com que busquem controlar e direcionar as aulas conforme o que pensam ser adequado. Ao agirem assim, o que se nota é uma visão do aluno como desprovido de conhecimento ou de qualquer tipo de contribuição para as aulas. É como se eles fossem folhas em branco, ali para ‘receber’ o que não possuem, nos moldes da educação bancária de Freire (1977; 1978), já aludida em diferentes momentos dessa tese (cf. Seções 2.2.2 e 5.3)

A crença de determinados participantes na incapacidade dos alunos foi percebida em decorrência do contraste entre o público e o particular. Aqueles que possuem experiência em instituições particulares pequenas e localizadas no subúrbio tendem a generalizar o ensino das particulares como inferior ao das públicas. Possivelmente, a falta de seleção criteriosa para o ingresso dos estudantes em instituições deste tipo interfere na imagem deles construída. Aliado a isso, a visão negativa dos alunos se apoia em outras duas pilstras: a falta de proficiência linguística dos mesmos acerca do idioma alvo e a ausência de apoio institucional no que diz respeito ao planejamento pedagógico. Os professores parecem relacionar o fato de os alunos não conhecerem o idioma alvo a não terem conhecimento sobre coisa alguma. As instituições, por sua vez, ao não oferecerem soluções possíveis, como o nivelamento dos alunos, endossam a imagem deles criada.

Essa dicotomia entre o público e o particular, que surge no discurso docente, é sintomática da complexa e problemática divisão do ensino superior no Brasil (cf. Capítulo 1 – Introdução; Seção 2.2.1). Além disso, é perigosa, pois há o risco de se colocar no mesmo nível todas as instituições privadas, inclusive as que possuem propostas pedagógicas claramente delineadas.

A falta de conhecimento de inglês por parte dos alunos acaba se tornando determinante para a escolha do idioma utilizado majoritariamente nas aulas. Por experiência própria, compreendo a frustração dos professores por não conseguirem lecionar na língua alvo ou sofrerem pressão, por parte dos próprios alunos e por conta da falta de planejamento da instituição, para fazê-lo em língua materna. Aliado a isso, não se pode esquecer que esses docentes são professores formados no idioma, e parece natural a supervalorização do mesmo.

Todavia, o desenvolvimento dessa pesquisa me faz acreditar que a aula de literatura pode e deve ser muito mais do que um espaço para se praticar o idioma. Fazer com que o ensino de literatura tenha sentido real para os alunos e levá-los à reflexão acerca de sua própria formação enquanto futuros professores, hoje, parecem-me objetivos tão ou mais importantes do que a utilização obrigatória de língua inglesa durante as aulas. Assim sendo, talvez a única possibilidade ‘correta’ de se ensinar literaturas em inglês não seja no idioma alvo. Reitero a importância do diálogo e da reflexão conjunta entre os maiores interessados (professores e estudantes), a partir daquilo que se faz plausível nos contextos em que se inserem (Prabhu, 1990), como determinantes para que sejam traçados os objetivos e as possibilidades do ensino de literaturas de língua inglesa.

Assim, esta pesquisa, ao estudar o discurso dos professores de literaturas de língua inglesa:

- (a) Coloca em evidência a área de ensino de literaturas em língua inglesa;
- (b) Chama atenção para a importância da interdisciplinaridade ao abordar questões sobre literatura e ensino de literatura, a partir da área de estudos da linguagem;
- (c) Lida com análise do discurso oral, menos explorado que o discurso escrito;
- (d) Analisa o discurso a partir de evidências linguísticas provenientes de dados reais e não somente de considerações teóricas;

- (e) Utiliza a abordagem de corpus como parte da metodologia, ampliando as possibilidades para se fazer análise do discurso;
- (f) Discute a existência de novas categorias relacionadas ao que se compreende por literatura, propõe dimensões que caracterizam o discurso docente e classifica as atitudes docentes em termos de níveis;

Pessoalmente, ter contato com as ideias e experiências de outras pessoas serviu para que eu refletisse sobre minha própria prática pedagógica e repensasse minhas convicções acerca de literatura e ensino de literaturas em inglês. A título de ilustração, quando comecei a pesquisar, estava convicta de que para ensinar literaturas de língua inglesa ‘adequadamente’ deveria utilizar o idioma alvo o tempo todo e me causava grande incômodo não poder fazer isso integralmente por conta do desnivelamento linguístico dos meus alunos. Hoje, não penso mais assim. Enfim, a troca com os participantes do estudo serviu, sobremaneira, para que eu compreendesse minha identidade enquanto professora como um processo em construção constante e o papel de ensinar como algo que vai além do conteúdo ministrado, estabelecendo relação com a necessidade de levar os alunos a refletirem sobre a função do próprio aprendizado.

Contudo, acredito ser necessário dar continuidade ao estudo. A área do ensino de literaturas em língua inglesa está em fase de desenvolvimento e necessita de maior reconhecimento. Sendo assim, como este trabalho se restringe ao discurso de professores da cidade do Rio de Janeiro, uma possibilidade de dar continuidade a ele seria confrontar os resultados desta investigação com entrevistas realizadas com docentes de outras regiões do país. Isso poderia servir como base para a construção de um perfil nacional do professor de literaturas de língua inglesa.

Além disso, seria de grande contribuição investigar as aulas em si dos professores (os que deste trabalho participaram ou outros), observando como as mesmas acontecem. Com este trabalho, conseguimos informações relevantes sobre as crenças docentes. As entrevistas foram importantes porque através delas foi possível perceber a personalidade e individualidade de cada professor e a forma como isso parece afetar a relação dele com os alunos. Porém, nem sempre o que se diz fazer corresponde ao que efetivamente acontece. Além disso, um professor não é somente o que ele diz ser. É na interação dele com a sala de aula

que se encontram indícios concretos de sua atuação. Portanto, trabalhos de cunho etnográfico e colaborativo podem iluminar enormemente a área.

Outra possibilidade que nos parece profícua é investigar o papel que os textos literários exercem nas aulas de língua inglesa. Será que há espaço para eles? Como o presente estudo mostrou, literatura pode ser uma infinidade de coisas, inclusive língua carregada de emoção. O acesso a textos de diferentes gêneros parece importante para um aprendizado real de língua a partir da observação da mesma em uso e, aliado a isso, a leitura de textos literários originais talvez contribua para que o engajamento afetivo com literatura aconteça. Nas aulas de língua, informação contextual sobre os textos não costuma ser o foco. Isso talvez contribua para que haja envolvimento verdadeiro dos alunos com o material lido, sem preocupações relacionadas ao autor, à época, ao estilo, que, apesar de importantes por contribuírem para o conhecimento de mundo e para a localização espacial dos textos, não deveriam limitá-los. Além disso, parece que as políticas educacionais, como a promulgação das DCNs de 2002, tendem a privilegiar o trabalho integrado entre língua e literatura. Então, observar o espaço destinado à literatura nas aulas de língua pode ser um caminho a trilhar rumo à manutenção das literaturas nos currículos.

Desejamos que esta pesquisa sirva, numa perspectiva macro, como fonte de reflexão acerca do pensar sobre o ensino superior, e, mais especificamente, sobre o ensino de literaturas de língua inglesa. Reafirmamos nossa convicção de que é função de todo segmento educacional e de todas as disciplinas institucionais a promoção da autonomia e do ensino crítico-reflexivo (Freire, 1977; 1978; Seção 2.2.2). Sendo assim, esperamos que esta tese se torne socialmente relevante e contribua, ainda que modestamente, para o desenvolvimento de uma área pouco explorada.