

Mergulho em águas profundas: a busca da verdade nas aulas de literaturas de língua inglesa

Vera Helena Gomes Wielewicki

Departamento de Letras, Universidade Estadual de Maringá, Av. Colombo, 5790, 87020-900, Maringá-Paraná, Brazil.

RESUMO. O presente artigo analisa entrevistas com professores e alunos de literaturas de língua inglesa de um curso de Letras. As entrevistas foram conduzidas com o objetivo de se investigar o aparente descontentamento de alunos e de professores com os resultados obtidos com as disciplinas. A análise é baseada nas teorias de discurso e de texto de Michel Foucault e Roland Barthes, na crítica literária pós-colonial e nos estudos de linguagem e poder de Alastair Pennycook. Esta pesquisa é parte de um estudo-piloto para uma tese de doutorado em andamento.

Palavras-chave: ensino de literatura, literaturas de língua inglesa, discurso, texto.

ABSTRACT. Diving in deep waters: search for truth in English language literature classes. This article analyses interviews with teachers and students of English language literature in a *Letras* course. The interviews aimed at an investigation of teachers' and students' apparent dissatisfaction with the results of the disciplines. The analysis is based on the discourse and text theories of Michel Foucault and Roland Barthes, on the post-colonial literary criticism and on the power and language studies of Alastair Pennycook. This research is part of a pilot study for a doctorate thesis in progress.

Key words: teaching of literature, literature in English, discourse, text.

O que é a verdade? Desde as origens da humanidade, a verdade, muitas vezes sinônimo de conhecimento, tem sido a justificativa para muitas façanhas. Adão e Eva perderam seu direito ao paraíso por almejar o poder do conhecimento, uma prerrogativa outorgada somente a Deus. Os sofistas, os filósofos platônicos, os alquimistas, os cientistas modernos, as diversas religiões que guiam os povos, todos se têm digladiado entre o certo e o errado na arena de um oceano histórico. A verdade jaz no horizonte, todos crêem, tal como a baía segura na qual os que escolherem a melhor rota irão, um dia, ancorar.

A universidade parece ser, hoje em dia, o local mais apropriado para a busca da verdade e do conhecimento, com suas pesquisas, bibliotecas e laboratórios, além, é claro, das salas de aula. A aula de literatura, como parte do universo acadêmico, também pode ser vista como uma busca por verdades, como observei durante uma pesquisa desenvolvida em um curso de Letras de uma universidade brasileira, como parte de um estudo-piloto para minha tese de doutorado que está em andamento. Meu objetivo inicial era pesquisar o

aparente descontentamento dos alunos de Letras com as disciplinas de literaturas de língua inglesa (doravante LLI), sentimento que, observando-se conversas de corredor e debates informais em congressos, parece compartilhado pelos próprios professores. Para a pesquisa, foram entrevistados os quatro professores de LLI do curso e oito alunos formandos¹. O objetivo das entrevistas foi levantar pontos positivos e negativos das disciplinas de LLI, segundo a ótica dos professores e dos alunos. Analisando os dados obtidos, pude perceber uma preocupação de ambas as partes com a “busca da verdade”, em termos de Michel Foucault. Assim, para a presente análise, serão utilizados, basicamente, os conceitos teóricos envolvendo discurso e texto de Michel Foucault e Roland Barthes, assim como as contribuições da crítica pós-colonial e os estudos de linguagem e poder de Alastair Pennycook. Volto a frisar que o presente artigo reflete a pesquisa inicial de um trabalho maior e mais aprofundado, ainda em desenvolvimento. Sendo assim, não serão

¹ Outros detalhes sobre os sujeitos da pesquisa serão fornecidos mais adiante.

apresentadas conclusões propriamente ditas. O objetivo deste trabalho foi levantar alguns problemas do ensino de LLI nos cursos de Letras, para posterior análise durante a pesquisa de doutoramento.

Aspectos teóricos

De início, discutirei o autor como uma das fontes de verdade nas aulas de literatura. Roland Barthes (1996) vê o autor como uma instância que escreve, não como uma autoridade do significado do texto. A originalidade é questionada. Para ele, o texto é um “espaço multidimensional em que uma variedade de escritos, nenhum deles original, misturam-se e colidem-se” (p.121). Esta visão traz implicações para a crítica literária, cujo papel é descobrir o autor ou suas hipóteses: sociedade, História, psique, liberdade. Uma vez descoberto o autor, o texto seria explicado e a vitória, conquistada pelo crítico. O texto, de acordo com a visão de Barthes, assume um papel mais importante. Ao discutir *obra e texto*², ele diz ser a obra moderadamente simbólica, enquanto o texto é radicalmente simbólico³. O texto é plural ao responder não somente a uma interpretação, mas a uma disseminação. Ler a obra é um ato de consumo, já no texto o leitor toma parte do processo. Nesse sentido, o prazer de ler um texto é o mesmo de um músico que toca um determinado instrumento, já o leitor da obra é somente um espectador⁴.

Como o autor é tratado nas aulas de literatura, especialmente nas de literatura estrangeira? Parece-me que o professor de literatura e o estudante apóiam-se demasiadamente no autor como fonte legítima de significado. O autor, uma figura, na maioria das vezes, masculina, canônica, pertencente a uma cultura “superior” e oráculo de uma inspiração divina, guarda a chave da interpretação de sua obra. Talvez o período romântico de se buscar o significado do texto literário na vida do autor tenha se esvaecido e, depois de um formalismo exacerbado, ninguém ousaria desconsiderar as condições ideológicas envolvidas na produção da obra. Será realmente assim? Como Souza demonstrou, uma análise cuidadosa das aulas de literatura revelaria contradições entre o que é discutido a respeito da produção textual e o que efetivamente se verifica nas

salas de aula⁵. Além disso, ainda de acordo com Souza, o professor de literatura não se vê como um intérprete autorizado de textos literários e acaba, para tanto, lançando mão da autoridade do crítico. O estudante, assim, tem sua leitura guiada pelas determinações do professor, que interpreta o crítico que, por sua vez, interpreta o autor. Se a leitura da obra predomina, com certeza a busca pelo significado verdadeiro ofusca a possibilidade de uma leitura interativa, o que conduz a uma apreciação reverencial, muito similar ao músico espectador de Barthes.

Diferentemente de Barthes, Michel Foucault (1989) considera o contexto ideológico na produção do discurso. Para ele, o autor assegura uma função classificatória para o discurso narrativo ao estabelecer uma relação entre os textos. Assim, alguns discursos são dotados da “função-autor” (*author-function*) que confere unidade à obra, neutralizando contradições e oferecendo bases para a explicação, não somente da presença de certos escritos na obra, mas também de suas transformações, distorções e modificações. É necessário, assim, reverter a idéia tradicional de autor. Ele não é uma fonte ilimitada de significados em uma obra, mas, ao contrário, é um princípio funcional pelo qual, em nossa cultura, limitações, exclusões e escolhas são possíveis.

Texto e autor estão inseridos na linguagem, tal como Barthes sugere, mas a linguagem - ou o discurso - está inserida em um contexto ideológico que a determina. Mais do que isto, para Foucault, a realidade é, em si mesma, constituída pelo discurso. A verdade é nada mais do que uma construção discursiva, variando de acordo com diversidades culturais e ideológicas em momentos históricos distintos. Discurso, conhecimento e poder estão entrelaçados. Há condições ou procedimentos, para a produção do discurso, que comprometem as relações de poder, gerando conhecimento e controlando o acesso ao próprio poder. Foucault (1996) discute a oposição entre verdadeiro e falso como um desses procedimentos, determinante de todos os outros.

Tal oposição é constituída historicamente. A definição de discurso verdadeiro tem mudado desde os sofistas, os filósofos platônicos, daí para o século XVI, quando foram designados métodos baseados em objetos observáveis, mensuráveis e classificáveis. A busca da verdade é sujeito de um sustentáculo institucional, sendo renovada pela maneira em que o conhecimento é distribuído *em* e atribuído *a* uma sociedade. O “verdadeiro” discurso não reconhece a

² As citações deste texto, bem como dos seguintes, em inglês, foram traduzidas por mim.

³ Aqui invoco a *différance* de Jacques Derrida (1976: 27-73), uma questão de ambas diferença e diferido.

⁴ Souza fala de deslumbramento (*awe*) e consciência (*awareness*) para obra e texto, respectivamente, no artigo “On awe and awareness - the literary text in the classroom”, ainda não publicado.

⁵ In: “On awe and awareness - the literary text in the classroom”. *op. cit.*

busca da verdade que o permeia: a verdade que se almeja mascara o reconhecimento de que esta verdade é um mero desejo, e não uma proeza factível.

Assim, as verdades em que acreditamos não são perenes. Como pode, então, o ensino de literatura acontecer como se existissem verdades absolutas? É impossível, e até mesmo indesejável, dissociar o texto da pessoa que o escreve, mas não é impossível lembrar que o autor está inserido em um número de circunstâncias que delimitam a produção textual. Especificamente em literatura estrangeira, o autor pertence a um contexto cultural diferente daquele de quem lê. Procurar pela verdade na cultura dos povos de língua inglesa pode ser um fator limitante na geração do significado, na medida em que se cancela a plurivocidade do texto, levando, fatalmente, à frustração.

Discussão dos resultados

Volto-me, agora, para os quatro professores e os oito alunos entrevistados⁶. Os professores afirmam que os estudantes têm grandes dificuldades em análise de textos, pois não têm conhecimento básico de teoria literária e falham ao reconhecer a estrutura do texto. Eles tampouco sabem sobre fatos de História britânica ou americana e, por isso, não são capazes de entender quando tais episódios são mencionados. História e cultura andam lado a lado. Eles não têm informações a respeito de hábitos culturais dos povos de língua inglesa (britânicos e americanos, na maioria das vezes). E então, tudo tem de ser explicado a eles, somando-se, ainda, um sério problema lingüístico. Em síntese, os estudantes não entendem o que lêem e, conseqüentemente, não podem discutir o texto adequadamente. Por fim, concluem os professores, os alunos não desenvolvem uma apreciação literária imaginativa e crítica.

A relação entre professores e alunos parece ser bem harmônica. Estes parecem ter os mesmos problemas que aqueles sentem em sala. Os alunos não podem entender o que lêem por não possuírem

a quantidade necessária de informação para tanto. Segundo os alunos, os professores, na maior parte das vezes, sabem muitas coisas e tentam ajudá-los. Algumas vezes, o professor poderia até ter sido mais explícito ou paciente em suas explicações, os alunos continuam, mas, geralmente, os estudantes não entendem o texto em conseqüência de suas próprias deficiências: pouco tempo de estudo, carência de proficiência em inglês e ausência de conhecimentos culturais. Para a maior parte dos alunos, LLI está no currículo por prover informações culturais e históricas do povo. Ademais, eles podem aprender a língua por meio da literatura.

Aqui, estou tentando descobrir o autor e suas hipóteses, de acordo com os termos de Barthes. História, universal ou literária, cultura, língua estrangeira e até a estrutura do texto devem ser descobertas e explicadas. Eu não quero dizer que tais informações não tenham um papel importante no estudo de literatura. Todos esses elementos dão validade a interpretações, como Stanley Fish (1980: 338-355) sugeriria, mas as verdades que tais conceitos guardam são construções que variam de acordo com interesses, e professores e estudantes nem sempre estão cientes disso. Ao que parece, ensinar literatura na universidade, para professores em potencial, como um meio de alcance de informação sobre uma cultura estrangeira, pode ser uma forma de se manter um certo *status quo* cultural. Assim, países de terceiro mundo, como o Brasil, seriam levados a acreditar que somos culturalmente inferiores a países de primeiro mundo, como os EUA e a Inglaterra. Então, qual é a razão de se ensinar literatura inglesa em um curso de Letras? Muitas pessoas acreditam ser inútil. Vindo os estudantes à universidade sem conhecimentos básicos, até da própria língua-mãe, e ainda não tendo tempo para estudos mais consistentes durante o curso de Letras, nós não deveríamos perder tempo com assuntos que o futuro professor não desenvolverá em suas aulas. Em outras palavras, esta é a opinião de Franco Junior (1997) em um estudo sobre os currículos de Letras em universidades públicas no Paraná, sugerindo que literatura de língua estrangeira deveria ser ensinada somente em estudos de pós-graduação e, para graduandos, deveria ser devotado mais tempo à teoria literária. Sei que um grande número de colegas professores corroboram esta opinião, e se olhar para o ensino de literatura como provedor de informação factual, terei que concordar com eles.

Ashcroft *et al.* (1995:1-4) falam a respeito da importância da educação no controle colonial, especialmente em educação literária. A brutalidade

⁶ O departamento oferece três opções diferentes de cursos de Letras: Letras Vernáculas, Habilitação Dupla: Inglês e Habilitação Dupla: Francês. Todos são cursos de licenciatura, o que significa que todos os estudantes são preparados para se tornarem professores, embora o Projeto Pedagógico do curso também aponte para a formação de outros profissionais de Letras, como a editoração. O curso Habilitação Dupla: Inglês, foco de minha atenção, é oferecido em dois períodos diferentes, matutino e noturno. Foram entrevistados quatro professores de literatura inglesa como também quatro estudantes de cada período. Todos os estudantes estavam no quinto ano do curso, durante a pesquisa, e foram-se iam no fim de 1997. Cada entrevista durou aproximadamente trinta minutos e os trabalhos se deram nos meses de abril e maio de 1997. Por questões de ética, prefiro não identificar a Universidade pesquisada.

dos colonizados era justificada pela superioridade do colonizador encarnado/codificado em livros ingleses. Ao recitar textos para adultos, as crianças atuavam em uma cena de obediência ritual, falando como se fossem o mestre imperial, e não as colonizadas. Viswanathan (1995:439) discute a construção da educação literária inglesa como um ideal cultural na Índia britânica. O ensino de literatura foi desenvolvido de uma maneira a servir a necessidade de se ensinar aos colonizados o que os ingleses sabiam, sem se correr o risco de serem levantados questionamentos perigosos. Viswanathan (p.439) cita Gramsci ao afirmar que “a dominação cultural se opera por consentimento, na verdade, geralmente precedendo a conquista pela força”.

Pode-se questionar o que o ensino de literatura nas antigas colônias britânicas tem a ver com o ensino de LLI no Brasil, um país que jamais foi colonizado por povos de língua inglesa. Em tempos de globalização, no entanto, parece que a opressão internacional, à qual o Brasil tem sido sujeito desde o seu “descobrimento”, tem sido vista hoje como algo altamente benéfico. Somos fascinados por produtos e modos de vida “do primeiro mundo”. Decididamente, o termo poderia ser incluído no *Aurélio*, nosso dicionário número-um, como uma locução adjetiva sinônimo de “o melhor”. Não seria a sala de literatura um local perfeito para a reversão da posição de nossos pescoços, que insistem em voltar-se para cima ao contemplar, embaçados, o estrangeiro?

Voltando às minhas entrevistas, a harmonia parece continuar na seleção de textos que são discutidos - ou estudados - em sala de aula. O professor os escolhe conforme um programa e seus critérios próprios: as obras e os autores mais representativos de um determinado período literário são as razões predominantes de se incluir um texto no curso, seguidos pelo grau de dificuldade lingüística. Temas tidos como interessantes, como as minorias e a literatura pós-colonial, também foram mencionados, assim como interesses e gostos pessoais de alunos e de professores. Parece-me que os alunos gostam da seleção. A maioria afirma que não seria capaz de escolher o que gostaria de ler se tivesse de fazê-lo por si só, embora alguns não concordem com isto. Um estudante disse que ele gostaria de ler livros de autores australianos e canadenses uma vez que estes países pertencem, agora, ao primeiro mundo. Ele também gostaria de ler literatura caribenha porque diz gostar de conhecer lugares diferentes, e essa seria uma maneira de se aprender algo sobre as ilhas. Outra estudante disse que gostaria de escrever sobre Agatha Christie

e Conan Doyle, mas o professor teria lhe dito que eles não pertencem ao cânone. Alguns mencionaram que as aulas mais interessantes eram aquelas em que se discutiam tópicos como racismo e feminismo, por exemplo. Todavia, outros apontaram que ler Shakespeare foi a melhor experiência, não somente das aulas de literatura, mas de todo o curso de Letras.

No geral, a busca da verdade parece guiar a seleção de textos. “Boa” literatura deveria ser estudada, mas que tal discutir o porquê dessa boa qualidade? Quais outras “boas” coisas são deixadas de lado pelas restrições do discurso? Incluir textos pós-coloniais, tal como discutir racismo e feminismo, pode ser um meio válido de se questionar o bom e o ruim, o certo e o errado nas aulas de literatura. Entretanto, devemos estar atentos para não reduzir a leitura tanto de Shakespeare quanto de Jean Rhys a uma descrição de cenários e personagens. Discussões acerca de minorias também correm o risco de tornarem-se a repetição de fórmulas pré-construídas (“Você se casaria com um negro?”) que nada se relacionam com literatura ou pensamento crítico.

Docker (1995:444) analisa o anglocentrismo no ensino de inglês na Austrália. Para ele, literatura metropolitana costuma ser considerada como universal, assim poderia ser estudada de uma forma verdadeiramente literária, enquanto literatura pós-colonial deve ser incluída como uma opção. A literatura, passando a ser vista com ênfase universal após 1945, mostra que a crítica deveria focalizar “não somente o relacionamento entre literatura e ideologias, mas os sentimentos e dilemas universais, e como esses elementos são percebidos nas estruturas intrigantes da criação literária” (444). A literatura expressaria, então, a idéia metafísica da liberdade humana, superior, inclusive, à desarmonia mundial do pós-guerra.

Essa também é a conclusão de Mukherjee (1995) ao observar as aulas de LLI no Canadá. Os estudantes canadenses lêem textos consoante à quantidade de crítica que os anuncia como obras literárias universais. Boa literatura, de acordo com esta tradição, é aquela que fala em qualquer tempo para todas as pessoas. Então, o conflito é eliminado com o universal “nós”, não deixando espaços para sentimentos e experiências individuais.

Pennycook (1994:295-327) fala da universalidade do inglês no sentido de ser impossível ensinar a língua de uma forma neutra, dissociando-a de seu contexto ideológico. *Mutatis mutandis*, acredito ser impossível ensinar literatura sem considerar os contextos ideológicos nos quais é produzida e lida. Ao discutir pedagogias críticas, Pennycook cita

Giroux que aponta para a necessidade de se fazer das salas de aula locais onde a construção do conhecimento possa ser desafiada, e não vista como “um processo de descoberta de verdades universais e inevitáveis, mas como um processo especial de formação cognoscitiva e de clamores de verdades (*truth claims*)” (p.298). Para Pennycook, ensinar de uma forma crítica é incorporar a natureza política da educação, uma vez que nenhum conhecimento, língua ou pedagogia é neutro ou apolítico. Assim, aprender inglês não pode ser visto como um processo natural, neutro ou benéfico. Em um ensino crítico, o conceito de voz é fundamental. Citando Wlash, Pennycook aponta que esse conceito refere-se a um espaço contestado do uso da linguagem como prática social. Essa noção de voz sugere uma pedagogia que leva em conta a exploração das histórias dos alunos e as localizações culturais e as limitações e possibilidades apresentadas por línguas e por discursos.

Somente uma estudante das quais eu entrevistei parece sentir um certo problema cultural quando pensa em ensinar inglês. Diz ela que seus colegas são muito determinados a aprender a língua, tentando falar da maneira que os nativos o fazem e sempre se mostram curiosos em relação a seus hábitos. Por ela não se sentir dessa maneira, provavelmente vai desistir de lecionar inglês, afirma. Ela não gosta da cultura norte-americana, talvez, ela diz, pela sua dominação. Ela acredita que professores têm que saber *tudo* sobre o que estão ensinando. Então, se ela não concorda com os americanos, ela não consegue aprender inglês, logo, ela não pode ensinar. A estudante ainda acrescenta que aquela não é a sua cultura e, às vezes, ela se pega pensando em sala e se vê escrevendo no quadro-negro, ouvindo a sua voz falando na outra língua e se pergunta o que estaria fazendo lá. Ela assevera que jamais discutiu esses assuntos em aulas de literatura, tampouco de língua⁷.

⁷ Aqui vão transcritos excertos dos comentários da estudante: “... talvez eu deixe de me ligar mais nisso... de... de aperfeiçoar mais na língua por não aceitar muito a cultura... eu não sei... eu tenho uma certa implicância com... com essa cultura... no caso a ameri... ((corrigindo-se)) NORTE-americana... inglesa eu não posso falar porque tá muito distante da gente... eu não sei nem como é que é... agora... eu não sei... justamente por essa dominação... talvez... alguma coisa assim... e por contatos que eu já tive com norte-americanos que vieram para o Brasil... e tal... já fiz amizade e tudo... ALGUNS são legais... alguns... mas também isso aí... é parte da minha opinião... então eu acho que... às vezes... eu percebo que têm colegas minhas que dão aula de inglês e que aceitam... não... a cultura é assim... tal... e aceitam aquela forma... né... procuram até falar mais ou menos daquela forma... e eu já não... eu... então às vezes eu fico pensando assim... eu estou dentro da sala de aula escrevendo no quadro... falando... ouvindo a minha voz falando na outra língua... e aí às vezes eu penso assim... que que eu tô fazendo aqui?... é uma coisa que não tem nada a ver comigo... não é a minha língua... não é a minha cultura... porque que eu tô... eu acho que eu ainda não caí na real sobre isso...”

Considerações finais

Com as dúvidas levantadas por essa aluna eu concluo o meu trabalho. Tenho certeza de que ela não leu Foucault ou Pennycook, mas os seus questionamentos encaixam-se aos conceitos discutidos até aqui. Ela se sente frustrada ao ponto de levar em consideração a desistência de sua profissão, já que acredita que sua voz não combina com a cultura inglesa. Ela não tem as chaves para as verdades que a cercam, a sua história não é a deles e se sente como *o outro*, um falante ilegítimo. Bem, talvez ela esteja na posição apropriada para falar sobre língua, literatura e cultura estrangeiras de uma perspectiva interna: de *seu* interior, como uma estudante brasileira de Letras. Talvez fosse uma boa idéia lembrarmos que nossos alunos de LLI são brasileiros, considerando a diversidade nas aulas e permeando-as com a pergunta dessa estudante: “O que estou fazendo aqui?”.

Referências bibliográficas

- Ashcroft, B.; Griffiths, G.; Tiffin, H. (ed). *The post-colonial studies reader*. London, New York: Routledge, 1995
- Barthes, R. From work to text. In: Rice, P.; Waugh, P. (ed.). *Modern literary theory. a reader*. 3.ed. London: Arnold, 1996. 191-197.
- Derrida, J. *Of grammatology*. Baltimore: Johns Hopkins UP, 1976. 27-73.
- Docker, J. The neocolonial assumption in University Teaching of English. In: Ashcroft, B.; Griffiths, G.; Tiffin, H. (ed). *The post-colonial studies reader*. London, New York: Routledge, 1995. p.443-446.
- Fish, S. Is there a text in this class? *The authority of interpretive communities*. Cambridge, London: Harvard UP, 1980.
- Foucault, M. The order of discourse. In: Rice, P.; Waugh, P. *Modern literary theory: a reader*. 3.ed. London: Arnold, 1996. p.239-251.
- Foucault, M. What is an author?. In: Davis, R.C.; Finke, L. (ed). *Literary criticism and theory: the greeks to the present*. New York, London: Longman, 1989. p.718-732.
- Franco Junior, A. Algumas reflexões sobre literatura nos cursos de letras do Paraná”. In: SEMANA DE LETRAS, 10, 1997, Maringá. *Anais...* Maringá: UEM, 1997. p.139-146.
- Mukherjee, A.P. Ideology in the classroom: a case study in the teaching of English Literature in Canadian
-
- ... não gosto muito de falar sobre a cultura norte-americana... não gosto...
-
- ...não me deixa aprender mais... não sei... por isso que eu não sei se... eu acho que eu não vou continuar sendo professora... porque o professor ele tem que saber tudo...”

- Universities. In: Ashcroft, B. *et al.* (ed). *The post-colonial studies reader*. London, New York: Routledge, 1995. p.447-451.
- Pennycook, A. *The cultural Politics of English as an international language*. London, New York: Longman, 1994.
- Souza, L.M.T.M. *On awe and awareness: the literary text in the classroom*. Não publicado.
- Viswanathan, G. The beginnings of English Literary study in British India. In: Ashcroft, B. *et al.* (ed). *The post-colonial studies reader*. London, New York: Routledge, 1995. p.431-437.

Received on September 15, 1998.

Accepted on October 29, 1998.