

O ensino de Literaturas de Língua Inglesa na universidade: uma reflexão avaliativa

Charles Albuquerque Ponte*

José Carlos Felix**

Resumo

Partindo do conceito adorniano de semi-formação [*halbbildung*], este artigo se propõe a fomentar uma discussão reflexiva acerca dos três métodos mais comuns para a organização curricular e o ensino de Literaturas de Língua Inglesa no ensino superior brasileiro: o histórico, o baseado em gêneros literários e o temático. Esta é uma pesquisa originada no empirismo, a partir dos anos de experiência de ensino de seus autores, em diversas IES do país, e examina qualidades de cada um dos métodos, bem como seus deletérios e dificuldades de implementação. A intenção aqui não é a de vaticinar um dos métodos como ideal, mas equalizá-los para que se possa direcionar uma escolha informada aos Cursos de Letras em processo de reformular seus currículos.

Palavras-chave: Literaturas de Língua Inglesa. Ensino de graduação. Métodos e abordagens de ensino.

Introdução

A proposta deste artigo é a de avaliar três direcionamentos pedagógicos bastante comuns de ensino de Literaturas de Língua Inglesa (LLI) em cursos de Letras de todo o país, o historicista, o baseado em gêneros literários e o temático. A gênese aqui foi predominantemente empírica, pautada na experiência dos dois pesquisadores de mais de uma década de docência superior, em seis cursos de Letras com especialização em Língua Inglesa e suas respectivas literaturas, situados em quatro estados e duas regiões do país diferentes.

* Doutor em Teoria e História Literária (UNICAMP), professor adjunto IV da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

** Doutor em Teoria e História Literária (UNICAMP), professor Adjunto da Universidade do Estado da Bahia.

Por essa natureza empírica, deve-se salientar que, fossem outros cursos em outras instituições, possivelmente as considerações aqui apresentadas seriam diferentes; portanto, decidimos começar com o apanhado das experiências consideradas para esse trabalho, com períodos e métodos seguidos. Charles Albuquerque Ponte começou sua carreira em Fortaleza, sendo professor substituto de LLI na Universidade Estadual do Ceará (UECE), entre 2000 e 2002, e na Universidade Federal do Ceará (UFC), entre maio e novembro de 2004, lecionando na Faculdade Integrada da Grande Fortaleza (FGF), entre fevereiro e novembro de 2004, quando passou a integrar o quadro efetivo da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), em Pau dos Ferros, RN, atividade que exerce até o presente. Por sua vez, José Carlos Felix ocupou o cargo de professor substituto de LLI na Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão (FECILCAM), PR, por três anos, entre 2000 e 2001 e entre 2004 e 2005; desde março de 2005, passou ao quadro efetivo da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no *Campus* de Jacobina, participando das discussões acerca da reformulação dos currículos dos cursos de Letras dessa instituição.

Durante os períodos mencionados, as disciplinas de LLI estruturavam-se da seguinte forma: na FGF, na FECILCAM e na UERN, a partir de uma abordagem historicista; na UFC, as disciplinas de Literatura Norte-Americana são mi-

nistradas historicamente, enquanto as de Literatura Inglesa, por gênero (uma para prosa e outra para drama e poesia); na UECE, havia uma disciplina para o panorama histórico e três para gêneros (prosa, drama, poesia); na UNEB, a organização da área é temática (descrita com mais detalhes a seguir), com exceção do *Campus* I, onde o currículo divide os conteúdos das disciplinas por gêneros (conto, drama, poesia, romance).

O fio norteador deste artigo é a obra do teórico alemão Theodor Adorno, particularmente nos escritos e reflexões acerca das contradições presentes na área de educação, quando a aparente formação de um sujeito torna-se seu oposto, uma semiformação utilitarista (ADORNO, 2010a). No entanto, não adianta buscar um absoluto radical cuja aplicação seria impossível para determinados contextos, notadamente boa parte do interior do país, onde os recursos materiais e humanos são por vezes escassos, para não dizer inexistentes. Por isso, tencionando um equilíbrio entre a teoria que fundamenta nossa discussão e o contexto em que ela se aplica, a metodologia considera alguns aspectos importantes na avaliação de cada abordagem elencada. Primeiramente, discutiremos duas questões intrinsecamente relacionadas ao conceito adorniano de formação: a) se há um contato real e imediato entre os objetos estudados e os sujeitos destinados ao aprendizado; b) quais diretrizes pedagógicas devem conter uma proposta curricular para o ensino de literatura

capaz de deixar um traço marcante e profundo na formação dos alunos, tanto para sua vida pessoal quanto para o futuro profissional; c) por fim, na possibilidade de implementação do modelo em questão, que tipo de investimento em material humano e didático precisa ser feito para que o modelo atinja suas potencialidades.

A semiformação adorniana e o paradoxo da educação

A modernidade trouxe, sem dúvida, diversos avanços para a humanidade como um todo, especialmente em termos materiais e de conforto. Nesse âmbito, uma das melhorias mais propagandeadas pela ideologia dominante é a da educação universal, posto que ela, pelo menos em teoria, promove uma aproximação entre as classes em termos de igualdade de condições de disputa entre posições no mercado de trabalho, independentemente da origem social dos sujeitos. Todavia, a despeito das discrepâncias notórias de um contexto educacional que incorpora, reflete e adensa as desigualdades entre classes sociais, em termos práticos, essa formação terminou por desembocar em seu inverso, a chamada semiformação [*halbbildung*]. Isso acontece porque a potencialidade de uma formação efetiva e de bases sólidas, bem como de seu antípoda já existiam em uma forma primitiva no modelo aristocrata, mas estabelecem-se

definitivamente com a ascensão da burguesia e do sistema capitalista, a partir da dialética de resolução do antagonismo social (ADORNO, 2010a, p. 11); cria-se, assim, uma tensão entre a autonomia do sujeito e o controle do capitalismo enquanto sistema¹.

Segundo Adorno (2010a, p. 10), essa tensão entre os dois polos ganha força a partir do momento em que a cultura se converte em um valor e os bens culturais passam a ser apenas bens, fazendo a consciência humana sofrer um processo de dissociação de valores, em que o progresso espiritual e/ou cultural e o processo material tornam-se sinônimos, de modo que os indivíduos sejam incapazes de perceber uma distinção entre ambos. A consequência primeira dessa modificação afeta direta e profundamente a maneira pela qual os seres humanos travam suas relações com a cultura, pois a quantidade de objetos apreendidos (ou acumulados, no vocabulário capitalista) passa a importar mais que a qualidade da experiência advinda do contato com as obras.

Assim, nessa conjuntura, o desequilíbrio dessas forças, impulsionando uma ideologia quantitativa, causou uma universalização não de formação, mas antes de semiformação, baseada no utilitarismo e tendo como principal característica a instrumentalização dos recursos culturais e o reconhecimento cego das obras. Sem dúvida, diversos fatores, como a expansão do capitalismo para o inconsciente das pessoas e a con-

sequente rizomatização do pensamento centrado na metafísica (JAMESON, 1991) contribuíram significativamente para a guinada extrema que a formação tomou, atingindo indistintamente todas as classes quase a ponto de a perdermos de vista pela ausência de seu oposto.

Adorno parte da premissa de direcionamento freudiano de que o conjunto da sociedade seria um espelho do conjunto de seus indivíduos, ou, em termos mais claros, quanto mais lúcidos, racionais e livres os seres de uma determinada sociedade são, assim se tornará a sociedade como um todo. No entanto, sem a perspectiva de uma formação de bases sólidas, surge uma coletividade a fazer pressão social para que as pessoas entrem nesse círculo vicioso, baseada em uma lógica de reduzir tudo aquilo que “poderia ir além da autopreservação em nada mais que a vida vivida na luta violenta pela sobrevivência.” (HULLOT-KENTOR, 2010, p. 12). Isso porque as pessoas acreditam que, ao conhecer superficialmente uma grande quantidade de produtos culturais, provam uma formação mais completa e agregam valor a si mesmas, podendo cobrar mais por sua força de trabalho².

Essa imagem construída para outrem, nascida de uma falácia de se tomar a apreensão da cultura como um fato passivo e simples, tem consequências nefastas em longo prazo, como a opressora obrigatoriedade de se manter *atualizado* a qualquer custo, perscrutada por perguntas ofensivas, como “você não conhe-

ce isso?”, e que no limite cumpre somente a função de aumentar o consumo de toda sorte de mercadoria cultural e não de formar os seres. O círculo vicioso inicia-se mais uma vez, pois, sem uma formação adequada, as próprias relações interpessoais tornaram-se alienadas, de maneira que os diálogos perdem sua força após segundos e os assuntos precisam variar freneticamente para mascarar sua desconexão (isso explicaria a sintomática mudança de comportamento em que, a cada dia, um número cada vez maior de pessoas sente-se mais confortável com interações na internet, um meio onde a atenção é distribuída entre a conversa, as notícias, vídeos, etc., dissimulando o desconforto do silêncio ou da falta de *raccord* entre as falas).

Como, nesse contexto, o mero reconhecimento dos produtos culturais é dado por certo e não há estímulo a sua apreensão subjetiva de forma mais profunda, o que termina por acontecer é a identificação das pessoas semiformadas em torno de uma “insânia” comum (ADORNO, 2010a, p. 34). Isoladas e reagindo com ressentimento a qualquer forma de escape desse labirinto, elas alegam para isso, com delírios de perseguição, que as tentativas de abrir outros caminhos culturais seriam sempre opressoras e hegemônicas. Esse quadro é, em parte, o que Adorno e Horkheimer (1985) chamaram de esquematismo kantiano, visto aqui não como uma elaboração literal, mas antes metafórica, da obra de Kant, já que as tensões das duas teorias

confrontadas se mostram insolúveis. O princípio do conceito, então, considera que há certa organização na manufatura dos produtos culturais, com o expediente de homogeneizar as pessoas em um estado regredido, infantilizado, não permitindo que os indivíduos avancem ou experimentem estruturas diferentes, mais complexas (ADORNO, 1987, 2001).

Nesse sentido, o conceito de indústria cultural de Adorno e Horkheimer (1985) age em paralelo com o de semiformação para o controle das mentes, já que seu produto final “é a audiência, não os programas.” (RAMOS, 2008, p. 81). Indústria cultural e semiformação, em áreas da vida que se sobrepõem, agem a partir da simplificação e homogeneização dos objetos em vez de sua diferenciação, aleijando o processamento dos saberes, de maneira a não haver um contato elaborado entre sujeito e objeto, a partir da experiência própria de cada um (ADORNO, 2003, p. 26), de maneira que o semiformado transforma “o mediato em imediato” (ADORNO, 2010a, p. 36) e pensa satisfatória uma apreensão parcialmente entendida ou experienciada do saber, definição *per se* da semiformação.

Esse processo remete à explosão da experiência propagada por Walter Benjamin (1994), em “O narrador”, na qual a apreensão socializada das histórias contadas ao redor do fogo e personalizadas de acordo com as tradições da comunidade passa a ser mediada pela indústria editorial, cambiando para histórias construídas e consumidas

individualmente a partir do conceito de gênio [*wit*], sem espaço para adaptações subjetivas ou mesmo socializações. Tal mediação pode ser constatada, por exemplo, na incapacidade de as pessoas lembrarem sequer se conhecem certo filme ou livro, alardeando essa falha como “má memória” (ADORNO, 2010a, p. 33).

Por isso, de acordo com Adorno (2010a, p. 9), um dos maiores erros em relação à cultura é sua sacralização, já que ela distancia sujeito e objeto, impedindo sua apropriação subjetiva e, logo, contribuindo indiscriminadamente para a semiformação. Ao contrário, os passos mais aconselhados para lidarmos com os objetos culturais seguem necessariamente uma política constante e socialmente reflexiva, já que essa naturalização e passividade quase sempre implicam em uma apreensão fundamentalmente acumulativa e não crítica.

Essa vigilância ativa ajuda a evitar que haja uma alteração dos sentidos propagada pela semiformação (ADORNO, 2010a, p. 25), permitindo, assim, que a cultura assuma plenamente seu “conteúdo de verdade e [...] suas relações vivas com o sujeito vivo, o qual, de certo modo, corresponde à sua definição” (ADORNO, 2010a, p. 19), libertando, portanto, o sujeito do utilitarismo narcisista, no qual a falsa imagem percebida pelo outro alimenta seu autoerotismo, permitindo uma apropriação dos objetos pelos sujeitos, em uma relação na qual um modifica o outro e vice-versa. Por fim, o resultado da formação seria

um sujeito autônomo e livre em relação à cultura, de forma que ele pudesse apreciá-la subjetivamente em toda sua complexidade, sem necessitar de *prestar contas* da experiência advinda do contato com as obras, ou ainda quantificá-la, ou mesmo transformá-la em moeda de troca para uso em suas relações superficiais cotidianas.

No campo do ensino de literatura, podem-se tirar algumas lições específicas da discussão feita por Adorno, em especial no que concerne à abordagem dos textos literários. Considerando que o “lugar geométrico” da formação é a linguagem (ADORNO, 2010b, p. 67), a maior diretriz para o estudo literário é a de alocar o texto como pedra fundamental do estudo, sem mediadores ou parcialidades. Para isso, deve-se tomar cuidado para que a obra literária seja estudada em sua totalidade, tanto estrutural quanto social, escapando assim de interpretações limitadas baseadas em partes isoladas ou desconexas do texto. Dessa forma, ao advogar pela interpretação simultaneamente textual e social da obra, Adorno contribui para a crítica sociológica que se consolidaria a partir da década de 1930, lado a lado com nomes como Lukács e Benjamin, influenciando depois Antonio Candido, Ángel Rama, Raymond Williams e Fredric Jameson, dentre outros.

Dessa diretriz primeira, podemos adaptar um exemplo utilizado por Adorno, examinando dados de um estudo no qual as pessoas que iam a uma sala de

concerto reagiam com mais entendimento que outro grupo a ouvir o mesmo concerto pelo rádio. Há, é claro, que considerar um elemento não aplicável ao ensino de literatura, a presença ou ausência de uma dimensão visual nessa experiência, mas, no todo, a argumentação de um contato direto e total com a experiência, sem mediadores ou fracionamento da atenção do sujeito, é bastante salutar para a apreensão de qualquer saber, seja este artístico, seja de outra natureza. Em consequência, Adorno (2010b, p. 30) condena, para o estudo de filosofia, “as introduções históricas e as interpretações que afastam do contato direto com as obras e seus fundamentos.” Considerando que as obras literárias, ao contrário das obras filosóficas, não são em si teoria ou história, de forma geral, esse direcionamento não pode ser tomado tão à risca, mas serve para determinar o lugar da história literária e da crítica nos estudos literários. Dessa forma, confirma-se como pilar a interação direta entre sujeito e texto sem mediadores, tendo por objetivo primeiro saber literatura e não saber sobre literatura.

O método histórico

Dentre os três principais métodos de ensino de literatura de língua inglesa nos cursos de Letras nas universidades no país, a abordagem que denominaremos aqui de “método histórico” é, sem dúvida, a mais popular e facilmente identificada nos ementários dos cursos

de graduação³. Baseada no argumento de que a literatura caminha, paralelamente à história, por uma linha de períodos únicos e diferenciados entre si, essa abordagem segue o direcionamento da estilística ao dividir os períodos em estilos de época e delimitar cada um deles formal e historicamente, apresentando-se como uma alternativa crítica a leituras moralistas ou biográficas da obra literária. Baseada no argumento de que abordagens interpretativas da época negligenciavam dados históricos ou sociais – elementos fundamentais no processo de leitura e significação do texto –, nessa hermenêutica a vinculação do texto literário ao contexto de produção tornou-se um elemento central.

A inflexão de uma perspectiva histórica resultou em mudanças significativas no ensino da literatura. Dentre elas, a mais notável foi a de modular o estudo/ ensino de literatura a partir de uma noção de continuidade histórica, conferindo assim uma sensação evolutiva ao estudo das obras alocadas em momentos sucessivos e partilhando características estéticas afins. Ou seja, tanto as vicissitudes históricas e estéticas quanto a produção literária delas advindas são estudadas tendo como base fatos que elucidam a maneira pela qual as mudanças da mais variada ordem na sociedade afetam e resultam em diferentes formas de expressão artística e literária. Nesse sentido, ao explorar as obras em relação ao contexto sócio-histórico em que foram produzidas, o método em questão

permite que os alunos reconheçam e compreendam a inserção social de uma obra literária e não a vejam como um mero objeto desvinculado inteiramente de uma conjuntura contextual. Isso vale especialmente para obras cujas marcas históricas convertem-se em dados essenciais na estrutura do texto, ocorrendo simultaneamente em diversos níveis: mesmo em um nível superficial, é praticamente impossível para o professor de literatura inglesa falar de *The Canterbury Tales* sem discutir e fornecer aos alunos um breve esboço da estrutura social de classe na Inglaterra medieval que cada personagem representa nos contos de Geoffrey Chaucer; em outro, mais profundo, pode-se também tirar diversas conclusões examinando o poema “Terra devastada”, de T. S. Eliot, à luz das profundas transformações sociais das primeiras décadas do século XX.

Outra considerável vantagem do método histórico é sua viabilidade em contextos de ensino desprovidos tanto de recursos humanos quanto de variedade material. O primeiro caso ainda é um problema enfrentado nos cursos de graduação em Letras com Habilitação em Língua Inglesa, particularmente em universidades e faculdades espalhadas pelo interior do Brasil. Com poucos programas de pós-graduação *stricto sensu* em LLI, a rigor, nos cursos de graduação, tais disciplinas são frequentemente ministradas por professores com formação apenas em língua inglesa e/ou linguística e cuja experiência com literatura se

resume a algumas disciplinas cursadas em sua primeira formação universitária, que tendem a servir de modelo para suas próprias práticas. Dito de outro modo, pelo fato de serem fluentes no idioma, juntamente com a falta de docentes com formação específica em literatura inglesa, tais professores são forçados a aventurar-se nessa seara por vezes contra sua vontade, tendo apenas como principal ferramenta o conhecimento linguístico, porém, com pouca, ou nenhuma, familiaridade com protocolos de interpretação literária. Em contextos como esse, o método histórico desponta como a prática pedagógica mais viável, para não dizer o único meio em que a literatura pode ser ensinada.

Ademais, nesses contextos, o tipo de material didático, quando disponível, possui também um papel considerável ao eleger o método histórico como opção pedagógica. Tanto por razões econômicas quanto pela própria orientação assinalada nos ementários das disciplinas de LLI, é muito comum que a aquisição de livros de literatura priorize compêndios que forneçam grandes panoramas literários com excertos das principais obras de diferentes autores de diversos períodos⁴ em detrimento de volumes das obras completas de determinado escritor, poeta ou dramaturgo⁵. Embora a diversidade desses compêndios e antologias seja imensa, sua organização de conteúdo segue, via de regra, o mesmo princípio estruturador: autores são alocados em seus respectivos períodos históricos;

estes, por sua vez, são organizados de maneira linear e *evolutiva*, iniciando com a literatura medieval em literatura inglesa e as literaturas de viagem na norte-americana, como podemos verificar nas duas populares antologias da editora W. W. Norton (ABRAMS, 2000; BAYM, 2003). Cada seção é iniciada com um panorama dos principais fatos históricos e uma introdução às características estéticas do período em questão (*e.g.* romantismo, modernismo, etc.); os textos dos autores também são prefaciados por breves dados biográficos que procuram situar sua produção literária no contexto do movimento estético em questão, além de uma listagem ou enumeração de suas obras mais significativas.

Outra característica marcante da estruturação dessas antologias é a divisão clássica entre volumes dedicados à literatura inglesa e à norte-americana. Naturalmente, esses não são os únicos compêndios literários, posto que, nas últimas décadas, tanto a emergência de abordagens de ensino orientadas pela noção de gêneros textuais (antologias de contos, poesias e teatro em língua inglesa) ou em grandes temas literários (antologias de poemas de amor, de ficção científica, teatro moderno, etc.) quanto a ascensão dos estudos pós-coloniais, que questionou a natureza imperialista contida em uma compreensão de literatura pautada exclusivamente em uma divisão geográfica, fizeram com que a variedade na oferta dessas antologias aumentasse consideravelmente. Não obstante,

mesmo diante das recentes mudanças, o foco central de tais compêndios ainda continua sendo no binarismo contido na divisão geográfica e nacionalista entre Inglaterra⁶ e Estados Unidos.

A despeito das vantagens enumeradas, o ensino de literatura pautado em uma perspectiva histórica apresenta uma série de problemas e questões que carecem um exame mais detido. Primeiramente, por mais didática e acessível que a aproximação entre texto literário e seu contexto histórico pareça ser, na prática, a vinculação de duas grandes áreas do conhecimento como literatura e história acaba sempre sendo reduzida a generalizações deformantes por várias razões. Não sendo o professor de literatura um especialista em história, via de regra, ele recorre a informações contidas em grandes panoramas históricos que reduzem um período ou evento histórico a uma série de assertivas limitadas, fornecendo uma perspectiva unívoca e fechada acerca de um determinado assunto, com um “crescimento calmo, imperceptível, natural, ‘orgânico’” (LUKÁCS, 2011, p. 42). Com efeito, se, por um lado, a utilização do contexto histórico como ferramenta interpretativa *par excellence* confere ao texto literário um sentido inequívoco, tangível e quase sempre incontestável, desobrigando assim aquele professor menos preparado a lidar com os meandros, imprecisões e ambiguidades de sentido endêmico a todo e qualquer texto; por outro, o emprego do dado histórico (e é a isso que ele acaba sendo

reduzido) apenas como um elemento aprioristicamente dotado de um sentido ausente no texto literário retira dele sua própria historicidade. Ou seja, ao abordar apenas o texto literário dentro de uma circunscrição sócio-histórica, perde-se uma oportunidade preciosa de interpretar a própria informação histórica como produto de uma determinada contingência, dotado de um sentido não tão estável e, portanto, passível de ressignificação.

Uma segunda questão decorrente do paralelo entre literatura e história diz respeito às próprias limitações interpretativas contidas nesse método. Diferentes textos demandam diferentes aparatos interpretativos, e uma mesma obra literária pode ser lida, relida e interpretada de diversas maneiras e de acordo com determinada abordagem que a ela se aplica (psicanálise, desconstrução, feminismo, marxismo, etc.). Além disso, a própria situação do texto literário fica sempre à mercê do tipo de abordagem teórica que se utiliza para interpretá-lo. O que observamos em nossa experiência acadêmica ao longo desses anos, tanto na condição de alunos de curso de graduação e pós-graduação quanto como professores de LLI em diversos cursos de graduação, é que, quanto mais potente em termos de significação e sentido for o aparato teórico/interpretativo, menor será a necessidade de se explorar o texto literário. No caso do método histórico em particular, nota-se que, nas aulas, ele funciona como uma espécie de antessala, “uma

antecâmara de sentido” pela qual se deve obrigatoriamente passar antes de se chegar ao quarto principal, o texto, servindo portanto de mediador entre este e o aprendiz. Todavia, na prática de sala de aula, dedica-se tanto tempo na enumeração e discussão de dados históricos e de aspectos estéticos de determinada escola literária que, quando finalmente chega-se à obra literária, há muito pouco para se fazer a não ser identificar no texto onde ou, na melhor das hipóteses, de que forma tais características encontram-se expressas, ou, negativamente, escapam ao seu contexto. Em suma, na ânsia em assegurar um sentido estável no momento de encontro com o texto, o aluno é sobrecarregado de antemão por um turbilhão de dados históricos e características estéticas que, ao se deparar com o texto, há pouco ou quase nada para se explorar em termos de sentido. Por exemplo, a exploração dos fatos históricos que possibilitaram literariamente o período elisabetano, um dos mais importantes na formação de toda a literatura inglesa, com atenção especial para as contradições e indefinições político-religiosas arraigadas naquela sociedade, impede, ou pelo menos dificulta, que *Hamlet* seja lido sob qualquer outra perspectiva, chegando a limitar a visão dos elementos literários potenciais de ser interpretados, de modo que diversos aspectos da obra que poderiam complexificar a leitura são simplesmente desconsiderados como ruídos.

Outro aspecto desfavorável do método histórico no ensino de LLI diz respeito ao seu próprio *telos* dentro de uma estrutura curricular que visa, sobretudo, à formação de professores de Língua Inglesa. Nesse sentido, ao longo de nossa carreira acadêmica, tornou-se bastante comum ouvirmos as reclamações de alunos que veem pouco, ou nenhum sentido prático entre os conteúdos literários contidos na grade curricular e os conhecimentos que eles de fato irão utilizar em sua prática docente – a grande maioria como professores de Língua Inglesa tanto na rede pública/privada de ensino quanto nos cursos de idioma. No caso de cursos de licenciatura, seja apenas de Língua Inglesa ou dupla habilitação, a separação entre os departamentos de língua e literatura em muitos cursos de Letras faz com que o ensino de ambas coexistam como universos paralelos que raramente se encontram e, quando esse esbarrão é necessário, travam uma luta de poder, os professores de Língua/Linguística apontando a inutilidade da literatura para a vida prática e os de literatura clamando uma falta de profundidade e/ou senso estético de seus colegas para poderem apreciar a *beleza* da literatura⁷. Dessa forma, nota-se que, nas aulas de língua, professores altamente fluentes ignoram quase completamente qualquer texto literário como elemento integrante de qualquer produção linguística do mesmo modo que, nas aulas de literatura orientadas pelo método

histórico, o tratamento da linguagem, quando ocorre, é, a rigor, desvinculado dos conhecimentos da estrutura da língua. Essa cisão, atrelada à quase inexistência de incentivo para o uso das LLI tanto nos currículos de Ensino Básico quanto nos cursos de idioma em geral, finda por adensar ainda mais a certeza dos graduandos e futuros professores da pouca utilidade do estudo da literatura na sua formação acadêmica. No máximo, sua justificativa dá-se com bases em um discurso arnoldiano e altamente problemático de que a literatura, assim como as demais artes, tem como função primordial a elevação do espírito e logo ajuda a nos tornarmos seres humanos melhores.

A organização e distribuição dos conteúdos literários de maneira linear e em consonância com uma linha do tempo cronológica caracterizam-se como mais um obstáculo oriundo do método histórico. A rigor, os conteúdos sugeridos pelos ementários e programas de disciplina excedem a carga horária destinada às disciplinas de LLI. A título de ilustração desse descompasso, tomemos o caso do currículo do curso de Letras (Língua Inglesa e Respectivas Literaturas) da Universidade do Estado do Rio Grande, cujas disciplinas da área seguem uma estruturação pautada por essa abordagem. A carga horária em sala de aula destinada ao eixo de LLI é de 300 horas e distribuída da seguinte forma⁸:

Literatura Inglesa:

Literatura Inglesa I, 60 h/a: das origens ao século XVIII;

Literatura Inglesa II, 60 h/a: do século XVIII ao fim do século XIX;

Literatura Inglesa III, 30 h/a: o modernismo.

Literatura Norte-Americana:

Literatura Norte-Americana I, 30 h/a: das origens ao fim do romantismo;

Literatura Norte-Americana II, 60 h/a: da guerra civil à década de 1920;

Literatura Norte-Americana III, 60 h/a: da década de 1930 até os dias de hoje.

Três elementos são importantes de serem apontados aqui: a exclusão das outras literaturas em língua inglesa, a quantidade de conteúdos para cada disciplina e a questão dos pré-requisitos. Primeiramente, é preciso considerar a produção literária das ex-colônias que, nos últimos anos, publicou um contingente significativo de obras cuja importância para a literatura contemporânea em Língua Inglesa não pode ser ignorada. No caso dessa divisão, dependerá do professor que ministra as disciplinas de literatura inglesa incluir, ou não, alguma obra do chamado movimento pós-colonial, pois não existe nenhuma disciplina específica sobre o tema, optando ou por excluir assim toda a produção literária das ex-colônias que a muito custo alcançaram sua independência e lugar na cultura contemporânea, ou deixar como única alternativa a continuidade do jugo desses estados à Inglaterra, na forma de incluir sua produção cultural

como inglesa (como faz a antologia da W. W. Norton).

Segundo, nota-se que o conteúdo literário sugerido pelo ementário a ser coberto está circunscrito há cerca de 1.400 anos de produção literária para a Literatura Inglesa e 500 anos para a Literatura Norte-Americana. Destarte, não é preciso muito esforço para se perceber a desproporção entre o limitado número de horas e quantidade elevada de conteúdos a serem cobertos. Uma conta que não fecha.

Na prática, quem passou pela experiência de um programa como este conhece bem seu funcionamento. As disciplinas de literatura resumem-se a um curso em que se oferece um grande panorama histórico dos principais períodos literários, autores e obras a eles circunscritos. Por essa razão, fala-se mais sobre a literatura do que se estuda literatura – no sentido de que o “estudo da literatura” pressuporia uma leitura atenta e contato imediato com o texto literário. Sabe-se que, via de regra, pelas razões já enumeradas, nesse método, o máximo de contato que os alunos têm com o texto literário restringe-se a excertos de romances, peças de teatro. Em um quadro otimista, dependendo de quão ousado for o professor e o nível de proficiência em língua inglesa dos alunos (outro fator inegável na realidade do ensino superior brasileiro), contos ou poemas são os únicos gêneros textuais realmente lidos e discutidos em sala de aula em sua totalidade, pelo menos

em sua língua original. Ademais, como forma de compensar o tempo gasto na leitura de uma obra, é comum na prática docente que o professor recorra a adaptações cinematográficas de romances ou peças de teatro. Uma solução paliativa, compreensível e até justificável em alguns contextos⁹, mas que limita e reduz o ensino/aprendizagem das LLI ao mero conhecimento de enredo. Enfim, basta saber do que se trata o romance, a peça, o conto, etc.

Por último, pelo menos deve ser dito que, ao contrário do que ocorria há alguns anos, essas literaturas não constituem pré-requisito umas para as outras, como pregam os professores mais radicais do método histórico. Durante anos, o currículo da UERN, nosso exemplo, foi engessado por pré-requisitos, escolhidos a partir justamente dessa ilusão de que a história da literatura deveria ser percebida em seu fluxo, sem espaços para problematizações, de forma que os alunos só poderiam cursar as disciplinas na cronologia temporal; além disso, no currículo anterior ao vigente, as disciplinas de Literatura Norte-Americana estavam alocadas, na grade curricular, para iniciar um semestre após as de Literatura Inglesa, para que o aluno tivesse cumprido o panorama de formação das LLI antes que pudesse começar a estudar sua trajetória no outro lado do Pacífico. Por exemplo, na divisão temporal ainda seguida, a literatura colonial norte-americana realmente ficava, na progressão das disciplinas, após a colo-

nização dos EUA pela Inglaterra, mas o modernismo, concomitante nos dois países (basta lembrar a importância de poetas americanos como Ezra Pound e T. S. Eliot para o modernismo inglês), terminava por seguir a mesma lógica de dependência dos EUA em relação à sua antiga dominadora, o que não mais procedia. Contudo, hoje, os pré-requisitos para qualquer uma dessas disciplinas são Teoria da Literatura II, pois é natural que os alunos necessitem de um instrumental teórico antes de poderem cursar as disciplinas específicas de Literatura, e Língua Inglesa III, sob a alegação de que os alunos precisam de um mínimo de proficiência na língua-alvo para conseguirem ler os textos originais, diminuindo, assim, a percepção de uma história concisa e total.

Além disso, a extensão do texto literário não é único problema observado em abordagens que privilegiam o método histórico. Conforme já apontado, o grau de proficiência na língua inglesa também converte-se em um obstáculo frequentemente compensado com o uso de adaptações filmicas ou de traduções em sala de aula. Não obstante, turmas com alto grau de proficiência no idioma, algo mais ideal do que real, continuam a enfrentar o problema do distanciamento linguístico, pois o método em questão segue uma linha histórica que frequentemente começa na Idade Média (como *Os contos de Canterbury*, de Chaucer, por exemplo), desconsiderando o anacronismo linguístico contido nesses textos que

os tornam difíceis e pouco acessíveis até mesmo para falantes nativos da língua inglesa. Logo, na prática, mesmo em turmas compostas por alunos proficientes, a possibilidade de ministrar um curso em que tanto textos de Chaucer e Shakespeare sejam lidos no original é sempre consideravelmente pequena. Ademais, a disposição cronológica de conteúdos literários em consonância com uma linha histórica faz com que estes autores e obras sejam sempre estudados, na melhor das hipóteses, na metade da graduação¹⁰. Desse modo, a introdução à literatura inglesa é sempre um trabalho hercúleo para professores e alunos e, diante dos obstáculos mencionados, não surpreende que filmes e/ou traduções acabem se tornando a melhor via pedagógica para se contornar tal problema. A ironia, contudo, é que, no final das contas, tem-se um estudo de literatura em uma abordagem sócio-histórica que desconsidera o exame da forma das obras estudadas, ao contrário do que postulam teóricos mais contemporâneos da crítica sociológica e/ou marxista, como Antonio Candido (2006) e Fredric Jameson (1981).

Por fim, a subsunção dos conteúdos literários a um alinhamento histórico, linear e *evolutivo* engessa todo o eixo de literatura em uma estrutura curricular rígida em que há pouco, ou nenhum, espaço para ser fazer adaptações. Nessa conjuntura, em termos de redimensionamento, o máximo que se consegue são pequenas modificações como *incluir*

novos períodos/obras. Inclusão, e não *exclusão*, aparece, nesse caso, como a única alternativa possível de modificação, pois a intrincada relação de interdependência entre períodos histórico-literários sobre a qual se fundamenta o currículo faz com que a omissão de uma escola literária ou período histórico anule a função contrastiva tanto de seu antecedente quanto de seu subsequente.

Em geral, a abordagem histórica de ensino de literatura só deveria ser implementada nos cursos de Letras com habilitação em língua estrangeira em casos muito particulares, notadamente aqueles com poucos recursos humanos, sem professores com especialização na área e com uma biblioteca bastante limitada. Isso porque a distância entre texto e alunos sempre dificulta a formação dos aprendizes, ao ponto de, mesmo quando eles conseguem fixar alguns dos textos estudados, esse conhecimento não serve, na prática, nem ao utilitarismo característico da semiformação. A seguir, veremos como o método baseado em gêneros pode evitar alguns desses problemas.

O método baseado em gêneros

As reformulações curriculares nos cursos de graduação de Letras, ocorridas a partir da década de 1970 no Brasil, serviram de incentivo para que, ao menos em algumas universidades, se buscassem outras propostas pedagógicas para a estruturação das disciplinas e conteú-

dos relativos ao eixo de Literaturas de Língua Inglesa: estas eram ainda parcialmente devedoras da estilística, mas agora influenciadas pelas teorias textuais de abordagem da linguagem literária como o formalismo, o estruturalismo e o *new criticism*, especialmente incorporando a onda estruturalista brasileira alavancada por nomes como Joaquim Mattoso Câmara Júnior, José Rebouças Macambira e Massaud Moisés. Embora uma breve sondagem nos programas e ementas dos cursos de Letras pelo país revele que o método histórico continua presente como opção de modelo de ensino após a reformulação, foi possível constatar o surgimento de outra tendência: o método baseado em gêneros literários.

Diferentemente do método histórico, nesse modelo pedagógico de ensino de literatura, a matriz estruturadora dos conteúdos das disciplinas tem sua base nos próprios elementos da tradição literária que alocam tipologias textuais em categorias distintas e de acordo com princípios comuns (a poética, a prosa, o drama, etc.). A rigor, tal estruturação tem aparecido nos currículos de Letras na forma de disciplinas que distribuem os conteúdos literários de maneira geral, dentro dos seguintes gêneros: conto, poesia, drama e romance. Esse é o caso do currículo do *Campus I* da Universidade do Estado da Bahia, que dedica 60 horas em sala de aula para cada uma das quatro disciplinas, situadas do quarto ao sétimo semestres do curso.

Essa mesma ordenação – do conto ao romance – tem por objetivo proporcionar um contato gradual e progressivo ao neófito na tradição literária de língua inglesa. Daí a razão de optar-se pela prosa concisa e atualidade da linguagem, típicas do conto. Nesse sentido, à medida que se familiariza com o instrumental linguístico e literário experienciado nas disciplinas voltadas ao estudo do conto em língua inglesa, o aluno (ao menos idealmente) avança progressivamente para formas e tipologias textuais menos frequentes de leitura como a poesia e o teatro. Por sua vez, tanto por sua extensão quanto pela complexidade e elaboração de enredo típicos do romance, esse gênero seria o último a ser ensinado e estudado em sala de aula, pois se acredita que, nessa etapa de sua formação, os alunos já disporiam de conhecimento de língua, instrumental literário e maturidade crítica suficientes para estudar romances de escritores do cânone literário em língua inglesa¹¹.

Como se pode constatar, a abordagem literária por gêneros oferece uma flexibilidade de disposição dos conteúdos e maior possibilidade de recortes no programa. Uma vez livre do engessamento imposto pela linha sócio-temporal do método histórico, desobriga-se também da necessidade de que toda a tradição literária em língua inglesa seja cumprida, algo que, na prática, é inexequível. Além disso, essa maior mobilidade permite ao professor fazer trocas de textos e obras ao longo do curso, de modo a ajustá-las ao nível linguístico das turmas, sem

com isso desrespeitar ou descumprir as diretrizes do programa.

O texto literário assume uma posição privilegiada nesse método, ampliando o contato direto entre sujeito e objeto, pois é a partir do estudo de sua estrutura constitutiva que as discussões em sala de aula ocorrem. Com efeito, a constante ênfase no exame e no estudo das formas de cada gênero textual facilita e intensifica o aprendizado da leitura cerrada – uma ferramenta necessária para qualquer estudante de literatura. Além disso, a rigor, a pouca, ou nenhuma, familiaridade com qualquer aparato de leitura e interpretação literária faz com que estudantes se sintam completamente perdidos quando se deparam com um texto literário. Por essa razão, a possibilidade de utilização de teorias e abordagens próprias para cada gênero textual desponta também como outra vantagem desse método, viabilizando o aprendizado sistemático da tradição crítica centrada no texto – a exemplo do formalismo e estruturalismo¹².

Isso permite que o texto literário seja visto como é, ao invés de ter sua interpretação direcionada exclusivamente por contingenciamentos históricos, como ocorre no método anterior. Por exemplo, uma obra como *Hamlet* não mais serve de desculpa para que se determinem as vicissitudes do final do século XVI na Inglaterra, em uma relação unívoca e bem assentada, mas pode assumir seu potencial textual complexo, em que os componentes lutam entre si para formar significados por vezes contraditórios. Ela

também abre a opção de se verificar como o texto foi considerado em diferentes momentos da história da crítica, que componentes foram mais utilizados em interpretações pelos românticos, ou pelas correntes interpretativas mais recentes.

Todavia, a despeito das vantagens enumeradas, particularmente no sentido de que o método por gênero permite maior proximidade e contato com o texto literário, alguns aspectos desfavoráveis desse método devem ser considerados. A ênfase dada a cada gênero, estudado isoladamente e fechado em cada disciplina, pode levar os alunos a noções equivocadas de que gêneros literários são categorias textuais fechadas em si. Uma possível maneira de contornar tal problema exige que do professor de literatura faça constantes ressalvas à fragilidade e mobilidade das convenções textuais que estão sendo ensinadas, algo que, nos primeiros anos de graduação, pode se tornar extremamente confuso e contraproducente para os alunos. Outra possibilidade seria demonstrar essa mobilidade na prática, optando por estudar em sala de aula textos em que tais categorias de gênero se fundem a fim de elucidar as mais variadas formas de diálogos entre gêneros textuais diferentes. Por exemplo, *Ulysses*, de James Joyce, é um exemplo flagrante de como o romance incorpora em suas narrativas elementos de gêneros díspares, mas teria de ser feito também em outros períodos e com outros gêneros mais sutis, como a incorporação do gênero textual carta

no romance do século XVIII, o que, a rigor, exigiria um professor bem mais preparado que aquele necessário para a abordagem histórica. Em termos de formação dos professores, essa seria uma opção intermediária, com professores de formação um pouco mais específica, mas ainda sem necessariamente terem a maturidade de participação em pesquisas institucionais ou atuação em programas de pós-graduação.

Por outro lado, cabe ressaltar, o método por gênero pode cair facilmente nos inevitáveis problemas do formalismo/estruturalismo, com a ênfase demasiada e absoluta nos limites do texto, sem que haja assim opções para compensar suas limitações em outras disciplinas. Esse é seu maior deletério: apesar de manter um contato direto entre alunos e objeto, ao menos em relação à abordagem historicista, falta aqui maior conexão entre os objetivos da disciplina e a vida dos aprendizes, de forma a não promover um aprendizado em comunhão com a subjetividade de cada um, dificultando dessa forma a formação real e promovendo, na melhor das hipóteses, a apreensão utilitarista desses conteúdos. O fato de conhecerem as inovações estéticas de James Joyce, ou como *Ulysses* se relaciona com os romances anteriores a ele, torna-se inútil caso não haja uma apreensão profunda e real, uma conexão entre objeto e sujeito. Assim, o benefício de maior contato dessa abordagem pode ser anulado pelo modo superficial com que a disciplina for ministrada, simplesmente

apresentando texto após texto sem preocupação com o grupo de alunos que se encontra ante o professor.

Ainda, por mais irônico que possa parecer, a opção por um programa curricular de literatura que aborda o texto literário sob a perspectiva de gêneros não exclui necessariamente a abordagem historicista. Mesmo que as diretrizes do ementário determinem e circunscrevam cada gênero textual separadamente em cada disciplina, na prática da sala de aula, o professor pode optar por abordar os textos em uma perspectiva histórica. Isto é, mesmo dentro dessa estrutura curricular, pode-se destinar mais tempo para as discussões de questões histórico-sociais, importantes, mas, por vezes, periféricas e desnecessárias como instrumento de interpretação do que, de fato, tempo na leitura e exames dos textos/obras em questão. Desse modo, mantêm-se os problemas já enumerados no método histórico, somando assim o isolamento de cada gênero às limitações contidas na abordagem historicista.

Ao contrário da perspectiva historicista, a possibilidade de estruturar o ensino de literatura nos cursos de línguas estrangeiras a partir de um direcionamento por gêneros é uma opção intermediária, indicada para um curso cujos professores já apresentam uma formação mais específica na área, mas ainda imaturos para engajarem-se em estudos mais avançados (professores com foco acadêmico em estudos literários, mas que não cursaram seus doutorados,

por exemplo). Os perigos, no entanto, são maiores, pois, além das desvantagens e dos perigos possíveis no método em si, a abordagem ainda pode cair no historicismo e acumular seus defeitos.

Método temático

Recentemente, oriundo da explosão de abordagens críticas que se convencionou chamar de pós-estruturalistas, um novo modelo pedagógico despontou como uma opção mais flexível e dinâmica para o ensino de LLI nos currículos de alguns cursos de licenciatura em Letras, a partir da tentativa de sanar as deficiências encontradas nos modelos anteriores. Em suas bases, esse modelo, denominado de abordagem temática, propõe soluções alternativas com vistas a buscar um equilíbrio, não só entre o foco em aspectos sócio-históricos e a centralidade do texto literário, mas também outras possibilidades de abordagem desses objetos, advindas de todo um movimento de renovação das técnicas de ensino que se propunha a modificar radicalmente a noção tradicional da prática pedagógica em sala baseada em aulas expositivas.

Em relação à primeira questão, a considerável flexibilidade contida nessa proposta advém do fato de os conteúdos disciplinares serem modulados a partir de “grandes temas” conforme podemos ver na lista de componentes curriculares pertencentes à área de literatura do Curso de Letras da Universidade do Estado da Bahia: “Aspectos histó-

ricos e culturais em Língua Inglesa”, “Panorama da produção literária em Língua Inglesa”, “Estudos da literatura em Língua Inglesa contemporânea”, “Estudo comparativo da Literatura de Língua Inglesa e Língua Materna”, “Teoria literária”, “Análise literária”, entre outros¹³. Como os nomes das disciplinas sugerem, a estruturação dos conteúdos a partir do ementário permite que o ensino de literatura seja abordado por meio das mais diversas perspectivas, oferecendo aos alunos ao longo dos seus anos de formação um leque amplo e variado de instrumental interpretativo. Além disso, nesse modelo curricular, cada disciplina, em particular, é pensada em relação a um conjunto e possui uma relação direta com a formação geral dos alunos como um todo: por exemplo, a disciplina “Estudos contemporâneos da literatura em Língua Inglesa I”, cuja ementa trata da literatura contemporânea e sua inserção no “sociocultural e histórico das obras analisadas”, aparece no quarto semestre de curso, que tem como força motriz a “Análise de processos políticos históricos e sociais das linguagens”.

Desse modo, enquanto a formação dos aprendizes toma um caminho de uma multiplicidade temática, ela também passa a abranger as duas correntes anteriores ao passo que abre o caminho para outras abordagens da obra. Ou seja, enquanto um componente curricular como “Aspectos históricos e culturais” tem por objetivo principal fornecer uma introdução à produção literária a partir

de uma perspectiva sócio-histórica, “Panorama da produção literária em Língua Inglesa” recupera a mesma diretriz sócio-histórica a outra disciplina, tendo como objeto de estudo, porém, o texto literário. No caso da primeira, tem-se uma excelente oportunidade para se discutir e examinar a maneira pela qual as vicissitudes histórias e sociais influenciam e afetam a produção cultural de uma nação; já na segunda, complementa-se e aprofunda-se o estudo das relações entre literatura e sociedade a partir da abordagem de textos literários referentes a cada período histórico em particular. Do mesmo modo, enquanto “Estudos da Literatura de Língua Inglesa contemporânea” volta-se especificamente para a produção literária do último século sem limitar-se exclusivamente à produção anglo-americana, “Estudo comparativo da Literatura de Língua Inglesa e Língua Materna” dá a professores e alunos uma oportunidade inédita de, durante o curso de graduação, estudarem a produção literária em língua inglesa em relação à de língua portuguesa, uma ferramenta assaz necessária, mas não contemplada pelos modelos anteriores. Por fim, o instrumental interpretativo oferecido aos alunos na disciplina de “Teoria literária” continuará sendo posto em prática nas disciplinas de literatura vindouras, especialmente no componente curricular “Análise literária”, em que o exercício da interpretação do texto literário apresenta-se como eixo central da disciplina.

Dessa forma, caracterizando sua maior qualidade e talvez seu pior defeito, pode-se, por exemplo, incluir uma obra como *Hamlet* em qualquer uma dessas disciplinas (embora não se justificasse sua inserção, salvo como elemento de comparação, no componente de literatura contemporânea), e todas elas teriam contribuições a fazer, seja na forma de um paralelo entre a obra e as instabilidades da sociedade elisabetana em “Aspectos históricos e culturais”, passando pela centralidade da peça no cânone de LLI em “Panorama da produção literária em Língua Inglesa”, até seus ecos em diversas obras brasileiras em “Estudo comparativo da Literatura de Língua Inglesa e Língua Materna”, como no título de *O Resto é silêncio*, de Érico Veríssimo.

Nota-se, no entanto, que o caráter diversificado e interdisciplinar em relação a abordagens e conteúdos na proposta curricular descrita depende fundamentalmente de cuidadosa estruturação e execução que assegure que cada componente curricular cumpra os objetivos propostos. Nesse sentido, a fim de que as disciplinas ou cursos “tradicionais” deixem de ser reféns de uma única diretriz pedagógica para o ensino de literatura, seja ela sócio-histórica, seja ela textual, uma proposta curricular baseada no modelo de método temático deve conter outras disciplinas de caráter ainda mais amplo e interdisciplinar, por exemplo, “Literatura e outras artes”, ou um componente no qual se discuta o ensino de literatura em língua estrangeira¹⁴. Para

uma justificativa mais específica, o primeiro desses componentes curriculares aproxima, no contexto da sala de aula, a literatura a outras formas de expressão artística, a exemplo da dança e da música, mas, sobretudo, das artes visuais como o cinema, a pintura, a fotografia, etc., cada uma delas como uma obra autônoma em si e não mais buscando substituir a impossibilidade de estudo de um romance com o filme adaptado a partir da obra. A abordagem da literatura a partir do cotejo com as mais variadas expressões artísticas possibilita não apenas observar o estreito diálogo entre as artes em geral e a literatura em particular – basta pensarmos em um único preceito estético como o minimalismo, por exemplo, e temos um vasto material de discussão e estudo no que se refere às particularidades desse movimento estético nas variadas formas de expressão artística, dos contos de Raymond Carver e a escultura de Robert Morris, passando pela pintura de Frank Stella, a música de Philip Glass, até o cinema de Robert Bresson. Por essa razão, devido à amplitude dos temas que abarcam, seja no estudo das relações entre literatura e sociedade, literatura comparada, literatura e outras artes, seja no próprio ensino da literatura, tais componentes curriculares permitem uma miríade de possibilidades de abordagens e discussões, podendo ter o seu conteúdo específico prontamente modificado de acordo com as necessidades e interesses de cada grupo. Com efeito, evita-se assim uma

estagnação comum às disciplinas, pois, sendo fundamentalmente adaptáveis em seu cerne, estão sempre abertas às mudanças eventuais tanto na sociedade quanto na academia.

No que diz respeito à segunda questão, o câmbio na forma de execução dos conteúdos engendrados por essa proposta pedagógica implica também a formulação de disciplinas baseadas em questões de pesquisa, algo que exige, tanto de professores quanto dos alunos, uma postura mais ativa e crítica em relação aos conteúdos trabalhados, ao mesmo tempo que aproxima o ensino do cotidiano e interesse dos discentes. Com efeito, tal princípio pedagógico proporciona uma experiência vertical de aprendizagem significativa no sentido de que estimula os alunos a terem uma postura mais autônoma diante dos conteúdos. Assim, ao ser encorajado a ler, debater, pesquisar, refletir e escrever sobre as mais variadas questões-problema concernentes à literatura, constrói-se um processo de aprendizagem em que os estudantes vão, gradualmente, incorporando uma postura de estudo fortemente pautada na continuidade acadêmica, exercitando, dentro e fora de sala de aula, a relação entre teoria e texto necessária para estudos de caráter mais profundo, a exemplo de uma pós *stricto sensu*. Dessa forma, o conhecimento produzido na sala de aula de graduação já obedeceria ao formato especializado a ser perseguido em um curso de mestrado, eliminando, por consequência, a

necessidade de se cumprir um estágio intermediário a servir de elemento remediador para a graduação unidirecional. Assim, os cursos de especialização *lato sensu* poderiam, ao contrário do que ocorre na maioria dos cursos oferecidos na área, assumir sua função primeira, a atualização dos alunos ou o fomentar de discussões em caráter prático a respeito de suas atuações profissionais.

Outrossim, o método temático permite também uma articulação mais variada e completa entre diversas correntes teóricas e práticas interpretativas. Por não estar subsumido a um único instrumental interpretativo, nesse modelo de ensino, o arcabouço teórico pode tanto ser determinado pelo tema geral de uma disciplina em questão, a exemplo de “Literatura e outras artes” ou “Estudo comparativo da Literatura de Língua Inglesa e Língua Materna”, quanto pelo docente que, em uma disciplina aberta como “Análise literária”, pode explorar diferentes abordagens teóricas nos mais variados textos literários. Por conta de tal mobilidade e abertura, uma proposta curricular para o ensino de literatura baseada no método temático pode conter tanto disciplinas por gênero quanto ementas que promovam a discussão e estudos acerca de literatura sob uma perspectiva sócio-histórica, como ocorre no novo currículo do bacharelado em tradução da Universidade Estadual do Ceará, que inclui, por exemplo, disciplinas focadas em gêneros, ou história da literatura e voltadas para a realização

de projetos de pesquisa diversificados. Nesse sentido, ainda é possível assegurar as vantagens dos outros dois modelos pedagógicos de ensino enumerados e discutidos.

Por fim, em termos de benefícios, resta ainda pensar a aplicabilidade do método para a vida do aprendiz e sua formação. Ao tratar das formas literárias a partir de grandes temas, essa abordagem aproxima as discussões em sala das vidas das pessoas, tomando uma postura menos artificial e isolada, além de mudar o foco de apresentar conteúdos sobre literatura para a discussão de literatura, aproximando-se da formação real almejada por Adorno. Ademais, enquanto os outros dois modelos geralmente só contribuem para a vida profissional do futuro professor de Língua Inglesa no Ensino Básico, no sentido de apresentar alguns textos que ele poderá utilizar em atividades de leitura, esse modelo permite que alguns componentes sejam voltados diretamente para como esses conteúdos poderão ser aproveitados em qualquer sala de aula. Como exemplo, podemos pensar em um romance do século XVIII como *Pamela*, de Samuel Richardson, que seria visto como fruto das modificações na sociedade inglesa em uma disciplina historicista, ou como um exemplo de romance epistolar em uma abordagem de gêneros poderia ser incluído em uma disciplina de tradição literária, que poderia explorar, simultaneamente, sua relação com o século XVIII, a novidade da forma epistolar no cânone literário, mas também sua

influência nos produtos culturais contemporâneos, como a saga *Crepúsculo* ou várias telenovelas até a década passada, que traziam heroínas com um código de ética inviolável.

Faz-se necessário, contudo, considerar algumas possíveis limitações ou problemas que essa proposta curricular pode apresentar. Em primeiro lugar, há um aumento exponencial nos investimentos necessários para implementar a escolha por essa abordagem. Para que um currículo dessa natureza seja desenvolvido e aplicado, é necessário que os professores da área tenham formação específica, por conta do alto grau de especialização dos componentes, praticamente impossibilitando a atuação de professores com formações em outras áreas (e com graduações cujas disciplinas de LLI foram em geral direcionadas pelo historicismo ou por gêneros). Essa abordagem seria, nesse sentido, de difícil implementação em muitas universidades do interior do país, onde por vezes os componentes de LLI são loteados por professores sem qualquer identificação com a área, ou que não haja um plano de capacitação que permita aos docentes buscar uma formação mais verticalizada. O investimento em livros de consulta para os alunos também sofre alterações, pois, por exigência do MEC, é necessário que haja uma variedade de volumes presentes para cada componente curricular específico, o que aumentaria os títulos necessários de panoramas históricos das diversas LLI e livros contendo as obras

dos autores para incluir diversas obras teóricas para cada disciplina.

Também, nesse modelo, o estudo literário perde parte de seu caráter sistemático, uma diretriz basilar dos modelos anteriores; por essa razão, pode ficar à mercê do corpo de docentes que escolhem e ministram as disciplinas. Em certo sentido, é preciso que haja um mínimo direcionamento nos ementários, pois a considerável flexibilidade e autonomia na escolha dos conteúdos do modelo temático de ensino de literatura acaba permitindo que os professores limitem o conteúdo programático das disciplinas exclusivamente a suas áreas de especialidade ou projetos de pesquisa que estejam desenvolvendo, como já ocorre nas pós-graduações *stricto sensu*. A vinculação estreita dos conteúdos disciplinares aos interesses particulares representaria uma limitação e redução que vai justamente contra o princípio multidisciplinar e ao caráter diversificado que essa proposta representa.

Além disso, existe no modelo temático um grande risco em aderir a uma ditadura da teoria, ou seja, subsumir o texto literário às diversas correntes, situando-o como um coadjuvante frente à força da Teoria, um campo no qual esta seria *aplicada*¹⁵. Há, assim, uma tendência de todos os componentes tornarem-se predominantemente teóricos, esquecendo o foco principal do curso, o texto literário, e substituindo a leitura cerrada pela elaboração teórica. É impossível não reconhecer como as novas chaves de

leitura pós-estruturalistas reavivaram os estudos literários, mas uma das consequências dessa revolução hermenêutica foi a criação de um *star system* entre os autores: ao passo que a explosão de teorias diversas possibilitou uma miríade de novos estudos sobre obras canônicas que mostravam sinal de esgotamento interpretativo, como o teatro de Shakespeare ou os romances de Jane Austen, ideais para a vitrine de novas chaves de leitura, autores outrora estudados com menor afincio, como o dramaturgo Thomas Kyd, considerado o autor de uma versão anterior de *Hamlet* que teria influenciado o tratamento dado por Shakespeare, e a romancista preferida de Austen, Fanny Burney, foram relegados ao ostracismo crítico. Nesse mesmo sentido, a falta da especificação de que *corpus* deve ser utilizado em cada componente pode servir de deletério diante de um corpo docente sem um grande nível de planejamento e articulação.

A partir dessa lógica, a possibilidade de se estudar a mesma obra em diversos componentes para exemplificar a amplitude das diversas abordagens de estudo pode assumir o seu lado prejudicial ao conhecimento do aluno, pela falta de variedade de obras literárias no currículo. A utilização de *Hamlet* em todas as disciplinas criaria, assim, uma superexposição de certos conteúdos, cujas formas de análise terminariam por ser parcialmente repetidas, pois, sendo o material da obra o mesmo, não haveria como deixar de considerar muitos dos mesmos

elementos textuais para qualquer forma de interpretação. Todavia, o modo de sanar essa falta é relativamente fácil de se conseguir, mediante um planejamento em conjunto de todos os docentes de LLI, negociando entre si que obras serão estudadas naquela turma a cada semestre para garantir a variedade de gêneros e formas, ao mesmo tempo em que alguns itens específicos sejam propositalmente mantidos em diversos componentes para aproveitar as variações hermenêuticas.

Indubitavelmente, o maior desafio desse último modelo é assegurar que a abertura dada não se converta em estrutura curricular frouxa, tampouco rígida ou limitada, seguindo um caminho intermediário difícil de ser alcançado exceto através de um planejamento holístico de todos os seus aspectos. Há a necessidade de dedicar disciplinas ao estudo textual, à leitura cerrada, a fim de assegurar que, no curso de sua formação, os alunos não deixem de ter acesso a um instrumental interpretativo centrado na análise textual; além disso, a organização curricular deve trazer uma certeza de encontros contínuos de avaliação e reformulação dos temas, para acompanhar as mudanças na sociedade. Isso implica um tipo de curso com corpo docente bastante particular, com formação específica na área e com um perfil participativo e cooperativo, por conta das dificuldades de implementação e constante avaliação e ajustes desse modelo.

Conclusão

Pela própria organização dos tópicos, e como são avaliados, não cabe, aqui, determinar qual seria o melhor, posto que a escolha do mais adequado depende das peculiaridades de cada curso, sendo necessário considerar, para a seleção, diversos aspectos variando desde a quantidade de investimento no curso e biblioteca, a formação dos docentes e suas formas de trabalho. A certeza é que, no entanto, todos os modelos aqui avaliados apresentam vantagens e desvantagens e devem ser implementados após um complexo debate institucional dos docentes da área. Esperamos, no balanço das três correntes apresentadas, que, independentemente de que modelo seja escolhido pela comunidade acadêmica dos cursos de Letras com especialização em Língua Inglesa e respectivas literaturas, possamos ter contribuído para que essa eleição seja fundamentada em critérios mais ou menos claros e que medidas possam ser tomadas para sanar, dentro do possível, as faltas de cada abordagem.

The teaching of English language literature in the university: an evaluative reflection

Abstract

Spawning from the adornian concept of pseudo-culture [*halbbildung*], this paper intends to foster a reflexive discussion concerning the three most common methods for syllabus organization and English Language Literature teaching in the Brazilian undergraduate courses: the historically-oriented, the genre-based and the thematic approaches. This research is based upon empiricism, from the extensive authors' experience in several Brazilian Universities, and examines each method's qualities, as well as their hindering factors and difficulties in implementation. The intention here is not to prophesy one method as ideal, but to balance them in order to direct an informed choice to English Courses in the process of curriculum reform.

Keywords: English Language Literatures. Undergraduate courses. Teaching methods and approaches.

Notas

- ¹ Lembrando aqui que não há, nesse caso, um centro de comando, com um titerereiro controlando as vidas das pessoas, mas antes interesses individuais que culminam para certa organização particular das relações sociais.
- ² A esse respeito, ver Bauman (2008).
- ³ Das seis universidades em que trabalhamos, três adotavam exclusivamente esse modelo, uma, parcialmente, e duas diferiam dele, mas com a presença de componentes curriculares ainda fortemente ligados a essa abordagem.

- ⁴ Isso para não falar daquelas obras que simplesmente descrevem o panorama histórico e literário, seguidos por pequenas biografias dos autores e resumos de suas obras mais representativas. Esse é o caso dos outrora populares *An outline of American literature* (HIGH, 1986) e *An outline of English literature* (THONLEY; ROBERTS, 1984), bem como de *English literature* (BURGESS, 1974); esse ainda é o tom de boa parte das publicações da área no Brasil (aquelas que não tratam de um autor ou momento específico), como *Curso de literatura inglesa* (BORGES, 2002), *Literatura inglesa para brasileiros* (SILVA, 2006), *A literatura americana* (ROYOT, 2009) ou *Panorama da literatura norte-americana* (BESSA, 2010).
- ⁵ Talvez a única exceção seja Shakespeare, cuja pletora das mais variadas edições, e também preços, da obra completa aparece sempre como item indispensável nas bibliotecas de cursos de Letras.
- ⁶ A nomenclatura é sempre um problema a parte, pois, a despeito do peso do adjetivo pátrio "inglês", o que se tem na prática é uma compilação de escritores pertencentes tanto ao Reino Unido quanto a outras partes do globo. Mesmo que esses países tenham conseguido sua independência, proeminentes autores hoje pertencentes a territórios independentes continuam alocados dentro da mesma categoria não pela sua origem de nascimento, mas pela língua que escreveram, como se pode constatar no sexto e último volume da antologia de literatura inglesa da Norton (BAYM, 2003): ela inclui como autores pertencentes à literatura inglesa não somente irlandeses como Samuel Beckett e Eavan Boland, mas também canadenses como Alice Munro, australianos como Les Murray, nigerianos como Chinua Achebe e sul-africanos como J. M. Coetzee, indianos como Salman Rushdie e Alice Desai ou caribenhos como Jean Rhys, Derek Walcott ou V. S. Naipaul.
- ⁷ No entanto, isso ainda parece ser menos forte em cursos de língua estrangeira que de língua materna: por um lado, os professores especializados em literatura daqueles por vezes precisam completar sua carga horária com disciplinas de língua, enquanto neste a divisão das áreas é completa; por outro, como o ensino de literatura em língua materna nas escolas de ensino médio ainda é, até certo ponto, pautado por essa abordagem historicista, a alegação de inutilidade das disciplinas de literatura torna-se mais forte nos cursos de língua estrangeira.

- ⁸ Essas são as disciplinas em caráter obrigatório; caso os alunos desejem ainda elencar disciplinas eletivas para cursar, a disciplina específica da área mais comum é a de Literatura Inglesa IV (30 h/a) que cobre o teatro do absurdo e a literatura contemporânea.
- ⁹ A exemplo dos cursos noturnos em que o tempo de dedicação dos alunos, a maioria trabalhadores em tempo integral, é mínimo e as leituras feitas apenas em sala de aula e/ou nos finais de semana.
- ¹⁰ No curso de Letras, com habilitação em Língua Inglesa, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Literatura Inglesa I e Literatura Norte-Americana I pertencem ao quinto semestre, de oito.
- ¹¹ Isso, é claro, quando os gêneros conto e romance são separados. No currículo antigo da Universidade Estadual do Ceará, havia uma única disciplina para prosa, cujo conteúdo, na prática, era formado quase exclusivamente por contos.
- ¹² Não queremos aqui professar uma supremacia da escola estruturalista sobre as outras, mas apenas constatar que a leitura cerrada se apresenta como um instrumento imprescindível, independentemente da opção hermenêutica escolhida. Além disso, ela é necessária para uma interação mais completa entre sujeito e objeto, uma das diretrizes principais da formação adorniana.
- ¹³ Nessa proposta curricular, o conceito rígido de disciplina foi substituído pela noção de componentes curriculares. Cabe ressaltar que não se trata apenas de uma mudança de nomenclatura, pois, no projeto pedagógico do curso, há uma indicação acerca da forma de execução que cada componente deve ser trabalhado: módulos, oficinas, seminários temáticos, desenvolvimento de projetos de pesquisa.
- ¹⁴ Cabe ressaltar que esses componentes curriculares não fazem parte da grade curricular do Curso de Língua Inglesa da Universidade Estadual da Bahia. Essas discussões são contempladas, no entanto, em componentes do curso de Língua Portuguesa da referida universidade.
- ¹⁵ Devemos parcialmente essa discussão sobre a Teoria a um curso ministrado pelo professor Fabio Akcelrud Durão no Doutorado em Teoria e História Literária da Universidade Estadual de Campinas em 2009.

Referências

- ABRAMS, M. H. (General ed.). *The Norton anthology of English literature*. 7. ed. New York: W. W. Norton, 2000.
- ADORNO, T. W. Televisão, consciência e indústria cultural. In: COHN, G. (Org.). *Comunicação e Indústria Cultural*. 5. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987. p. 346-371.
- _____. On the fetish character in music and the regression of listening. In: *The culture industry*. London: Routledge, 2001. p. 29-60.
- _____. *Notas de literatura I*. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2003.
- _____. Teoria da Semiformação. In: PUC-CI, B.; ZUIN, A. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N. *Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010a. p. 7-40.
- _____. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 2010b.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- BAUMAN, Z. *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- BAYM, N. (General ed.). *The Norton anthology of American literature*. 6. ed. New York: W. W. Norton, 2003.
- BENJAMIN, W. O narrador. Considerações sobre a obra de Nicolai Leskov. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.
- BESSA, M. C. *Panorama da literatura norte americana: dos primórdios ao período contemporâneo*. São Paulo: Alexa Cultural, 2010.
- BORGES, J. L. *Curso de literatura inglesa*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- BURGESS, A. *English literature: a survey for students*. Harlow: Longman, 1974.

CANDIDO, A. Crítica e sociologia (tentativa de esclarecimento). In: _____. *Literatura e sociedade*. 9. ed. rev. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006. p. 13-25.

HIGH, P. B. *An outline of American literature*. New York: Longman, 1986.

HULLOT-KENTOR, R. The exact sense in which the culture industry no longer exists. In: DURÃO, F. A. (Ed.). *Culture industry today*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2010. p. 5-22.

JAMESON, F. On interpretation: narrative as a socially symbolic act. In: _____. *The political unconscious*. Ithaca: Cornell, 1981. p. 17-102.

_____. *Postmodernism, or the cultural logic of late capitalism*. Durham: Duke University Press, 1991

LUKÁCS, G. *O romance histórico*. São Paulo: Boitempo, 2011.

RAMOS, C. Indústria Cultural, consumismo e a dinâmica das satisfações no mundo administrado. In: DURÃO, F. A.; ZUIN, A.; VAZ, A. F. (Org.). *A Indústria Cultural hoje*. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 79-93.

ROYOT, D. *A literatura americana*. São Paulo: Ática, 2009.

SILVA, A. M. *Literatura inglesa para brasileiros: curso completo de literatura e cultura inglesa para estudantes brasileiros*. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2006.

THORNLEY, G. C.; ROBERTS, G. *An outline of English literature*. Harlow: Longman, 1984.