

# PROVOCAÇÕES SOBRE O ENSINO DE LITERATURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA NA UNIVERSIDADE

Fabiana de Lacerda Vilaço (UFMS)<sup>1</sup>

*Resumo:* Este artigo apresenta uma reflexão sobre a experiência contemporânea seguida de uma provocação sobre o ensino de literatura em língua estrangeira no ensino superior. Parte-se de uma investigação sobre transformações históricas da experiência que têm relação com a contemporaneidade, com base em estudos de Benjamin, Adorno & Horkheimer, Jameson e Bauman. Em seguida, apresentam-se uma reflexão sobre o ensino de literatura e um relato de experiência, os quais são discutidos à luz dos estudos teóricos. Esta pesquisa encontra-se em fase inicial. Assim, são compartilhadas aqui tentativas, estratégias, problemas e hipóteses, mas não exatamente soluções.

*Palavras-chave:* Experiência contemporânea; Ensino de literatura; Leitura; Ensino superior.

A leitura da literatura em língua estrangeira é fundamental em um curso de Letras. Já iniciamos, assim, com uma provocação que se levanta contra possíveis clamores de que, em uma habilitação em língua estrangeira, o foco do curso deve ser a língua e as estratégias de seu ensino. Tal afirmação costuma ser feita com a justificativa de que uma das principais áreas de atuação profissional do formado em Letras será no ensino de língua. Para além das concepções de que o contato com a literatura estrangeira amplia os horizontes culturais, interpretativos, expressivos e linguísticos do aluno, somando-se à experiência com a literatura em língua materna,

---

<sup>1</sup> Doutora em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pela Universidade de São Paulo (USP) e professora de literaturas de língua inglesa na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail para contato: fabiana.vilaco@ufms.br

o estudo da literatura produzida na língua estrangeira estudada é um direito do estudante.

O estudo da cultura em que se insere tal literatura é imprescindível. Para entender isso, podemos recorrer às palavras do célebre “Direito à literatura” do professor Antonio Candido, em que se amplia o significado da palavra literatura de forma a abranger tantas manifestações culturais que é quase impossível entender as manifestações linguísticas humanas de outro modo que não seja como literatura:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (CANDIDO, 2004, p. 174).

Contudo, o estudante, a academia, a obra e a atividade de leitura e estudo como um todo estão todos inseridos em uma experiência sócio histórica marcada por imperativos de ordens as mais diversas - subjetivas, organizacionais, burocráticas, materiais -, que se manifestam em demandas de produtividade e de busca por sucesso, diversão, prazer e conectividade, e que culminam frequentemente em uma lista de coisas para fazer na qual a leitura literária, por tudo o que exige o seu fazer particular, fica relegada ao segundo plano. Como imaginar a permanência e a efetiva contribuição do estudo da literatura em língua estrangeira - e para a formação do estudante de Letras contemporâneo?

Assim, o presente estudo tem como objetivo levantar questões sobre o ensino de literatura hoje na academia, propondo uma discussão - mais do que um desfile de soluções - sobre as relações entre a cultura contemporânea e o lugar da leitura no curso de Letras. As observações aqui apresentadas fazem parte de uma investigação mais ampla, que ainda está no início, e que pretende estabelecer relações entre as dinâmicas de interação típicas da contemporaneidade e os novos desafios assim colocados ao ensino de literatura. Este artigo, cuja linguagem em alguns momentos flerta com aquela do ensaio, surgiu de questionamentos provocados pelo trabalho de elaboração dos cursos de literaturas de língua inglesa em um curso de Letras Português-Inglês. Tal tarefa foi desempenhada diante das demandas de cobrir o conteúdo da área, envolver os alunos com a atividade de leitura e ter de lidar, para além das paredes da sala de aula, com toda uma dinâmica cultural e de vida que marca a experiência de todos os envolvidos nesse processo - obra, docente, estudantes e instituições. Surgiu também das observações de aulas de literatura, em que comportamentos dos discentes e reações às obras literárias lidas provocaram uma profunda reflexão sobre como eles enxergam a atividade de leitura e de interpretação literária. Assim, o próprio artigo ora apresentado constitui-se de provocações sobre o ensino de literatura no ensino superior, a partir de leituras teóricas e observação empírica, dentro do contexto ainda embrionário da investigação de que as ideias aqui discutidas fazem parte.

## A experiência contemporânea

Já há algum tempo a arte tem sido associada ao entretenimento, como algo inofensivo ou decorativo. É possível que muitos de nós já tenhamos ouvido ou presenciado testemunhos que explicitam certa falta de seriedade no lidar com a literatura, de modo que, por exemplo, não é um problema grave não ler o livro inteiro. Estratégias para escamotear a leitura não faltam: ler só uma parte da obra, não lê-la em absoluto, ler um resumo, uma tradução simplificada e até mesmo uma adaptação para uma linguagem “mais fácil”. Ideias semelhantes circulam acerca de outras formas de arte: é possível fotografar quadros e esculturas nos museus, fotografar-se ao lado das obras mais badaladas, comprar *souvenires* com imagens delas.

O que esses novos comportamentos significam? Teriam eles relação com nossa própria constituição histórico-ideológica? Seus pressupostos seriam os mesmos que subjazem às condições do estudo de literatura hoje? E, afinal, seria tudo isso lamentável ou apenas um novo momento histórico com o qual ainda temos que nos acostumar?

Esta é uma reflexão que pode ser feita a partir de diversos referenciais que nos ajudam a compreender o mundo contemporâneo.

É importante destacar que a perspectiva adotada aqui não é a de um contemporâneo como o tempo de agora e estacionado, mas como um momento de um processo, de uma construção histórica. Dito isso, podemos destacar pontos de tal processo, e comentá-los à luz do pensamento de alguns estudiosos que nos ajudem a identificar alguns de seus momentos decisivos, até chegarmos a uma melhor compreensão de aspectos característicos de fenômenos que observamos nos dias de hoje.

Podemos começar, por exemplo, por um conceito discutido por Walter Benjamin, em seus estudos sobre Charles Baudelaire e em outros, que é o de “atrofia da experiência”. Em meados dos anos 1930, em meio aos conflitos que infestavam a Europa com a ascensão do nazismo e diante da iminência de uma necessária fuga, o filósofo alemão intuiu este fenômeno que parece ter tido sua primeira elaboração mais consequente na obra do poeta francês, e que pode fornecer importantes subsídios para a reflexão sobre fenômenos muito atuais.

Segundo Benjamin, Baudelaire escreveu *As Flores do Mal* tendo em mira leitores com dificuldade de ler poesia lírica, com cuja força de vontade e poder de concentração não se podia contar muito, afeitos que eram aos prazeres sensoriais. Benjamin avalia que as condições para a recepção da poesia lírica estariam prejudicadas naquele período, e seu estudo debruça-se sobre a investigação das raízes sócio históricas de tal fenômeno.

Um dos espaços em que tal atrofia da experiência se manifesta é o da rivalidade histórica entre as formas comunicativas correntes na modernidade. Na passagem da narração - forma antiga de contar em que o narrador primeiro incorpora os acontecimentos à sua experiência, deixando assim marcas em sua narrativa - para a informação, e em seguida para a sensação, observa-se justamente uma progressiva atrofia da experiência (BENJAMIN, 2000, p. 107). A narrativa não se

pauta pela simples transmissão de um acontecimento: ela “integra-o à vida do narrador, para passá-lo aos ouvintes como experiência. Nela ficam impressas as marcas do narrador como os vestígios das mãos do oleiro no vaso de argila” (idem), comparação que Benjamin retoma de seu ensaio “O Narrador”.

A atrofia da experiência, e a conseqüente constituição da nova experiência histórica, tem impactos presentes e cada vez mais profundos especialmente na capacidade humana de narrar sua experiência e figurá-la linguisticamente. Nos dias atuais, a linguagem do *meme*, do *post* e do *tweet* - todos gêneros textuais breves surgidos na era digital, inescapáveis para boa parte da população que se encontra “conectada” quase o dia inteiro - dão notícia de que um modo muito peculiar de darmos figuração a nossa realidade se desenvolveu.

Para Benjamin, uma obra de arte é reconhecida quando nenhuma ideia ou comportamento por ela suscitados podem esgotá-la. Isso o permite concluir que “a crise que assim se delinea na reprodução artística pode ser vista como integrante de uma crise na própria percepção” (BENJAMIN, 2000, p. 139). Não há mais lugar para a aura na era da reproduzibilidade técnica. A arte aurática - conceito importantíssimo em Benjamin -, portanto, é possível apenas em um mundo anterior a tal possibilidade. No argumento de Benjamin, assim, a fotografia assume um lugar fundamental no processo do declínio da aura: o aparelho de daguerreotipia não retorna o olhar do observador, ao contrário do pintor, e assim não atende à expectativa básica do olhar - obter um olhar em retorno: “É, contudo, inerente ao olhar a expectativa de ser correspondido por quem o recebe. Onde essa expectativa é correspondida [...], aí cabe ao olhar a experiência da aura, em toda a sua plenitude” (BENJAMIN, 2000, p. 139). Portanto, a aura compõe-se daquela sensação de inesgotável diante da obra de arte e, simultaneamente, do investimento do retorno do olhar. É precisamente a este movimento que Baudelaire dá figuração artística em sua poesia, o qual consiste, em outros termos, em uma transformação na experiência histórica ainda bastante significativa para nós - a transformação da vivência dinâmica e frenética da modernidade na nova experiência.

O próximo passo fundamental neste processo de transformação da experiência certamente foi a consolidação da indústria cultural. Parte considerável da experiência contemporânea tem suas raízes neste fenômeno, o qual por sua vez dá testemunho da entrada da lógica do capital dentro da cultura. Theodor Adorno e Max Horkheimer, em seu estudo sobre a indústria cultural em *Dialética do Esclarecimento*, afirmam que “a fusão atual da cultura e do entretenimento não se realiza apenas como depravação da cultura, mas igualmente como espiritualização forçada da diversão” (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 118). Estas palavras, noticiando acontecimentos da década de 1940, nos dias de hoje nos remetem diretamente a eventos muitos comuns da nossa contemporaneidade, principalmente alguns intimamente dependentes dos suportes digitais oferecidos pela internet: o surgimento de “gurus *youtubers*”, e inclusive a transformação de intelectuais palestrantes em *showmen* da autoajuda; a escrita e o compartilhamento de textos ensimesmados e sobre experiências absolutamente particulares.

Uma das características fundamentais da experiência contemporânea já marcava a sociedade e a esfera da produção cultural desde o século XX pelo menos, e é diagnosticada também por Adorno e Horkheimer em diversos termos que remetem

à ideia de repetição. Eles discutem a tese de que “sob o poder do monopólio, toda cultura de massas é idêntica” (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 100). Tal ideia retorna na sua discussão acerca do treinamento dos desejos do público imposto pela indústria cultural, da padronização e produção em série dos produtos culturais e do esquematismo nos procedimentos de produção (que faz com que um produto seja essencialmente igual ao outro). Com o adestramento efetuado sobre o espectador por esses produtos, origina-se uma “atrofia da imaginação e da espontaneidade do consumidor cultural” (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 104) que pode ser diretamente associada à ideia da atrofia da experiência de Benjamin: o filme produzido sob a indústria cultural contribui para a atrofia da experiência também. O diagnóstico de que “o mundo inteiro é forçado a passar pelo filtro da indústria cultural”, inclusive por meio da “ilusão de que o mundo exterior é o prolongamento sem ruptura do mundo que se descobre no filme” (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 104), permite levantar a hipótese de que boa parte do específico da experiência contemporânea é o que restou depois que a indústria cultural passou por cima das capacidades humanas de criar e de se relacionar com o mundo. Estão drasticamente reduzidos os espaços para produzir arte, hoje, fora do domínio da indústria cultural. A vitória de quem controla a indústria é absolutamente incontestável. “A máquina gira sem sair do lugar” (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 111), dizem os filósofos alemães, e a mesmice engole inclusive aquilo que é pretensamente apresentado como novo. Embora tal procedimento não tenha sido inventado pela indústria cultural, ela merece os méritos por tê-lo elevado ao patamar a que conseguiu chegar. Dá-se preferência a produções artísticas que gerem prazer, diversão, de modo que o espectador não precise envolver-se intelectualmente com elas para fruí-las: “toda ligação lógica que pressuponha um esforço intelectual é escrupulosamente evitada” (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 113).

A discussão deles a respeito da “arte leve”, para diversão, em oposição ao que pode ser chamado de arte pura, contribui para pensarmos sobre a transformação da experiência que ocorre nesse período. Primeiramente, eles argumentam que tal “arte leve” não é uma forma de arte decadente:

Quem a lastima como traição do ideal da expressão pura está alimentando ilusões sobre a sociedade. A pureza da arte burguesa, que se hipostasiou como reino da liberdade em oposição à práxis material, foi obtida desde o início ao preço da exclusão das classes inferiores, mas é à causa destas classes – a verdadeira universalidade – que a arte se mantém fiel exatamente pela liberdade dos fins da falsa universalidade. A arte séria recusou-se àqueles para quem as necessidades e a pressão da vida fizeram da seriedade um escárnio e que têm todos os motivos para ficarem contentes quando podem usar como simples passatempo o tempo que não passam junto às máquinas (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 111-112).

A palavra *escárnio*, neste contexto, abre espaço para uma importante reflexão. Ela descreve, no texto, a receptividade possível da “arte séria” por uma camada da população que desde sempre foi privada de sua fruição. Lembremos aqui do

argumento de Walter Benjamin sobre os obstáculos para a receptividade da poesia lírica na época de Charles Baudelaire. Se no século XIX francês Benjamin identifica no público de Baudelaire um leitor afeito aos prazeres sensoriais e ao *spleen* (melancolia), de interesse e receptividade anulados, Adorno e Horkheimer veem no consumidor cultural do século XX alguém que olha para a arte com escárnio. Que tipo de experiência sócio histórica dá condições para o surgimento de tal postura diante da arte? Parte da resposta de tal pergunta os mesmos estudiosos nos fornecem: a ideia da *mesmice* que ordena o funcionamento da indústria cultural, a totalidade desta e seu controle sobre seu público, mediado pela diversão: “A diversão é o prolongamento do trabalho sob o capitalismo tardio. Ela é procurada por quem quer escapar ao processo de trabalho mecanizado, para se pôr de novo em condições de enfrentá-lo” (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 113). Além disso,

Ao processo de trabalho na fábrica e no escritório só se pode escapar adaptando-se a ele durante o ócio. Eis aí a doença incurável de toda diversão. O prazer acaba por se congelar no aborrecimento, porquanto, para continuar a ser um prazer, não deve mais exigir esforço e, por isso, tem de se mover rigorosamente nos trilhos gastos das associações habituais. O espectador não deve ter necessidade de nenhum pensamento próprio (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 113).

A imagem do prazer se congelando em aborrecimento é curiosa também. O público de receptividade embotada parece ser também previsto como próprio do contexto do capitalismo mesmo em fases mais avançadas. E ele pode ser observado hoje também, em diversos fenômenos bem corriqueiros que envolvem relações interpessoais: grupos de amigos “reunidos”, cada um com seu celular na mão, consultando suas redes sociais e as novidades do momento; uma sala de aula com estudantes que têm uma extrema dificuldade de manter o foco em atividades que exijam empenho intelectual e que anseiam pelo apelo lúdico para se envolver; a escrita e a divulgação, principalmente nas redes sociais, de sínteses de reflexões críticas por meio de textos multimodais e de consumo rápido, que exigem pouca ou até nenhuma reflexão, frequentemente de apelo humorístico - por exemplo, os *memes*; a cada vez mais intensa operação de sintetizar, encurtar, a narrativa (*posts* um pouco mais longos são criticados como “textão” e frequentemente não são lidos).

Até o momento, nossa discussão passou por alguns termos que parecem nos possibilitar uma investigação a respeito dos sentimentos que marcam a experiência contemporânea: a melancolia, o escárnio, a *mesmice*, o aborrecimento. Fredric Jameson, em seu “Lógica cultural do capitalismo tardio”, nos traz mais um termo para incrementar a discussão: esquizofrenia. Não a esquizofrenia como doença, mas como característica da expressão verbal própria do pós-modernismo. No estudo citado, Jameson se baseia na concepção de esquizofrenia definida por Lacan para, em suas palavras, definir um modelo estético sugestivo do período que ele estuda. Segundo ele, Lacan define a esquizofrenia como uma quebra na cadeia de significados. Quando tal cadeia é quebrada, o que temos é uma pilha de destroços formada por significantes diferentes e não relacionados entre si, manifestação da esquizofrenia. A consequência disso para a capacidade de expressão é grande: “com

a ruptura da cadeia de significação, o esquizofrênico se reduz à experiência dos puros significantes materiais, ou, em outras palavras, a uma série de puros presentes, não relacionados no tempo” (JAMESON, 1996, p. 53). Para a nossa investigação da experiência contemporânea, este diagnóstico é fundamental: a percepção do homem contemporâneo é permeada pela realidade fragmentada, elaborada em fragmentos de linguagem. Por um lado, isso impõe a exigência de um treinamento sensorial e do desenvolvimento de uma nova inteligência, capaz de atribuir sentido a tal fragmentação irreversível. Por outro lado, tal inteligência consiste frequentemente na desistência diante de uma aparentemente intransponível tarefa de atribuição de sentido à realidade. Isso pode ser observado nos diversos fenômenos inter-relacionais contemporâneos citados anteriormente. Assim, noção de totalidade, essencial para a compreensão do objeto cultural e do fenômeno histórico, é prejudicada definitivamente.

A esquizofrenia nas formas de expressão não vem, no contexto da pós-modernidade, acompanhada do lamento ou da angústia que eventualmente poderiam advir do conceito da patologia esquizofrenia; em vez disso, diz Jameson, aquela quebra na cadeia de significados gera uma euforia, um sentimento positivo, como se a falta de coesão fosse esperada e não gerasse necessariamente ansiedade. Nas palavras de Jameson:

Mas o que eu mais queria demonstrar era a maneira pela qual o que chamo de disjunção esquizofrênica ou *écriture*, quando se torna generalizada como um estilo cultural, deixa de ter uma relação necessária com o conteúdo mórbido que associamos a termos como esquizofrenia e se torna disponível para intensidades mais alegres, para aquela mesma euforia que vimos deslocando as afecções anteriores de ansiedade e alienação (JAMESON, 1996, p. 56).

Trata-se, podemos entender, de um deslocamento da tendência da inteligência humana de criar nexos entre as coisas e com a ajuda deles interagir com a realidade. É a própria desconexão entre as coisas, a profunda fragmentação, que provoca a euforia, em vez de criar ansiedade, dúvida.

Imaginar um sujeito inserido em uma lógica como essa não é tarefa tão difícil, pois este sujeito somos todos nós. Os alunos e os professores também. Com particularidades, até mesmo as instituições têm seu papel nesse processo. Tal pressuposto sugere a empatia, mais do que a reprimenda ou a crítica feita do alto da torre de marfim, como uma estratégia interessante para compreender as novas relações dos estudantes atuais com os objetos de estudo. Obviamente, não a empatia conformista e desmobilizadora, e sim uma que fomente a reflexão e permita a construção de novos caminhos para os estudos literários nesse contexto.

Concluindo nossa discussão sobre a contemporaneidade a partir de pensadores que contribuam para sua compreensão, passemos pelo influente *Vida Líquida*, de Zigmunt Bauman, para encontrar ali uma definição da contemporaneidade que nos remete a dinâmicas que podemos identificar com certa facilidade a nossa volta:

A “vida líquida” e a “modernidade líquida” estão intimamente ligadas. A “vida líquida” é uma forma de vida que tende a ser levada à frente numa sociedade líquido-moderna. “Líquido-moderna” é uma sociedade em que as condições sob as quais agem seus membros mudam num tempo mais curto do que aquele necessário para a consolidação, em hábitos e rotinas, das formas de agir. A liquidez da vida e da sociedade se alimentam e se revigoram mutuamente. A vida líquida, assim como a sociedade líquido-moderna, não pode manter a forma ou permanecer em seu curso por muito tempo (BAUMAN, 2007, p. 7).

Em uma sociedade em que as formas de agir se transformam com tamanha velocidade, é possível compreender o surgimento ou a permanência de fenômenos como os que foram identificados por todos os outros estudiosos que citamos anteriormente: a atrofia da experiência - a qual mal tem tempo para se fixar no indivíduo, dado o dinamismo das relações na contemporaneidade -; a mesmice da indústria cultural e das interações virtuais; a intensificação da linguagem esquizofrênica - em que a quebra da sequência de significados é mais do que uma consequência, chega a ser uma demanda mesmo da produção cultural e das possibilidades de figuração linguística na sociedade líquida. Esta é uma sociedade em que “Velocidade, e não duração, é o que importa” (BAUMAN, 2007, p. 15).

Se imaginamos isso como um corolário que penetra nos diversos setores da vida e da rotina individual, podemos tentar imaginar também o quão intransponível pode parecer para a sensibilidade contemporânea o desafio de ler um livro especialmente difícil ou incomumente longo, ou escrito em uma língua em que ainda não se é proficiente, ou ainda uma quantidade muito grande de obras diferentes - o que frequentemente é o caso com estudantes de Letras. E, ainda:

A vida líquida é uma vida de consumo. Projeta o mundo e todos os seus fragmentos animados e inanimados como objetos de consumo, ou seja, objetos que perdem a utilidade (e portanto o viço, a atração, o poder de sedução e o valor) enquanto são usados. Molda o julgamento e a avaliação de todos os fragmentos animados e inanimados do mundo segundo o padrão dos objetos de consumo (BAUMAN, 2007, p. 17).

Assim, não é difícil compreender que parte dos obstáculos contemporâneos ao lidar com a literatura é também devida ao fato de que aprendemos a associar objetos do mundo a objetos de consumo. Certamente é daí que vêm determinados julgamentos que muitos de nós já devemos ter ouvido em aula: de que o livro é “chato”, que seu enredo “não avança”, que o outro livro foi “mais legal”, etc.

Sendo estes os elementos gerais que destacamos a respeito de como podemos caracterizar a experiência contemporânea e sua problemática, podemos passar a discutir a nossa pergunta inicial: de que modo se pode pensar no ensino de literatura situado em tal pano de fundo?

## O aluno universitário de hoje e algumas possibilidades para o desenho de cursos de literaturas de língua estrangeira

Partindo dos pressupostos teóricos e das observações apresentadas na seção anterior, podemos perceber que a dinâmica específica da experiência contemporânea é um dos desafios para o estudo de literatura. O estudo do texto literário exige tempo, concentração, dedicação, interesse. Como pensar em toda essa entrega em um contexto em que se impõem sentimentos e vivências como as que vimos acima? Seria isso “culpa” de alguém - do aluno, do professor, etc.? Será que, diante da necessidade de lidar com tal desafio, a tarefa de que deve incumbir-se o professor é a de “seduzir” o aluno? Ou o que se deve fazer, coletivamente, é um esforço para transformar o próprio conceito de estudo literário em si?

Vale a pena destacar que este artigo versa sobre uma investigação que ainda está em curso. Portanto, contém provocações, reflexões, e o relato de uma ou outra experimentação, mas não respostas, tudo isso com um interesse maior em promover o debate do que em achar soluções fáceis e receitas infalíveis.

Um primeiro pressuposto fundamental é o de que o aluno é a um só tempo sujeito e objeto da construção histórica em curso na contemporaneidade. Isso é mais do que uma questão de manter respeito com o aluno enquanto ser humano - o que por si só já seria importante: isso é compreender sua posição epistemológica de quem vive em certo caldo cultural, assimilando certos valores e práticas e produzindo-os também por meio de sua própria prática, assim como qualquer outra pessoa que conviva na nossa sociedade. Tal concepção é relevante porque nos permite entender que nem o aluno e nem a literatura são “vítimas” de um contexto histórico que prejudica a ambos e à relação entre eles.

Como diz Fredric Jameson,

[...] a vida social é, em sua realidade fundamental, una e indivisível, uma rede inconsútil, um processo único, inconcebível e transindividual, em que não há necessidade de se inventarem modos de conectar os fatos da linguagem e as convulsões sociais ou as contradições econômicas porque, nesse nível, eles nunca estiveram desligados uns dos outros. O reinado da separação, da fragmentação, da explosão de códigos e da multiplicidade das disciplinas não passa da realidade da aparência: ela existe, como diria Hegel, não tanto *em si mesma*, mas *para nós*, como base lógica e lei fundamental de nossa vida diária e da experiência existencial no capitalismo tardio (JAMESON, 1981, p. 36-37, *itálico do original*).

Ora, se há essa relação de continuidade entre a vida social e os produtos de cultura, podemos entender que as formas de estudar literatura e o próprio significado de literatura acompanham, em um processo sempre dialético, as transformações ocorridas no mundo a sua volta.

Será que isso significa que o estudo de literatura pode, por exemplo, prescindir da leitura do texto? Na reflexão que temos feito até o momento, nos parece que o embate com o texto literário continua sendo essencial para se poder construir a

compreensão, a interpretação, a análise. De preferência, com o texto literário tal como ele é, sem facilidades de vocabulário, resumos, traduções - a menos que o desafio da língua seja de fato intransponível. E não é por uma questão de tradicionalismo: é que ainda não parece possível substituir a experiência da leitura por outra que dê conta das mesmas coisas de que ela daria. A leitura é, aliás, um exercício mental bastante interessante, que pode levar ao desenvolvimento de habilidades de que uma realidade que exige interações rápidas, instantâneas, leituras e respostas breves pode praticamente prescindir. A literatura pode apresentar ao aluno a possibilidade de uma interação específica com o texto escrito, e assim contribuir para a ampliação do seu repertório cultural, expressivo, humano - em vez de apenas somar experiências repetidas, a mesmice de que falam Adorno e Horkheimer.

Como conciliar, então, duas propostas de ritmos tão diferentes?

No campo do ensino superior, têm sido experimentadas diversas metodologias baseadas em concepções epistemológicas e filosóficas que se propõem a lidar com tal realidade particular. Algumas parecem ter sido pensadas para a escola básica e adaptadas para o ensino superior. Por exemplo, didáticas que se baseiam no lúdico e superenfatizam a importância da motivação por via emocional, tais como a *gameficação* - a qual consiste basicamente no emprego de práticas usualmente associadas aos jogos e às brincadeiras em práticas pedagógicas, tais como a competição, o emprego de jogos para ensinar conceitos e procedimentos. Há também as didáticas que propõem o emprego prático do conhecimento - o conceito de "prático" é em si já objeto frutífero para reflexão. Em última instância, todo conhecimento pode ser considerado prático, uma vez que a produção do conhecimento envolve sempre alguma ação por parte de quem ensina e de quem aprende, quer seja o procedimento de fazer uma anotação durante uma aula, uma reflexão com base em uma dúvida levantada em uma exposição do professor, uma operação de memória do tipo lembrar-se de outra leitura por causa do que alguém falou durante uma aula, ou um debate de ideias. Ler é uma prática, e portanto o estudo de literatura é essencialmente prático. Por outro lado, é possível imaginarmos que, dentro da lógica capitalista que impregna a cultura e a língua, é bastante provável que os corolários de tais didáticas usem o termo "prática" para referir-se a fazeres voltados para a produção de algum objeto concreto ou para a "resolução" de problemas "reais". Dada a natureza tão variada e complexa dos diversos tipos de conhecimento, nas diversas áreas em que ele - para bem ou para o mal - se subdividiu ao longo de tantos séculos, seria possível atribuir a todos eles este tipo de "aplicação prática"?

Em uma palestra recente, em um curso de formação para docentes do ensino superior, ouvimos um professor dizer, não exatamente com estas palavras, que "a teoria já está disponível para o aluno, é só ele acessar, a escola/universidade precisa oferecer a ele a prática". A docente não se identificou ao pegar o microfone para falar; portanto, desconhecemos a autoria exata da afirmação. Mas foi possível observar que ela foi referendada por muitos colegas, por meio de diversas expressões de concordância. Contudo, é fundamental notar que o conceito de "disponível" não é dado; ao contrário, é bastante passível de ser objeto de reflexão. Aqui, vamos nos limitar a comentar que, talvez, "estar disponível" não significa apenas estar acessível nos buscadores da internet: para acessar um conhecimento, ou uma teoria, é

necessário estar equipado com recursos e ferramentas que se adquirem precisamente... pela prática de entrar no embate com a teoria.

Recentemente, tentamos lidar com tais conflitos por meio de desenhos de cursos de literatura que buscassem, antes de tudo, romper a barreira da passividade assumida pelo aluno diante da obra literária, conscientizando-o de que sua leitura da obra é em si uma prática das mais fundamentais. A leitura não é uma atividade passiva, não somos apenas receptores enquanto lemos: nós refletimos, nos indagamos, nos cansamos, continuamos ou desistimos, testamos hipóteses, imaginamos o final. Um curso que exija do aluno ler um livro como uma atividade privada para, em seguida, assistir às aulas exclusivamente expositivas dá pouco espaço para o exercício, por parte do aluno, de seu papel como sujeito da leitura diante dos demais participantes do curso. Por um lado, nem o aluno é um receptáculo inanimado do conhecimento “transmitido” pelo livro e pelo docente; por outro lado, sua posição de sujeito vivendo a era da atrofia da experiência, da indústria cultural, da arte esquizofrênica e do dinamismo da internet pode ter algum potencial de contribuir para uma relação possível com a literatura. Certamente uma relação nova, se comparada com a que tiveram gerações passadas de estudantes. Mas qual relação poderia ser essa?

Assim, experimentamos algumas diferentes estratégias para o desenho de cursos, combinando diferentes estratégias didáticas e propondo:

1. Leitura de obras canônicas, pré-selecionadas, com trechos lidos de forma compartilhada e discutidos em aula;
2. Mescla de aulas expositivas e de leitura cerrada de uma obra pré-selecionada;
3. Leitura autônoma de uma obra na íntegra (poemas, contos, romances), com discussão subsequente em sala de aula, partindo de ideias e perguntas trazidas pelos estudantes;
4. Produção final propondo uma releitura em nova linguagem de alguma das obras lidas no curso (uma recriação criativa, por exemplo, em forma de colagem, desenho, leitura dramática, escrita de novo final, reescrita em gênero literário diferente);
5. Proposta de leitura de obra a ser escolhida pelo estudante dentre opções oferecidas, seguida de pesquisa e apresentação de seminário;
6. Escrita de texto crítico (artigo ou relato de experiência) relacionando obras e bibliografia crítica e alinhado em torno de uma pergunta central, definida e investigada pelo estudante com base nas discussões do curso;
7. Divisão de obras literárias em grupos temáticos, de forma a permitir que os estudantes se agrupassem em torno de temas e pudessem ler obras que tivessem relação com eles.

Conforme pode ter ficado claro, foi parte importante da elaboração das práticas acima uma reflexão - uma ansiedade mesmo - sobre o papel a ser assumido pelo aluno em cada uma das propostas, de forma a permitir graus diferentes de autonomia para escolha dos livros a serem lidos ou para desenvolvimento do trabalho final, inclusive de seu formato. A estratégia de permitir ao estudante escolher a obra a ser lida e estudada, segundo foi possível observar, incentivou muitos a fazerem uma pesquisa prévia sobre cada obra proposta - em geral havia

uma lista básica de obras, em número superior ao número de alunos, justamente para que os últimos a escolher não ficassem obrigados a “pegar o que sobrou”. Dentro dessas listas básicas, foram incluídas obras que representam o cânone da literatura de cada período estudado e também obras não canônicas, inclusive procurando contemplar a literatura contemporânea junto aos clássicos reconhecidos.

Os relatos que temos colhido dos estudantes das turmas que passaram por tais experimentações, até o momento, são de que eles têm aproveitado bastante os cursos. Do ponto de vista da observação docente, foi possível perceber, nas aulas, um aumento da presença e da participação dos alunos, bem como um aumento da adesão deles à leitura. O nível da discussão deles, o aprofundamento de sua reflexão também tem sido observado. Alguns alunos com histórico de dificuldades para lidar com a leitura em inglês - já que os cursos comentados aqui são de literaturas de língua inglesa - têm relatado que estão superando desafios e lendo na língua estrangeira, o que os tem motivado a continuar tentando e se desafiando.

Contudo, ainda há estudantes que permanecem refratários ao trabalho sendo desenvolvido. O mais grave é a constatação de baixa adesão às leituras por uma parte dos alunos. Alguns apontam a dificuldade com a língua inglesa, outros falta de tempo - o que no fundo quer dizer que eles optaram por fazer outras coisas que não ler a obra solicitada no curso, por qualquer que tenha sido seu critério ou motivação. Também continuam sendo notados atrasos ou faltas nas aulas, uma qualidade precária das análises e interpretações de alguns alunos (às vezes parafraseando muito discussões ocorridas em aula e desenvolvendo pouca reflexão de autoria), além de outras pequenas atitudes de rebeldia, tais como o uso de celular durante a aula, uma saída para um café no meio de uma discussão ou de uma exposição, etc. Eventualmente, casos de plágio também têm acontecido, com cópias de trechos de análises prontas disponíveis na internet, sem citar a fonte, e sem desenvolver qualquer reflexão de autoria a partir do material copiado. Assim, conforme vemos, ainda não estamos perto de responder a pergunta sobre como apresentar a leitura de modo mais eficaz para os estudantes que temos, mas a investigação e as experimentações continuam.

As discussões em plenária são especialmente arriscadas. Nem todo professor está disposto a lidar com interpretações dissonantes das tradicionalmente aceitas e muito menos a oferecer um novo caminho para a reflexão dos estudantes. Eles trazem, nesses momentos, elementos de sua experiência que os levam a atribuir certo sentido à obra, e é na negociação coletiva que tais sentidos se explicitam e ganham construção mais elaborada, inclusive no embate com ideias contrárias. É nesse processo a mediação do professor é fundamental. Lutar pela própria autoridade diante do estudo literário é batalha perdida: os alunos poderão repetir o que o professor quiser, mas não terão construído a si mesmos como estudantes e leitores melhores pela imposição da interpretação do professor. Ganha-se muito se este se lembrar de que também vive no mundo líquido, pós-moderno e fragmentário do aluno, que também partilha, ainda que talvez contra a sua vontade, do conhecimento de seus pressupostos e de seu funcionamento. É com base nesse reconhecimento e nessa solidariedade, no sentido mesmo de tornar-se aliado e não censor do estudante no processo de construção do conhecimento literário, que a atuação do professor parece ser mais efetiva.

Os comentários a seguir se baseiam na observação empírica de aulas de leitura ocorridas recentemente com discentes do sexto semestre de um curso de Letras, cujo objeto de estudo era o romance *Robinson Crusoe*, de Daniel Defoe, publicado em 1719. O relato não foi tomado de modo sistematizado, mas ele nasceu justamente da observação atenta dos comentários dos discentes envolvidos diante do encaminhamento das aulas - passando pela leitura, pelas atividades didáticas e discussões coletivas.

Em uma dessas aulas, alguns alunos reclamaram que o protagonista sofria de “white people’s problems” (problemas de pessoas brancas): afinal, com uma vida tranquila e confortável, em que, segundo ele mesmo, não precisava lutar pelo seu próprio pão, por que afinal Crusoe desejaria abandonar tudo por uma vida de aventura, mesmo contra tudo o que seu pai lhe aconselha, e até mesmo diante do fracasso de sua primeira tentativa de ir ao mar? A expressão empregada pelos alunos, de certa forma, expressa uma leitura que deslegitima o sofrimento de Crusoe, uma vez que foi consequência de escolhas dele, quando ele tinha opções que lhe proporcionariam conforto e segurança sem muito esforço.

Não foram necessários muitos minutos para que os demais estudantes estivessem quase em uníssono defendendo leituras semelhantes da obra. A intervenção que tentamos fazer, naquele momento, teve como objetivo ajudar os alunos a situarem seu comentário em um contexto que é o deles, mas talvez não fosse o de Crusoe - ou o de Defoe. Nesse exercício de empatia, pedimos que os alunos tentassem inverter o problema e imaginar se Crusoe, ao aceitar ficar em casa, não estaria de fato aceitando uma prisão simbólica, aquela construída com ideias muito positivas como a de conforto e fartura. Ambas sedutoras para aqueles estudantes. Mas será que para Crusoe o sedutor não seria, de fato, abandonar tal domínio de certezas e desafiar seu destino de jovem burguês? Não sabemos ainda a ressonância profunda de tal desafio jogado para os alunos. Naquele momento, eles pareceram ter ficado intrigados. Mas não há dúvida de que certos conhecimentos sobre a literatura - sobre a perspectiva narrativa, a perspectiva histórica, o papel do leitor na construção dialógica do sentido do texto, a importância do questionamento crítico para enriquecer a compreensão, a interpretação e a análise, entre outros incontáveis - foram construídos ali, naquela pequena e arriscada discussão.

Como foi dito anteriormente, esta é uma investigação que ainda está em curso. De todo modo, é possível perceber que tem sido produtivo provocar a reflexão e o questionamento por parte do estudante, envolvendo-o no desenho do curso - por exemplo, na escolha das obras a serem lidas - e dando a ele espaço para expressar suas reflexões em aula e nos trabalhos realizados. Esta tem sido uma forma de trazer para a aula os conflitos impostos pelo novo tipo de experiência da contemporaneidade e, ao mesmo tempo, criar, com ela, uma experiência possível e, espera-se, de mais sucesso para o estudo literário. Isso é um direito do estudante, tão precioso quanto seu direito à literatura, o qual aprendemos com Candido.

## PROVOCATIONS ON FOREIGN LITERATURE TEACHING AT UNIVERSITY

**Abstract:** This article introduces a reflection on the contemporary experience followed by a provocation about foreign language literature teaching in higher education. It starts with an investigation on the historical transformations of experience which are related to the contemporary, based on studies of Benjamin, Adorno & Horkheimer, Jameson and Bauman. Then, it presents a reflection on literature teaching and an experience report, which are discussed in the light of the theoretical studies. This research is still in its early stage. Thus, this article shares attempts, strategies, problems and hypothesis, but not exactly solutions.

**Keywords:** Contemporary experience; Literature teaching; Reading; Higher education.

## REFERÊNCIAS

ADORNO & HORKHEIMER. *A Indústria Cultural: o Esclarecimento como Mistificação das Massas*. In: *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985, p. 99-138.

BAUMAN, Zigmunt. *Vida líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BENJAMIN, Walter. *Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo*. Obras Escolhidas vol. III. São Paulo: Brasiliense, 2000.

\_\_\_\_\_. O narrador; A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras Escolhidas vol. I. São Paulo: Brasiliense, 2012.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários Escritos*. São Paulo e Rio de Janeiro: Duas Cidades / Ouro sobre Azul, 2004, p. 169-192.

JAMESON, Fredric. *Pós-Modernismo, a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 1996.

\_\_\_\_\_. "A interpretação: a literatura como ato socialmente simbólico". In: *O inconsciente político: a narrativa como ato socialmente simbólico*. São Paulo, Ática, 1981.

---

ARTIGO RECEBIDO EM 17/08/2018 E APROVADO EM 07/10/2018