

Multiculturalismo e Ensino: Literatura Estrangeira em dois relatos

Gisele Giandoni Wolkoff

(doutoranda na USP e professora adjunto na UNISA, São Paulo)

O presente trabalho procura, a partir da apresentação de duas práticas diferenciadas em seus contextos e, portanto, também, propósitos, refletir sobre o ensino das literaturas estrangeiras na heterogeneidade discursiva do Brasil contemporâneo – em geografias particulares.

A primeira experiência refere-se a um curso de extensão, organizado pela área de Inglês do Departamento de Letras Modernas da Universidade de São Paulo e supervisionado pela Profa.Dra.Laura Izarra. Na tentativa de escapar do padrão do ensino de língua inglesa usual, que se diz focado na comunicação e com frequência assiste ao desvio de tal propósito às inúmeras reproduções cansativas de um estilo paradigmático e absolutamente estanque no quesito “syllabus” e “prática”, o curso “Língua Inglesa Através do Texto Literário” buscou integrar o universo do aprendizado da cultura, particularmente, a literária, à construção do conhecimento lingüístico, de maneira a acentuar o caráter contingencial do uso lingüístico, pertinente à existência individual e particular de cada aprendiz e, por isso mesmo, também, específico em sua formação. Dividimos o curso em três módulos de 32h cada, com 02 horas semanais em turmas de, no máximo, 20 alunos, o que certamente nos garantiu excelência na atenção à análise das necessidades que surgiam ao longo do percurso, bem como nos processos individuais e resultados. Uma das idéias motivadoras desse curso era a de que estaríamos contribuindo com o desenvolvimento de professores de inglês, principalmente da rede pública do Estado de São Paulo, uma vez que a demanda pelos cursos de extensão na área de Inglês da referida instituição costuma apresentar um predomínio deste público. Na verdade, as turmas apresentaram diversidades

sócio-culturais relevantes à percepção do multiculturalismo como fator desencadeador da compreensão plural do mundo, a qual desestabiliza sujeitos fixos e identidades aparentemente redutoras de diferenças. O termo “aparentemente” é aqui empregado pois o conceito de identidade implica em mutabilidade, não-fixidez e subjetividade, caracteres elementares à construção de uma pedagogia crítica e que precisam ser construídos na aula de literatura, em confronto com as crenças arcaicas sobre valores únicos e estanques.

Uma das dificuldades iniciais era suspender qualquer syllabus, deixá-lo ser delineado com os estudantes ao longo das aulas, o que causa surpresa inicial, pois a divulgação pública do curso exige algum comprometimento conteudístico específico. Então, pensamos em algumas funções comuns às necessidades gerais dos aprendizes que buscam o ensino de língua inglesa e fizemos uma seleção de textos que pudessem trazer léxico associado aos campos de funções a serem desenvolvidas no aprendizado da língua. No entanto, a medida em que os alunos passavam a ter contacto com os excertos literários diversos, não apenas alguns preconceitos em relação às tais “funções comuns” da linguagem começavam a se desconstruir, mas também novas expectativas de contactos culturais outros (relativos aos próprios pertencimentos específicos de cada um dos aprendizes) e necessidades lingüísticas particulares (léxico-gramaticais) surgiam. Assim, realmente, assistíamos à autêntica construção do “syllabus”. A diversidade sócio-cultural se via traduzida, também, na revelação dos usos das habilidades lingüísticas dos alunos – ou seja, uns conseguiam se expressar mais e melhor oralmente, enquanto outros mostravam melhor desempenho na escrita. Equilibrar essas capacidades distintas e transformá-las foi um dos desafios do ensino da língua e da percepção literária como base à compreensão do universo estrangeiro.

Neste sentido, o uso de textos literários favoreceu a aproximação do campo estrangeiro e distante ao pertencimento identitário particular, subjetivo e nacional, integrando estes dois na composição do discurso do aluno. Assim, enquanto líamos trechos de *O Apanhador No Campo de Centeio*, por exemplo, os estudantes lembravam-se de suas próprias experiências com a infância e a adolescência, enunciavam as suas memórias de tais tempos, bem como das experiências de contacto com outros jovens. Por certo, parte de tais experiências fora a lingüística, com os usos de gírias, o que motivou ainda mais os alunos a assimilarem as variantes lingüísticas apresentadas na narrativa de J.D.Salinger. Muitas outras discussões e temas surgiram com breves leituras do livro e deram vazão à expressão individual de todos, bem como contribuíram as modificações da seleção inicial de textos. Assim, se em um primeiro momento, havíamos estabelecido “syllabus” amplos, ainda que com base em “funções lingüísticas”gerais e “esperadas” aos níveis oferecidos, em um segundo momento, os níveis foram diferenciados mais pelos gêneros literários dispostos nas seletas de textos. Então, o módulo I seria dedicado à prosa, o II, à poesia e o III, ao drama. Como se pode esperar, acabou por haver uma mistura de gêneros nos módulos, fazendo-se vir à tona, novamente, a questão das necessidades enquanto formadora do discurso pedagógico.

A segunda experiência refere-se ao curso de literaturas de língua inglesa, oferecido em uma instituição privada de ensino superior, como parte da grade curricular do curso de Letras, com habilitação em Português e Inglês. Desde 2005, o curso de Literaturas de Língua Inglesa passou a ser oferecido em uma carga horária semestral de 36 h ao longo de dois anos, em um total de 144h (Literaturas de Língua Inglesa I, II, III e IV). Antes, eram oferecidos cursos anuais ao longo de três anos (com carga horária de 03h/semanais, ou seja, 324h totais) e definidos canonicamente como “Literatura Inglesa I”, “Literatura Inglesa II” e

“Literatura Norte-Americana”. Assim, com a mudança curricular de 2005, deveríamos enfrentar o problema de diminuição de carga horária (semanal e total), além da deficiência usual no conhecimento proficiente de língua inglesa por parte dos alunos, e de cultura geral, já que a referida instituição integra alunos de classes sociais marginalizadas e com restritos acessos à cultura do centro e à formação conteudística predominante em escolas de ensino fundamental e médio particulares.

Uma maneira de lidar com essas problemáticas foi tentar aproximar a todo o momento a realidade estrangeira da local (literatura comparada), bem como estabelecer conexões entre o que se lê e o que se pensa, o que se vê, ouve e se discute na mídia do país, com o que se estuda literariamente e se percebe nas leituras estrangeiras, gerando, desta maneira, condições para reflexões, formação de vozes particularmente desafiadoras e, por isso mesmo, críticas. Tais propostas foram relativas ao desenvolver de estratégias de como lidar com o conteúdo imbricado do universo literário na sala de aula carente. Se por um lado, a liberdade de constante reavaliação do “planejamento de ensino”, associada sempre ao encontro de respostas às necessidades dos alunos, propiciou um relaxamento das tensões advindas da distância do estudo literário canônico e tradicionalmente estrutural, promovendo, assim, também, um ambiente próprio à ruptura do silenciamento da voz discente, um espaço confortável à expressão do senso crítico, por outro lado, notou-se uma resistência na prática de uma política integradora das diferenças e dinâmica no exercício discursivo da reflexão e da crítica literária/cultural. Para Marisa Grigoletto (1995), as pesquisas sobre processos de leitura em aulas de língua estrangeira enfatizam muito a postura do professor como chave à compreensão do desenvolvimento de dinâmicas estruturalmente tradicionais na distribuição do poder em sala de aula – é como se o professor, mesmo que inconscientemente, fizesse uso de seu status de conhecedor único dos

sentidos – e, desta maneira, tais estudos deixam em segundo plano a postura do aluno. Assim, a autora lança questões como “será que, após anos de treino escolar homogeneizante, os alunos internalizaram uma única maneira de abordar o texto?” (1995: 103). Se assim o for, certamente, a abordagem que leva em conta a pluralidade multicultural dialógica das vozes em sala de aula tenta romper com estes preceitos homogeneizantes históricos. A crença na existência de uma única abordagem textual acompanha outra: a de que o próprio texto ou a crítica contém “códigos indecifráveis e práticas culturais ininteligíveis” (Izarra, 1999: 02), o que continuamente legitima o “poder” do professor centralizador e detentor do conhecimento e, por isso mesmo, também afasta oportunidades de crescimento dos alunos. Esta experiência (no ensino superior), bem como a outra, no âmbito da extensão universitária, teve como foco o desconstruir destas noções arcaicas de texto, particularmente, do texto literário. Em outras palavras, tais experiências tentaram traduzir uma abordagem que visse o texto como representativo de uma experiência e que “convidasse o leitor a experimentar tal experiência interiormente.” (ibid idem).

“ (...) o meu ponto aqui é considerar o ensino de literatura como uma maneira de estabelecer um conjunto de valores diferentes, não valores morais de uma padronização européia, mas valores que levem em conta diferença e outros padrões variáveis. Esses novos valores promoverão um ethos pós-moderno a partir do qual a abertura ao outro produz uma attitude...”¹

Vale ressaltar, também, que um dos outros questionamentos surgidos com o lidar de tal abordagem de leitura/ensino de literatura referiu-se ao uso de materiais autênticos (originais em língua estrangeira, completos ou incompletos), adaptações e traduções. Todos

¹ No original, “my point here is to consider the teaching of literature as a way to establish a different set of values, not moral values from a Eurocentric standardisation, but values that consider difference and other variable standards. These new values will promote a postmodern ethos where openness to the other produces a stance...” (Izarra, 1999: 03)

eles têm sido empregados na sala de aula deste segundo exemplo, com as observações relativas às implicações de tais usos. A saber, a tradução adaptada de *Hamlet*, por exemplo, que pode ser usada para ensino fundamental e médio, pois estes espaços não privilegiam necessariamente o aprendizado da literatura e da língua estrangeira, mas, provavelmente, tratam do ensino de leitura, do desenvolvimento da capacidade de abstração e do incentivo ao contacto com a cultura do outro. No entanto, reforçou-se a relevância da leitura do texto original – prática realizada parcialmente em sala de aula – para fins de conhecimento. Assim, houve uma recorrente ênfase ao uso de originais ou traduções integrais dos textos por parte dos alunos. Quando as aulas supunham a leitura de um poema na língua estrangeira original (em inglês), havia um trabalho tanto de ensino de língua inglesa, quanto de cronologia, autoria e crítica de tal excerto. Se essas etapas eram por vezes conduzidas pelo professor, em outras ocasiões, elas eram fonte de pesquisa por parte dos alunos, o que nem sempre era bem vindo, pois a crença no aprendizado homogeizante de que falara Grigoletto ainda era forte. Tal fato nos revelou que os alunos ainda esperam o desempenho de papéis tradicionais na sala de aula, em que o professor seja a fonte detentora de todo o conhecimento e os alunos, meros receptáculos. Transformar essa hierarquia de valores em algo dinâmico e benéfico ao conhecimento como construção esteve relacionado ao movimento de permitir constantes aproximações e distanciamentos com o objeto de estudo: como será que a mulher retratada em José de Alencar se aproxima da mulher revelada em Jane Austen e David Herbert Lawrence? E hoje? Como é a mulher retratada nos folhetins televisivos? Quais relações poderíamos estabelecer entre os textos (um excerto do livro de Charlotte Bronte) *Jane Eyre*, o poema de Alice Walker, “New Faces” e o poema “Casamento” de Adélia Prado, para citar um exemplo. Se, inicialmente, esse movimento encontrou dificuldades pela sua inovação em deslocar forças centrípetas e torná-las

centrífugas e vice-versa (tal terminologia aparece em Bakhtin: 1981), com o passar do tempo, os alunos engajavam-se crescentemente, fazendo-nos crer que os discursos literários guiavam-nos em processos pedagógicos de transformação.

“Se um escritor transforma os discursos sociais em um discurso estético ao escrever uma obra de arte, os leitores de um texto literário executam o reverso. Eles aprendem a se observar enquanto analisam uma narrativa ficcional e a reconhecer as suas identidades como sujeitos no discurso do Outro. Então, eles produzirão os seus próprios discursos, transplantando-os as várias práticas sociais de seus próprios contextos.”²

Assim, as discussões dão início a longos processos de reflexão que, inevitavelmente, fazem dos textos literários (enquanto excertos ou textos completos) fontes inesgotáveis de aprendizado – nos níveis micro e macro de leitura, ou seja, no aprendizado de questões lingüísticas e na ponderação sintático-semântica e intercultural e do explicitar da constituição identitária dos aprendizes. Afinal, para Stuart Hall (1999: 23) “identidade cultural (...) é uma questão tanto de ‘ser’ quanto de ‘tornar-se’”. Ainda para o mesmo autor, “identidades são nomes que atribuímos às diferentes maneiras pelas quais somos posicionados e posicionamos os nossos eus dentro das narrativas do passado.” (ibid idem), o que nos remete a um último “problema” relativo à distribuição curricular destes cursos – do exemplo II – e da nova empreitada transformadora da ótica tradicional dos posicionamentos aluno-professor-objeto de investigação: como dar conta de uma estrutura curricular que pressupõe, inclusive, a passagem por textos não-canônicos, ao transferir a nomenclatura de Literaturas Inglesa e Norte-Americana à Literaturas de Língua Inglesa e,

² No original, “If a writer transforms the social discourses into an aesthetic discourse when writing a work of art, readers of a literary text perform the reverse. They learn to observe themselves while analyzing the fictional narrative and to recognize their identity as subjects in the discourse of the Other. Then they will produce their own discourse transplanting it to the various social practices of their own context.” (Izarra, 1997: 07).

ainda por cima, permitir uma situação não tão desconfortável na prática da inclusão diária da sala de aula, na instabilidade da falta de unicidade referencial do conhecimento, etc?

Andrea Semprini (1999) ao discorrer sobre o multiculturalismo, as políticas públicas estado-unidenses e o ‘politicamente correto’, afirma que

“o indivíduo na sociedade contemporânea confronta-se com um duplo problema de distanciamento; de um lado, para consigo mesmo e sua interioridade e, de outro, frente aos outros e às relações interpessoais. A pressão cada vez maior (busca do sucesso, desempenho, felicidade) que a sociedade exerce sobre o indivíduo e a perda de pontos de referência (valores tradicionais, familiares, culturais e de classe) tornam cada vez mais difícil e penoso para o indivíduo situar-se a uma distância correta de si mesmo e dos outros.” (1999: 76).

O professor não escapa a esta situação e expressar essa dificuldade por meio das escolhas curriculares significa parcialmente concordar com a “epistemologia monocultural”(idem, p.85), fundada a partir de termos como a independência da realidade (com relação à representação humana, à linguagem), em uma espécie de suspensão temporária de subjetividades e a objetividade do conhecimento, como se este fosse apenas descoberta e atualização de verdades absolutas. A adoção de livros-textos que tratam da história de países e trazem inúmeros nomes de autores e obras seguiu bem o propósito de não nos fazer perder o “chão em que pisávamos”, ao mesmo tempo em que navegávamos em esferas desconhecidas de interrelações culturais e pessoais, subjetivas, novas com as leituras variadas de originais, adaptações e traduções. A aparente abordagem monoculturista permitiu o trânsito a espaços variados da cultura (Bourdieu, Pierre: 1996) e, assim, da enunciação das identidades dos alunos como falantes, construtores da linguagem de si mesmos e da linguagem do Outro, enquanto leitores.

Foi a partir destas duas passagens aqui narradas que apenas iniciamos o processo de reflexão sobre o ensino das literaturas enquanto recursos mediadores de encontros – sejam

eles pessoais, sociais ou, simplesmente, coletivos e distantes, pois os movimentos de identificação (Hall, 1998) são sempre polifônicos e intercambiavelmente mutantes.

Referências:

Bakhtin, M.M. The Dialogic Imagination. The University of Texas Press, Austin, 1981.

Bourdieu, Pierre. A Economia das Trocas Lingüísticas. O que Falar Quer Dizer. Editora da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

Carmagnani, Anna Maria G. “Analisando As Visões de Leitura em LE De Alunos de 3º.Grau” IN: O Jogo Discursivo Na Aula De Leitura. Língua Materna e Língua Estrangeira. Maria José Coracini (org.). Pontes Editores, 1995.

Grigoletto, Marisa. “Processos de Significação Na Aula De Leitura em Língua Estrangeira”. In O Jogo Discursivo Na Aula De Leitura. Língua Materna e Língua Estrangeira. Maria José Coracini (organizadora). Pontes Editores, 1995.

Hall, Stuart. “Cultural identity and diáspora”. IN: *Diaspora and visual culture. Representing Africans and Jews*. Nova York, Routledge, 1999.

Hall, Stuart. A identidade cultural e a pós-modernidade – Stuart Hall. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro, DP&A editora, 1998.

Izarra, Laura. “Theorizing ‘Teaching Back’: Contemporary Literatures as a Socio-Cultural Hologram” IN: www.dialspace.dial.pipex.com/town/way/yfk64/oxford99.

Izarra, Laura. “Crossing the borders: the turning point in the teaching of English Literatures to ‘foreign’ students today. In Anais do XXIX Senapulli.

Semprini, Andrea. Multiculturalismo. Edusc, Bauru, São Paulo, 1999.

Showalter, Elaine. Teaching Literature. Blackwell Publishing, U.K., 2003.