



**PARTÍAMOS
COMO SE
NÃO FÓSSEMOS**

homenagem a
HORÁCIO PEIXOTO DE ARAÚJO

BOND
BOOKS ON DEMAND

Literatura e disciplina de Literatura: aliadas ou inimigas?

Rosa Maria Sequeira *

A noção de crise atravessa hoje todos os debates sobre o lugar ocupado pela literatura na educação. A importância e o estatuto da literatura nos *curricula* bem como a abordagem que lhe é mais adequada são questões que estão longe de obter consenso. A reflexão de Gerald Graff «Conflicts Over the Curriculum Are Here to Stay» (1988) ou a sua pergunta que dá título a outro artigo, «What Should We Be Teaching When There Is No "We"?» (1987), reflectem bem a disparidade de posições sobre a questão dos métodos e do cânone.

Com efeito, o professor de literatura confronta-se com várias opções, e a sua decisão de incluir ou excluir literaturas de expressão portuguesa ou até literatura em tradução numa disciplina que se chama Português ou Literatura Portuguesa é apenas um exemplo.

Mas o maior problema consistirá talvez no facto de que a finalidade da escola é conflitual: por um lado, tem a função de conservar o património cultural de um país, mesmo com risco de acusações de «imperialismo cultural»; por outro lado, a escola deve preparar os jovens para acolher novas criações.

* Professora auxiliar do Departamento de Humanidades da Universidade Aberta.

Esta oposição de disposições ou, dizendo melhor, de dois padrões de acção, aplica-se em particular à questão do cânone e pode ser de grande ambiguidade: se a noção de tradição enquanto estratégia cultural se torna um instrumento na luta pela dominância cultural e o poder simbólico, como lhe chamou Pierre Bourdieu (1989), assumindo, por vezes, a forma de tentativa de sobreposição ao poder assertivo da literatura de massas, também coexistem atitudes de cepticismo e desmistificação irónica do cânone que se traduzem no estabelecimento de um anticânone. Como se sabe, os estudos culturais erigiram em valor a abolição de todas as hierarquias.

A questão ideológica não é, portanto, independente da discussão do ensino da literatura, e a atitude que se pode ter relativamente ao cânone tanto pode ser determinada por disposições que se adquiriram durante o processo educativo como pela posição que se ocupa no campo literário. Na educação básica, atenta-se à representatividade do cânone, sendo o *currículum* mais rígido e normativo no sentido em que pretende lançar os fundamentos de uma memória cultural partilhada. Nas universidades, os *currícula* são mais abertos e variados. Facilmente se compreende que a situação de um professor seja diversa da de um crítico ou, ainda, da de um autor. Estes podem colocar-se à margem da tradição, não por recusá-la, mas por buscar afinidades com o seu interesse crítico ou criativo.

Quando as questões da obra literária são transpostas para o plano pedagógico, muitos são os problemas que se colocam. Pode até questionar-se se a literatura deve ser objecto de actos pedagógicos e se o contacto com a obra literária não deverá antes deixar-se à iniciativa própria.

A este propósito é conhecida a posição do escritor Hans Magnus Enzensberger, quando se pronuncia contra o facto de a sua obra pertencer ao programa escolar alemão: um dos encantos da literatura reside no inalienável direito de a ignorarmos, e é isso mesmo o que a maior parte das pessoas faz. Ultrapassando a provocação, Enzensberger toca num ponto que merece, ainda assim, alguma reflexão: a obrigatoriedade como factor impeditivo do prazer. Na comunicação literária em contexto social, cabe ao leitor a iniciativa do contacto com a obra, e isso não pode deixar de afectar o modo de recepção e de leitura, por outras palavras, a própria qualidade da comunicação com a obra. O risco do ensino é suprimir o prazer, reduzindo a um conteúdo pedagógico o que deveria permanecer uma escolha livre.

Trata-se, com efeito, de dois tipos de experiência distintos. Num caso, a leitura desinteressada e solitária que, além disso, não obedece a qualquer objectivo prático, proporciona um envolvimento com a obra sem consequências. Noutra, a experiência subjectiva torna-se objectiva e externa ao ser submetida a técnicas de apresentação e argumentação num contexto social que obedece às regras específicas da interacção escolar. Applebee chama a atenção para isto mesmo:

[...] the more effectively a work is distanced from the world of immediate concerns, the freer we are to let ourselves become involved in the work. In a sense, to establish ourselves in the spectator role is to establish the conviction that we do not have to act as the result of our experience, and thus to allow ourselves to be caught up in it without fear of the consequences. (Applebee, 1985: 90)

Enquanto disciplina, a literatura corre o risco de retirar ao leitor a satisfação de uma experiência na qual as consequências estão suspensas.

Já noutra ocasião tive oportunidade de defender que a comunicação literária na situação pedagógica se torna comunicação social em virtude de certas regras e objectivos pragmáticos (cf. Sequeira, 2003). Neste contexto, os estudantes comunicam com o intuito de se fazer valer academicamente, pois a avaliação está sempre pressuposta, ainda quando não é explícita. Trata-se de uma situação na qual em relação ao leitor se verifica o exercício difícil da sinceridade, conforme notou I. A. Richards a propósito das interpretações dos seus alunos nos anos de 1930 (Richards, 1978: 291). Karlheinz Stierle (1991) é outro autor que tem investigado os modos pelos quais a compreensão advém discurso pela qualidade que adquire através da sua inserção institucional.

Além disso, a constituição da literatura como disciplina escolar, susceptível de ser organizada em saberes e prever comportamentos que demonstrem a aquisição desses saberes, não afasta alguns perigos: a aprendizagem de uma nomenclatura e a leitura literária reduzida a uma taxonomia de exercícios aplicada automaticamente podem fazer perder de vista as próprias finalidades do ensino da literatura. São muitos os autores que chamam a atenção para a boa consecução de determinadas competências, mas sem qualquer correspondência com a interiorização subjectiva ou fruição da leitura:

Or, en ce qui concerne l'enseignement de la littérature, on souffre à mon avis d'un trop d'exercices et d'une automatisation des exercices au détriment des finalités mêmes de l'enseignement de la littérature. [...] On a mis au point des techniques formalisées efficaces pour bien préparer le groupement thématique, la lecture méthodique et d'une façon générale les exercices canoniques du bac. Or à quoi servent ces exercices? Servent-ils vraiment à développer le goût de lire et/ou le savoir lire, qui est à la base de l'enseignement de la littérature? On voit de plus en plus d'élèves qui, le jour du bac, ressortent un discours sur les textes de façon plus au moins psittaciste mais qui n'ont pas lu, qui ne sont pas des lecteurs. (Petitjean, in D. Delas, 1992: 115)

A «coisificação das fórmulas» ou aparato metodológico pode, de facto, limitar o prazer da leitura. É uma violência exercida sobre o leitor. A «naturalização dos textos» de que fala Culler (1994), pela qual a estranheza do texto literário é submetida a uma ordem discursiva própria da pedagogia, é uma violência que se exerce sobre a própria literatura. Por isso Susan Sontag identifica a estilística com a técnica do evitamento quando se pronuncia contra a interpretação em *Against Interpretation* (1990). Se, diz a autora, o elemento mais significativo na obra de arte é, muitas vezes, o seu silêncio, então as regras do decoro e da explicitação pedagógica não podem dar conta da contradição entre a expressão e a presença do inexprimível (Sontag, 1990: 36). Susan Sontag toca na velha distinção hermenêutica já formulada por Dilthey entre a *ars intelligendi* e a *ars explicandi*. Esta excede a pura *interpretatio* e torna-se *applicatio* numa situação de uso particular, isto é, torna-se pública.

Um outro problema relacionado com este consiste numa certa incompatibilidade de procedimentos entre as obras literárias que vão no sentido do desassossego e da desidentificação e, de outra parte, o estudo escolar das formas que vai no sentido contrário: o da estabilização, classificação e identificação. As práticas da literatura e do seu ensino podem ser opostas se aceitarmos que umas abalam os fundamentos da sociedade e outras têm de mantê-los. Se se entender o conhecimento literário como a interiorização da experiência individual, subjectiva, em que os estados mentais, os valores, o social e o afectivo têm um papel preponderante, então pode considerar-se que possui algo de intransmissível e até de ininteligível.

Muito embora sejam muitos os problemas resultantes da ligação da literatura a uma disciplina institucional, transformando uma interacção

individual numa prática social, a própria noção de literatura não deixa de estar intrinsecamente ligada ao ensino.

O que se caracteriza por ser algo voluntário e espontâneo em contexto de produção e consumo, por oferecer um tipo de conhecimento ou satisfação que não podem ser obtidos de outro modo, torna-se objecto de estudo e de trabalho. Deste contexto advém uma determinada problemática à qual pertence a própria definição do literário. Fora dele, isto é, na sociedade, a literatura toca a vida de um grupo de pessoas e aí não há mistério quanto ao que é:

Só com a fundação dos estudos especificamente literários, por conseguinte, é que se levantou o problema do carácter distintivo da literatura. A questão levantou-se – há que sublinhá-lo – não porque se pretendesse distinguir o que era literário do que não era, mas para, isolando o domínio próprio da literatura, promover métodos de análise capazes de fazer progredir a compreensão desse objecto e pôr de parte métodos inadequados que não tomassem em consideração a natureza desse objecto. (Culler, 1995: 47)

Por isso, Roland Barthes disse aquela frase, que ficou célebre, de que literatura é o que se ensina como tal. Também Jean-Pierre Bronckart afirma que «a noção mesma de literatura está ligada ao ensino» (Bronckart, 1997: 14). Esta definição, à partida das mais simples, faz deslocar acentuadamente a questão da delimitação de um tipo particular de texto para um tipo particular de disciplina académica: «By literature I will mean, then, in the first instance at least, not so much a particular type of text as a particular type of academic discipline, that is literary studies» (Milner, 1996: 3). Isto suscita de imediato algumas questões mais relacionadas com a especificidade da disciplina do que com a especificidade do literário enquanto fenómeno social. A discussão que acompanhou a entrada da «literatura de massas» nos programas de literatura vem retomar estas velhas questões.

Pela escola se desenvolve e transmite o «conhecimento culto» que excede o cânone e se constitui como um tipo de conhecimento construído pela sociedade ao longo da história e que se apresenta organizado na divisão curricular das diferentes matérias.

Carlos Reis, ao afirmar que «questionar o ensino da literatura é questionar a legitimidade social da literatura» (Reis, 1997: 113), parece não estabelecer qualquer distinção entre um tipo particular de texto e um tipo

particular de disciplina académica. Se admitirmos que tal distinção possa ser feita, podemos perguntar-nos se o que poderá ser posto em causa será unicamente a institucionalização académica do literário.

Há que ter em atenção que o que se designa por literatura e a disciplina de literatura não são co-extensivas. Depois, há que considerar que o ensino da literatura não tem consistido simplesmente no estudo da escrita, mas da escrita a que é atribuído um valor. Na tradição europeia, de um modo geral, não se pretende ensinar a escrever literatura, mas tão-só a produzir textos que a avaliem, isto é, o ensino da literatura excede a escrita *per se*. Por outras palavras, a disciplina de literatura incide não tanto em como escrever literatura, mas sobretudo em como valorizá-la.

Em contexto escolar, não pode deixar de assumir uma particular relevância a questão do cânone e a relação texto-comentário. O que distinguirá, portanto, a leitura literária em contexto escolar da leitura literária em outros contextos, nomeadamente da simples leitura para fruição própria, é a capacidade de discriminação, avaliação e crítica que remete para a definição de objectivos pedagógicos. Nesta correlação entre texto e comentário, a palavra *texto* adquire um sentido privilegiado: texto é um trabalho criativo à vários níveis que não só necessita de comentário, mas é, antes de mais, *digno* dele:

[...] la littérature est le produit d'interactions complexes entre le texte lui-même et les effets qu'il suscite chez diverses catégories de lecteurs (les agents du champ littéraire, l'auteur lui-même quand il décrit le projet sous-tendant son texte, et l'ensemble des lecteurs «ordinaires»). En conséquence se trouve donc être littéraire, ou plutôt potentiellement littéraire, le texte qui suscite ce type de commentaires, qui est l'objet d'un débat légitime dans le champ. (Bronckart, 1997: 15)

Dizendo de outro modo que retoma o raciocínio de Carlos Reis, «without some kind of canon and without a body of criticism to account for that canon, there may well still be writing, but there will no longer be literature» (Milner, 1996: 20).

É certo que, como diz Collini, o exame crítico do cânone e dos métodos derivou da perda da superioridade incontestada dos pressupostos sociais em que assentavam (cf. Collini, 1993: 14), mas esta questão deve ser equacionada, como faz Geoffrey Hartman (1997), com o poder propagandístico

e o dirigismo educacional que é próprio da Europa continental depois da Segunda Guerra. O Estado desempenhava então um papel preponderante na criação da sua imagem oficial, determinando que cultura devia ser transmitida. A posterior «desinstitucionalização» da escola é simultaneamente externa e interna. Externa na medida em que a sua articulação com o estado-nação se quebrou. Interna na medida em que o seu funcionamento é incompatível com a diversidade de públicos que acolhe e com as missões impossíveis que lhe são atribuídas mas que não deixa de tomar como suas. Aliás, esta dupla perda de coerência é sobejamente reconhecida pelo pensamento educativo actual. É o que se pode depreender das intervenções que constam em *Espaços de Educação Tempos de Formação* (2002).

Compreende-se a libertação que significa a abolição das hierarquias de valor. Isso significa um olhar crítico perante um universalismo superficial e snobe de tendência coerciva que se assume como uma espécie de garante de verdade para o mundo. Daí os teorizadores da cultura de massas terem invertido o julgamento ao erigir em valor a suspensão de todas as hierarquias. O problema surgiu quando, em vez do pluralismo, passou a haver um nivelamento ou uma uniformização em que se trata de uma maneira igual aquilo que é diferente. É para este perigo que chama a atenção Eduardo Lourenço em *O Esplendor do Caos* (1998). Numa época de des-sacralização, em que o saber não tem alcance ontológico mas utilitário, Eduardo Lourenço tem uma visão pessimista acerca da superficialidade e desertificação. Alain Finkielkraut chama-lhe *A Derrota do Pensamento* (1988) e, usando de uma ironia demolidora, parece ter a mesma perspectiva:

Sob o olho igualizador da ciência, as hierarquias são abolidas, todos os critérios de discriminação são obrigados a reconhecer a sua arbitrariedade: já nenhuma barreira separa as obras-primas de uma obra qualquer; a mesma estrutura fundamental, os mesmos traços gerais e elementares reconhecem-se nos «grandes» romances (cuja excelência é agora combinada com aspas desmistificadoras) e nas formas plebeias da actividade narrativa. (Finkielkraut, 1988: 69)

A derrota do pensamento equivale a uma recusa de classificação e atribuição de valor próprios da actividade crítica:

[...] um *slogan* publicitário eficaz vale o mesmo que um poema de Apollinaire ou de Francis Ponge; um ritmo de *rock* vale o mesmo que uma melodia de

Duke Ellington; um bom jogo de futebol vale o mesmo que um bailado de Pina Bausch; um grande costureiro vale o mesmo que Manet, Picasso, Miguel Ângelo; a ópera de hoje – «a da vida, do *clip*, do *jingle*, do *spot*» – vale à vontade o mesmo que Verdi ou Wagner. O futebolista e o coreógrafo, o pintor e o costureiro, o escritor e o visualizador, o músico e o *rocker* são, com o mesmo direito, *criadores*. (*id.*: 122)

Leyla Perrone-Moisés segue a mesma linha de pensamento quando constata que, com a adesão ao gosto médio do público sem bagagem cultural, os resultados são lamentáveis para o ensino da literatura. Diz ainda a autora que a actividade crítica se torna extremamente problemática pela inexistência, na pós-modernidade, de critérios de julgamento e hierarquia de valores consensuais (Perrone-Moisés, 2000: 340).

Com efeito, a atribuição do valor é uma característica das disciplinas escolares. Poderá haver uma certa resistência à autoridade implicada na formação do cânone, porém trata-se de uma autoridade necessária na situação pedagógica: «a solução de quem rejeita pura e simplesmente a sua existência é a total arbitrariedade.» (Ceia, 1999: 121)

Penso que a superação deste conflito só poderá advir do próprio ensino do conflito, do contacto com a pluralidade de ideias:

If we can no longer pretend to teach correct meanings or to teach students **what** to think, we can turn to the more rewarding activity of teaching **ways** of thinking which will facilitate students' own productive readings of texts. This cannot be achieved by returning to the pre-critical stage of encouraging students to be "subjective" or "creative". It can be facilitated, instead, by putting students in touch with critical and theoretical ideas, and with the history and conventions of the poetic system. [negritos dos autores] (Furniss & Bath, 1996: 390)

Neste ponto, a própria literatura dá uma lição ao ensino no seu discurso suspensivo para o jogo e para o julgamento prematuro; na sua habilidade de sentir pelos outros; na plurivocidade e na diversidade que a caracterizam e são bem o contrário da «unificação sinistra» (Kenneth Burke) que muitas vezes é o ideal das sociedades.

Lytard (1979) constata que o princípio da performatividade tem por consequência a subordinação das instituições de ensino aos vários poderes e até pode impedir a reflexão independente das próprias. De facto, uma

«república das letras» independente é, nas circunstâncias actuais, uma ideia ultrapassada (cf. Lyotard, 1979: 82-83). Ora, poderá ter interesse recuperá-la. É o que faz Stanley Fish quando intitula um artigo seu *Why Literary Criticism Is Like Virtue* (1993): é que a virtude não espera qualquer recompensa, não tem outro fim para além de si própria. O saber deveria constituir um fim em si e não depender obrigatoriamente da performatividade e da mercantilização. Geoffrey Hartman também dá importância à ideia de uma educação estética no sentido de Schiller, quer dizer, autónoma e liberta de directivas institucionais e poderes políticos. Por isso, retoma o pensamento de Adorno afirmando que, desde que nos livrámos do ideal utópico e exigimos a unidade de teoria e prática, nos tornámos todos demasiado práticos (cf. Hartman, 1997: 135).

BIBLIOGRAFIA

- AA.VV. (2002), *Espaços de Educação, Tempos de Formação*, Lisboa: Gulbenkian.
- APPLEBEE, Arthur (1985), «Studies in the Spectator Role: an approach to response to literature», in Charles Cooper (org.), *Researching Response to Literature and the Teaching of Literature*, Norwood / New Jersey: Ablex Publishing Corporation, pp. 87-102.
- BOURDIEU, Pierre (1989), *O Poder Simbólico*, trad. de Fernando Tomás, Lisboa: Difel (1.ª ed.: 1988).
- BRONCKART, Jean-Pierre (1997), «Le texte comme lieu d'articulation de la didactique de la langue et de la didactique de la littérature», in José Cantero *et al.* (eds.), *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*, Actas do IV Congresso Internacional da Sociedade Espanhola de Didáctica de Língua e Literatura, Barcelona: Universidade de Barcelona, pp. 13-23.
- CEIA, Carlos (1999), *A Literatura Ensina-se?*, Lisboa: Edições Colibri.
- COLLINI, Stefan (1993), «Introdução: interpretação terminável e interminável», in *Interpretação e Sobreinterpretação*, tradução do inglês de Miguel Serras Pereira, Lisboa: Presença, pp. 11-28 (1.ª ed.: 1992).
- CULLER, Jonathan (1994), «Literary Competence», in Jane Tompkins (ed.), *Reader-Response Criticism*, Baltimore / Londres: John Hopkins, pp. 101-117 (1.ª ed.: 1975).
- CULLER, Jonathan (1995), «A Literariedade», in Mark Angenot *et al.* (dir.), *Teoria Literária*, trad. de Ana Luísa Faria e Miguel Serras Pereira, Lisboa: Dom Quixote, pp. 43-58.
- DELAS, Daniel (org.) (1992), «De la didactique de la littérature», *Le français aujourd'hui*, n.º 100, Avanton: Association française des enseignants de français, pp. 114-123.
- FINKELKRAUT, Alain (1988), *A Derrota do Pensamento*, trad. de Ana Gama e Teresa Fonseca, Lisboa: Dom Quixote.
- FISH, Stanley (1993), «Why Literary Criticism is Like Virtue», *London Review of Books*, 10.6.93, Londres: Mary-Kay Wilmers Ed, pp. 11-16.
- FURNISS, T.; BATH, M. (1996), *Reading Poetry*, Londres / Nova Iorque / Toronto / Munique: Prentice Hall.
- GRAFF, Gerald (1988), «Conflicts Over the Curriculum Are Here to Stay; They Should Be Made Educationally Productive», in *Chronicle of Higher Education*, 17.2.1988, Washington: s/ ed., p. 105.
- GRAFF, Gerald (1987), «What Should We Be Teaching When There Is No "We"?», in *Yale Journal of Criticism*, Baltimore: Johns Hopkins University Press, p. 190.
- HARTMAN, Geoffrey (1997), *The Fateful Question of Culture*, Nova Iorque: Columbia University Press.
- LOURENÇO, Eduardo (1998), *O Esplendor do Caos*, Lisboa: Gradiva.
- LYOTARD, François (1979), *La condition postmoderne*, Paris: Minuit.
- MILNER, Andrew (1996), *Literature, Culture and Society*, Londres: University College.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla (2000), «Consideração Intempestiva sobre o Ensino da Literatura», *Inútil Poesia*, São Paulo: Companhia das Letras, pp. 345-351.
- REIS, Carlos (1997), «Lectura literaria y didáctica de la literatura», in José Cantero *et al.* (eds.), *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*, Actas do IV Congresso Internacional da Sociedade Espanhola de Didáctica de Língua e Literatura, Barcelona: Universidade de Barcelona, pp. 113-118.
- RICHARDS, I. A. (1978), *Practical Criticism*, 10.ª ed., Londres / Henley: Routledge & Kegan Paul (publicado originalmente em 1929).
- SEQUEIRA, Rosa Maria (2003), *O Poder e o Desejo: o ensino da literatura a estrangeiros na universidade*, Lisboa: Ministério da Educação.
- SONTAG, Susan (1990), *Against Interpretation*, Nova Iorque / Londres / Toronto / Sydney / Auckland: Anchor Books (publicado originalmente em 1966).
- STIERLE, Karlheinz (1991), «Studium: Perspectives on Institutionalized Modes of Reading», *New Literary History*, vol. 22, 1, pp. 115-127.