

**Rosa Maria Sequeira
Universidade Aberta**

Aporias e limites da educação literária

Conferência proferida a convite da Universidade do Algarve em 30 de maio de 2003

A noção de crise atravessa hoje todos os debates sobre o lugar ocupado pela literatura na sociedade. O seu estatuto e as abordagens que lhe são apropriadas são questões que estão longe de obter consenso. O artigo 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 actual disparidade de posições sobre a questão dos métodos e do cânone.

Com efeito, várias são as questões que se colocam ao professor e as opções com que se confronta. A decisão sobre a possível inclusão de literaturas não nacionais ou literatura em tradução no caso da literatura estrangeira é apenas um outro exemplo.

O maior problema consistirá talvez em 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.

Esta oposição de disposições, ou melhor, oposição entre dois padrões de acção, aplica-se em particular à questão do cânone. A atitude relativamente ao cânone pode ser de grande ambiguidade: se a noção de tradição, como estratégia de acção cultural, se torna um instrumento na luta para a dominância cultural e poder simbólico no termo de Bourdieu, 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 anti-cânone.

A questão ideológica não é independente da discussão do ensino da literatura. Por outro lado, 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. No ensino secundário atenta-se à representatividade do cânone, sendo o curriculum mais rígido e normativo no sentido em que pretende lançar os fundamentos de uma memória cultural partilhada. Nas universidades, os curricula são mais abertos e variados. Por outro lado, a situação de um

professor é diversa da de um autor que pode colocar-se à margem da tradição, não por recusá-la, mas por buscar afinidades com o seu interesse crítico.

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

Diz o escritor alemão Hans Magnus Enzensberger, quando se pronuncia contra o facto de a sua obra pertencer ao programa escolar, que parte do encanto da literatura reside no inalienável direito de a ignorarmos, e acrescenta que é isso mesmo o que a maior parte das pessoas faz. Ultrapassando a provocação, Enzensberger toca num ponto que merece 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. O risco do ensino é suprimir o prazer, reduzindo a um conteúdo pedagógico o que deveria permanecer uma escolha livre.

Trata-se de dois tipos de experiência distintos que Applebee denominou, respectivamente de experiência de espectador e participante. Num caso, a leitura desinteressada e que não obedece a qualquer objectivo prático proporciona um envolvimento sem consequências. Noutro, a mera experiência subjectiva torna-se objectiva e externa ao ser submetida a técnicas de apresentação e argumentação. Diz Applebee:

Quanto mais uma obra se distancia do mundo das preocupações imediatas, mais livres nos sentimos para nos envolvermos com a obra. Num certo sentido, colocarmo-nos no papel de espectador é (...) permitirmo-nos, assim, ser envolvidos sem recear as consequências.

(Applebee, 1985: 90)

A constituição da literatura como disciplina retira ao leitor a satisfação da experiência de espectador na qual as consequências estão suspensas. Sobretudo quando se pensa na ameaça da avaliação.

Já tive, noutra ocasião, oportunidade de defender que a comunicação literária na situação pedagógica se torna comunicação social em virtude de certas regras e objectivos pragmáticos. Os estudantes comunicam com o intuito de se fazer valer academicamente pelo que a avaliação está pressuposta ainda quando não 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 1930 (Richards, 1978: 291). Karlheinz Stierle é outro autor que tem investigado os modos pelos quais a compreensão advém discurso pela qualidade que adquire através da sua inserção institucional.

Para além disso, a constituição da literatura como disciplina escolar susceptível de ser organizada em saberes e prever comportamentos que demonstrem a aquisição dos saberes, não afasta alguns perigos: a aprendizagem de uma nomenclatura, com o aborrecimento que daí pode advir, e a redução do ensino da literatura a uma taxonomia de exercícios aplicada automaticamente e que perde 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:

Ora no que respeita ao ensino da literatura, padece-se, na minha opinião, de um excesso de exercícios em detrimento das próprias finalidades do ensino da literatura. [...] Aperfeiçoaram-se técnicas formalizadas eficazes para bem preparar o agrupamento temático, a leitura metódica e, de uma maneira geral os exercícios canónicos do exame escolar. Ora para que servem estes exercícios? Servem verdadeiramente para desenvolver o gosto de ler e / ou de saber ler, que é a base do ensino da literatura. Cada vez mais se vê alunos que no dia do exame aplicam um discurso sobre os textos de um modo mais ou menos maquinal mas que não leram e que não são leitores.¹

(Petitjean, in D. Delas, 1992: 115 – tradução nossa)

A “coisificação das fórmulas” ou aparato metodológico pode 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 se pronuncia contra a interpretação num livro intitulado precisamente *Against Interpretation*, identificando a estilística com a técnica do evitamento. Se, diz a autora, o elemento mais significativo na obra de arte é, muitas vezes, o seu silêncio, as regras do decoro e da explicitação não podem dar conta da contradição entre a expressão e a presença do inexprimível (Sontag, 1990: 36). Susan

¹ Or, en ce qui concerne l'enseignement de la littérature, on souffre à mon avis d'un trop d'exercices et d'une automatisation desdits 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.

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 desidentificação e, de outra parte, o estudo escolar das formas que vai no sentido contrário 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 ininteligível.

Apesar dos problemas de ligar a literatura a uma cultura institucional, transformando uma prática individual numa prática social, a própria noção de literatura está indissocialmente 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, é objecto de estudo e de trabalho em contexto escolar e daí advém uma determinada problemática. A definição do literário prende-se com ela. Num contexto social, a literatura toca a vida de um grupo de pessoas numa altura qualquer da sua vida 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 afirmar 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 ² (Milner 1996: 3), o que suscita de imediato algumas questões mais relacionadas com a especificidade da disciplina do que com a especificidade do fenómeno literário. A discussão que acompanhou a entrada da “literatura de massas” nos programas de literatura confirma isto mesmo.

Pela Escola se desenvolve e transmite o «conhecimento culto». Não nos referimos por agora ao cânone, mas a um tipo de conhecimento social e historicamente construído, 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. Mas admitindo que tal distinção possa ser feita, o que poderá ser posto em causa ao questionar-se o ensino da literatura será unicamente a institucionalização académica do literário.

Em primeiro lugar há que ter em conta que o que se designa por literatura e a disciplina de literatura não são co-extensivas. Ainda há a 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 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 em como valorizá-la.

Em contexto escolar, assume 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 na 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. A própria correlação faz com que o conceito de texto surja como trabalho linguístico que, não só necessita de comentário, mas é, sobretudo, *digno* dele.

[...] a literariedade é o produto de interacções complexas entre o texto em si e os efeitos que suscita junto das diversas categorias de leitores (os agentes do campo literário, o próprio autor quando descreve o projecto subjacente ao texto e o conjunto de ‘leitores

² 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.

comuns'). Por conseguinte, considera-se portanto ser literário, ou melhor, potencialmente literário, o texto que suscita este tipo de comentário, que é objecto de um debate legítimo no interior do campo.³

(Bronckart, 1996: 15)

Dizendo de outro modo, “sem qualquer espécie de cânone e sem um corpo de textos críticos que dê conta desse cânone, pode bem haver escrita, mas já não será literatura” (Milner, 1996: 20).⁴

O texto literário é, antes de mais, um texto comentável. O comentário não é exterior ao texto, participa dele e constitui-o. De alguma forma literaliza o texto. Deste modo o comentário encontra-se na própria fonte da literatura como um dos seus princípios criativos. Por isso Karlheinz Stierle tem razão quando refere a urgência de uma teoria do comentário, até agora inexistente, salvo as contribuições de Foucault (Stierle, 1991: 116). Stierle parte da definição de texto constante do Dicionário Universal de Furetière, na qual os termos texto e comentário surgem em oposição mas correlacionados. A noção de texto remete para um trabalho estético digno de comentário e o comentário para um index relativo a uma qualidade particular de texto pela qual pôde sobreviver ao momento da sua produção, não sendo consumido na sua recepção imediata, e manter-se em aberto para o futuro (Stierle, 1991: 117).

Por conseguinte, pode admitir-se que uma certa concepção de literatura engendra uma determinada abordagem. Será útil, pois, revermos como esta correlação se tem revelado ao longo do tempo.

O tempo das certezas da educação clássica

Como actividade autónoma, a literatura data do séc. XVIII. Como objecto de ensino, conheceu o auge durante o séc. XIX e meados do séc. XX, tendo sido a retórica, a filologia e a história que trouxeram a literatura para os estudos curriculares.

A retórica era usada com vista ao desenvolvimento da escrita e, através da filologia e da história, pretendia-se traçar as raízes linguísticas e históricas de uma

³ [...] *la littérarité 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.*

⁴ *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.*

cultura. Num tempo em que a história nacional se tinha tornado um modo de legitimação nacional, o paradigma clássico-humanista, centrado na imitação e comparação com os modelos clássicos, adquiriu um pendor historicista-positivista. Como diz Jauss, este paradigma foi construído de modo ingénuo segundo o modelo das ciências naturais empíricas (1994: 410-411). Seja como for, a história e a filologia proporcionaram a legitimação académica para os estudos literários.

Os objectivos da educação moral, que revela a influência da Igreja no ensino, da educação estética e intelectual articulavam-se bem com as noções do Bom, Belo e Verdadeiro que defendiam os partidários das humanidades clássicas e depois derivaram para as humanidades modernas.

De um modo geral, o ensino da literatura ficou isento de problemas nesta fase porque ignorava a literatura mais recente, quer o aspecto demolidor e anárquico das vanguardas quer a literatura que punha em causa as práticas sociais ou dificilmente se enquadrava nos valores morais a transmitir.

As antologias dos clássicos e o comentário ou explicação de texto surgiam reunidos na antologia comentada e eram estes três tipos sobre os quais se baseavam os modelos de leitura.

Hoje podemos ter a percepção que um dos problemas consistia em que a utilização metodológica da antologia não propiciava a leitura, antes pretendia substituí-la, oferecendo um *corpus* literário restrito, mas considerado representativo, a partir de textos dos clássicos. Por outro lado, a explicação de texto ou leitura explicada, que obedecia a uma abordagem humanista da civilização, exigia a explanação de uma ideia directora que agregava uma multiplicidade de pormenores num discurso coerente e rigoroso do ponto de vista da argumentação.

Porém, como nos dizem Peytard e Moirand, acentuar a coerência dum texto é normativizá-lo numa “perfeita isotopia” e admitir que o sentido - “um” sentido que se deve apreender bem - para ser partilhado não se manifesta senão pela sua coerência (1992: 63). Também I. A. Richards chama a atenção para o facto de a coerência muitas vezes poder ser ignorada pela razão de a incompatibilidade e contradição serem o efeito característico de determinada obra literária (Richards, 1978: 64).

Este período de harmonia e coerência vigorou até cerca de 1918 até ao advento da Modernidade e o fim da 1ª Guerra Mundial.

A perda de coerência da Modernidade

Numa segunda fase, as histórias das artes convencionais de pendor nacional que pertenciam ao paradigma anterior histórico-filológico - utilizamos agora uma designação de Jauss (1994: 410-411) - foram postas ideologicamente em perigo. A intensificação da tomada de consciência do problema do sentido textual, introduzido pela hermenêutica bíblica, já tinha ocorrido nos começos do século dezanove através de Schleiermacher. Nos finais do mesmo século, a interpretação ocupava um lugar central na compreensão de todas as criações do espírito humano nas *Geisteswissenschaften* de Dilthey. Apesar de tudo, o século que ficará conhecido como o século da interpretação será o XX, por oposição ao século anterior, identificado com a era da história. Em virtude disto, a estética, que era uma área da filosofia, passou a ser integrada na prática da interpretação. Este facto constituiu o ponto de partida para transferir as histórias de artes convencionais de pendor nacional, já ultrapassadas, para uma teoria da arte bem fundamentada e sistematizada. Foi ela que proporcionou um instrumento metódico inestimável no novo paradigma que Jauss denomina estético-formal, muito embora o paradigma anterior ainda se mantenha um instrumento insubstituível da compreensão (Jauss, 1994: 409ss).

A partir de modelos teóricos algo diversos como a nova crítica, o formalismo russo, a estilística (a estilística alemã com Spitzer, Auerbach, Curtius situava-se entre a linguística e a história literária), a história das ideias, a teoria linguística de Saussure e a teoria antropológica de Lévi-Strauss buscavam-se, sobretudo nos pontos coincidentes, os modelos recorrentes implícitos em todas as áreas da actividade humana.

O “new criticism” anglo-saxónico e a linguística estrutural da Europa continental instituíram análises detalhadas dos aspectos verbais das obras canónicas numa crítica de explicação mais que de valor ou juízo. Os critérios para o valor literário estavam implícitos na análise das propriedades formais do texto. A obra literária era concebida como objecto estético com um sentido auto-suficiente e dispensava a elaboração de teorias mais abrangentes acerca da natureza do sentido e da comunicação.

Uma das maiores influências nos estudos literários nesta fase proveio, sem dúvida, da linguística e do seu desenvolvimento. A tal ponto que, através do modelo de Jakobson que conheceu grande voga no ensino, a poética era integrada na linguística com as consequências nefastas que Aguiar e Silva já apontou (1973: 17) e o sentido era

subordinado apenas à circulação da mensagem literal. A linguística surge como o modelo ideal porque constituía um sistema perfeitamente regulado das relações da palavra que excluía o sujeito, centrando-se apenas na mensagem. A análise literária, perfeitamente integrada na linguagem científica, consistia na procura das unidades significativas que compõem o texto e as suas significações.

O certo é que o entusiasmo pelo modelo da linguística derivou para a aplicação mecânica de grelhas e modelos classificatórios que instrumentalizavam a leitura anulavam todo o risco que lhe é próprio. Por exemplo, a função poética era erigida a factor explicativo da poesia. Vários os autores chamam a atenção para o confinamento a uma noção verbal e gramatical da obra literária que estas abordagens suscitavam. Onde está a diferença entre “I like Ike” e a poesia? pergunta Meschonnic (1970: 29). Onde está a diferença entre um slogan publicitário e um poema?

A conferência proferida por Jauss em 1967, e publicada pela primeira vez em 1969 e depois em 1970 sob o título *Literaturgeschichte als Provokation*, vem estabelecer alguns novos princípios pelos quais se demarcava quer da história literária tradicional quer da teoria formalista. Por exemplo, substituir a biografia do autor ou os factos literários tal como surgiam nas histórias literárias convencionais pela interacção entre este e o público ao longo do tempo. A lição de Jauss continuou a ter ecos no ensino da literatura. Numa monografia dedicada à educação literária, a revista *Le Français Aujourd'hui* (nº especial de 1986) critica certos hábitos que até aí vigoravam, nomeadamente a arbitrariedade das periodizações que ressalta do facto de as sequências cronológicas serem determinadas a partir da data de nascimento dos autores, preconizando antes uma relação com as obras em termos de reescrita, de ruptura ou deslocamento e não já em termos de “dados objectivos”, influências, fontes e empréstimos. O aparecimento das teorias da recepção é uma resposta à crise metodológica nos estudos literários ocorrida nos anos 1960. A partir daqui, como nos chama a atenção Holub, há uma relação entre a teoria literária e a esfera social mais alargada (Holub, 1984: 7).

A anterior coerência entre os valores ligados à literatura, a partir das noções do Bom, Belo e Verdadeiro da filosofia da Renascença e das Luzes, e a filosofia educativa com as noções correspondentes da educação intelectual, estética e moral, veio, efectivamente, a sofrer uma quebra nesta fase: os princípios do valor educativo e da utilidade prática passam a ser vistos como incompatíveis.

Certas prioridades sociais derivadas de factores múltiplos como a guerra e o confronto com o mundo da indústria inflectiam o interesse para um ensino técnico e para a funcionalidade social do trabalho especializado. A procura de movimentos críticos com maior relevância social está em consonância com este estado de coisas.

Entretanto, a literatura rejeitou o seu lugar institucional através dos movimentos da modernidade e das vanguardas e intensificaram-se as acusações à literatura de não ser comunicativa e ser socialmente parasitária. A legitimação do ensino pelos critérios da performatividade e da funcionalidade, que Lyotard descreve no ponto 12 da sua *Condição pós-moderna* (1979) afastava a literatura dos interesses públicos, para além de que a escola, através dos estudos sociológicos de Pierre Bourdieu, era vista como um demónio de Maxwell de reprodução das desigualdades e diferenças:

O sistema escolar age à maneira do demónio de Maxwell: ao preço do dispêndio de energia que é necessário para realizar a operação de triagem, mantém a ordem pré-existente, quer dizer, a distância entre os alunos dotados de quantidades desiguais de capital cultural.

(Bourdieu, 1997: 22)

Emergia então um modelo cultural novo pelo qual a literatura entrava numa era de suspeita. O ensino da literatura passava a não ter qualquer função social e, mais do que isso, era acusado de acentuar as diferenças sociais e distâncias culturais. A estas críticas externas, vinham juntar-se, como dizem Canvat e Legros (1997,) as próprias críticas provenientes do campo do ensino da literatura ao mostrarem o papel ideológico dos manuais escolares (Canvat e Legros, 1997: 9).

Na reforma curricular levada a cabo durante os anos 1960, diz Antoine Prost que as críticas incidiam na inadaptação da escola à sociedade moderna, visando em particular um ensino demasiado literário e abstracto (Prost, 2002: 118). A literatura simbolizava pois um ensino dirigido às elites. É assim que os exercícios tradicionais viram a sua importância diminuir e, continuando a citar Antoine Prost, apenas 9% dos estudantes em França escolhiam a dissertação no exame para a obtenção do grau de *baccalauréat* (*ibid.*).

A justificação para as disciplinas académicas consiste ou no seu valor pelo conhecimento que produzem ou pelas capacidades que desenvolvem. Neste sentido, a defesa da literatura surge como causa minoritária que interessa apenas a um pequeno grupo de pessoas. É assim que, ao acentuar-se o gesto de liquidação da estética e do

cânone, o ideal da cultura universalista e cosmopolita se dissipa e as subculturas tomam o seu lugar na era pós-moderna.

O pós-estruturalismo

O terceiro momento que Jauss denomina de paradigma semiótico (Jauss, 1994: 409ss) constituiu uma viragem da linguística a partir de 1969 que teve consequências determinantes para a investigação posterior em várias áreas do conhecimento.

As mais significativas dentre elas talvez sejam a expansão das manifestações linguísticas para o âmbito cultural e a evolução da categoria física da informação para a categoria intersubjectiva. O discurso cultural é, efectivamente, um aspecto da nossa cultura actual onde tudo é perspectivado em termos culturais. Com isto ultrapassou-se a dicotomia texto-mundo, passando a considerar-se o texto como mundo linguístico imanente e o mundo como texto legível (usamos uma expressão de Jauss). Também se ultrapassou a relação unilateral dos elementos da comunicação para a inter-relação de produção e recepção, distribuição e interpretação de sinais. Desde então, o “mundo do sinal” sem sujeito passou a um “mundo do sentido” intersubjectivo e esta foi a diferença mais visível nas ciências da comunicação (Jauss, 1994: 412-414).

A nível disciplinar da organização pedagógica, este quadro delineado por Jauss tem ainda outros desenvolvimentos. Na Didáctica de Línguas Estrangeiras, por exemplo, a ênfase nos conteúdos socioculturais conta-se entre as alterações mais significativas dos últimos anos. Adquiriram centralidade noções como “competência comunicativa” ou “interacção”. Passam a ter uma maior divulgação as teorias transaccionais da leitura de que é exemplo a de Louise Rosenblatt (*Literature as Exploration* de 1938), ao darem conta da importância de factores como o género, a etnia, a cultura e o contexto sócio-económico. A ênfase na individualidade que, a nível programático, origina um eclectismo sem limites precisos, é patente em expressões como “necessidades dos alunos”, “ensino centrado no aprendente” e “necessidades comunicativas”.

A nível crítico, pode constatar-se aquela “dissolução da experiência estética do literário numa teoria mais ampla do discurso como acção” de que fala Eduardo Prado Coelho (1984: 256), especialmente quando se pensa nas teorias pragmáticas ou nos estudos culturais que patenteiam uma viragem de ênfase sociológica. Em vez de uma abordagem textual temos uma abordagem contextual o que, abrindo agora um

parêntesis, justifica a pergunta de Harold Bloom se a preferência crítica do contexto sobre o texto não reflectirá, pura e simplesmente, a impaciência perante a leitura (Bloom, 1994: 65). Retomando a nossa questão, uma teoria que inclui o sistema literário num sistema social de acção é a *Teoria Empírica da Literatura* que na Alemanha surgiu a par da estética da recepção e se inspira nos sistemas sociais de Luhmann. Os estudos culturais, pelo menos na sua versão “ímodesta” (a expressão é de Milner), pretendem incluir os estudos literários nos estudos culturais a pretexto de uma maior abrangência. O próprio título do livro de Antony Easthope (1991) *Literary into Cultural Studies* indicia isto.

Quanto à situação da própria literatura na sociedade actual, a divulgação dos meios audio-visuais e o consumo rápido da informação contribuem para a irradicação do literário. Na nossa evolução sociocultural verifica-se a redução dos hábitos de leitura e escrita perante o consumo de meios audio-visuais, o que traz uma série de problemas que ultrapassam o ensino da literatura e se relacionam com o funcionamento da escola em qualquer nível de aprendizagem. O audio-visual e o consumo rápido coadunam-se mal com a reflexão e lentidão implicadas na leitura estética. Muitos são os autores que, como Peytard e Moirand (1992), têm analisado a mediocrítica, isto é, o discurso dos media sobre a literatura, concluindo que a transformação da literatura em acontecimento ou espectáculo não faz justiça à estrutura linguística e semiótica do texto literário. “As obras literárias são buracos negros na Galáxia da Internet” diz Miller (1996: 310) ou, mais precisamente, como afirma Leyla Perrone-Moisés, trata-se de “mais um dos numerosos simulacros da indústria cultural” (2000: 347).

Também Geoffrey Hartman (1997) alerta para o perigo de fazer desaparecer a arte pela sua instrumentalização. É que a teoria cultural pensa a cultura de modo instrumental como um meio para o progresso e a educação social. Mas a arte não é didáctica nem pedagógica. A arte pode falar do interior de um sistema com uma visão desmistificadora que por vezes o combate e, nessa medida, pode expressar crenças fortes, mas não busca uma solução unívoca e uma relação definitiva meio-fim.

É ponto assente que as propostas teóricas do pós-estruturalismo são mais políticas do que estéticas. A crítica do logocentrismo advém crítica do eurocentrismo no sentido ideológico. O livro de Samir Amin (1999) constitui um bom exemplo ao associar o eurocentrismo ao capitalismo, preconizando um universalismo “respeitador de todos” e “necessariamente socialista” (Amin, 1999: 150). As propostas de revisão

são baseadas em critérios extraliterários que provêm de reivindicações, ora de grupos minoritários ora de jovens nações que foram antigas colônias.

Usando uma imagem de Geoffrey Hartman, a literatura canônica surge assim como um universo ptolomaico que cede lugar a um modelo coperciniano que consiste numa pluralidade de mundos que, ou têm o seu próprio sol ou o criam através da publicidade.

É certo que, como diz Collini, o exame crítico do cânone e dos métodos derivou da perda da superioridade incontestada dos pressupostos sociais e étnicos em que assentavam (1993: 14), mas esta questão deve ser equacionada, como o faz Geoffrey Hartman, com o poder propagandístico e dirigismo educacional que é próprio da Europa Continental depois da 2ª guerra mundial. O Estado desempenhava então um papel fundamental 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 com que é confrontada e com as missões impossíveis que lhe são atribuídas. Aliás, esta dupla perda de coerência é sobejamente reconhecida pelo pensamento educativo. É o que se pode depreender das intervenções que ocorreram na Gulbenkian, *Espaços de Educação Tempos de Formação* e que foram publicadas em 2002.

Pode compreender-se a libertação que significa a abolição das hierarquias de valor no sentido que podem significar um olhar crítico perante o universalismo superficial e *snob* que pode ser coercivamente didático e catequético, uma espécie de garante de verdade para o mundo. Na verdade, os teorizadores da cultura de massas inverteram o julgamento ao erigir em valor a suspensão de todas as hierarquias ... Mas, em vez do pluralismo esperado, este nivelamento pode bem conduzir à uniformização em que se trata de uma maneira igual aquilo que é diferente. É para este perigo que chama a atenção Eduardo Lourenço num livro intitulado *O Esplendor do Caos* (1998). Numa época de dessacralização, em que o saber não tem alcance ontológico mas utilitário, Lourenço vê a superficialidade e a desertificação. Alain Finkielkraut chama-lhe *A Derrota do Pensamento* 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 (cujas excelências são agora combinadas com aspas desmistificadoras) e nas formas plebeias da actividade narrativa.

(Finkielkraut, 1988: 69)

Noutro passo, descreve as consequências do fim da clivagem entre o objecto de arte e outros objectos, por falta de critério diferenciador, e a falta de uma referência, que tem a sua contrapartida no primado da aparência que a sofística e o marketing representam:

Este niilismo arrebatado dá lugar, no pensamento pós-moderno, a uma igual admiração pelo autor do Rei Lear e por Charles Jourdan. Com a condição de trazer a assinatura de um grande estilista, um par de botas vale o mesmo que Shakespeare.

(id: 121)

A reflexão sobre a condição pós-moderna que nos oferece a obra de Lyotard na sua proposta de valorizar o projecto modernista que, em seu entender, a era actual deveria continuar, também não deixa de apontar os mesmos riscos, nomeadamente, o cinismo eclético, o multiculturalismo como mercado cultural, a indiferenciação ... De facto, na modernidade a literatura não era a cristalização da tradição era experimentalismo, não era um passatempo ligeiro mas uma forma de conhecimento.

A escola, diz ainda Finkielkraut,

é a última excepção ao self-service generalizado. O mal entendido que separa esta instituição dos seus utilizadores tende pois a crescer: a escola é moderna, os alunos são pós-modernos; ela tem por objectivo formar os espíritos, eles opõem-lhe a atenção flutuante do jovem telespectador (...) Como resolver esta contradição? ‘Pós-modernizando a escola’, afirmam em suma os gestores assim como os reformados.

(Finkielkraut, 1988: 134-135)

Leyla Perrone-Moisés parece responder a isto 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).

A polémica que envolve a nova organização da colecção de arte britânica, apresentada pela Tate Gallery (rebaptizada Tate Britain), reflecte bem este problema.

O museu é actualmente um exemplo da destradicionalização a que o comentário do *Expresso* de 3 de Junho 2000 dá o seguinte título em forma de pergunta: “experiência, moda, missão política ou desastre?”. Não é visível qualquer intenção de apresentar um panorama evolutivo e selectivo da arte e, em contrapartida, parece haver vontade de levar o espectador a concluir que compreende a arte sem a compreender verdadeiramente. David Sylvester, um dos críticos mais reputados, acusa o museu de apenas visar as criancinhas das escolas e os turistas, enfim, de usar uma estratégia populista sem respeito pela arte mas que traz uma maior afluência do público.

Com o mesmo tipo de escolhas se confronta também a educação literária.

Pistas para repensar a educação literária

Embora de forma breve, termino lançando algumas pistas que poderão minimizar o diagnóstico sombrio que acabei de expor. Antes de mais, gostaria de afirmar a possibilidade do ensino da literatura, tomando as palavras de Paul de Man:

O único ensino digno do nome é académico e não pessoal: as analogias entre o ensino e vários aspectos do mundo do espectáculo ou da assistência social são, na maior parte das vezes, desculpas por se ter renunciado à tarefa.

Em princípio, o saber deve poder ensinar-se. No caso da literatura, este saber implica pelo menos duas áreas complementares: factos históricos e filológicos como condição preparatória para a compreensão, e métodos de leitura ou interpretação.

(De Man, 1989: 23-24)

A valorização da experiência

O saber pode ser objectivado e, por conseguinte, elaborado através de uma formalização teórica, nas palavras de Bourdieu em *Les règles de l'art*, da construção de sistemas inteligíveis capazes de dar conta dos dados sensíveis. A utilização de uma linguagem apropriada na objectivação de uma adesão ou recusa afectiva à obra literária por parte do aluno será naturalmente um dos objectivos do professor. A obra literária propicia a experiência da linguagem e a verbalização da experiência. Iser não diz algo muito diferente quando afirma que a literatura oferece uma forma única de conhecimento (1996).

É possível falar de «más leituras», como faz Prado Coelho relativamente a uma forma de leitura-projecção do leitor «sobre os vazios do texto, bloqueando-o fantasmaticamente» (Coelho, 1984: 253).

Há mesmo quem diga que certas propostas críticas que vêm no texto apenas as projecções do leitor revelam o mesmo medo do Outro que é também patente nas tendências actuais na ficção americana que versam a temática do incesto:

A preocupação com o incesto na literatura americana pode ser vista como um sinal de *relutância* de lidar com algo que não seja o conhecido - uma relutância em reconhecer a vida do Outro, do país invadido (...) vemos o traço fundamental da mente americana como medo do diálogo, uma tentação para o narcisismo, onde nada é realmente visto para além do próprio eu; e o que quer que se encontre, seja no âmbito geográfico, cultural ou literário, encontramos projecções da nossa própria mente.⁵

(Dickson, 1994: 228-229)

A recepção competente, em contrapartida, converte o texto «em volume e espaço textual» (id: 255). A Didáctica da Literatura encontra aí um dos seus objectivos.

Fazendo corresponder o caso da Tate Britain para a literatura, a tradição hermenêutica busca o diálogo com a obra em vez do mero reflexo do leitor:

⁵ *The preoccupation with incest in American literature can be seen as a sign of an **unwillingness** to enter anything but the known - an unwillingness to recognize the life of the Other, of the invaded country (...) we see the basic feature of the American mind as a fear of dialogue, a temptation to narcissism, where nothing is really seen outside one`s own self; and whatever we meet, whether in geographical, cultural, or literary exploration, we meet projections of our own mind.*

The tremendous attack against traditional American criticism by which Stanley Fish threatens to abandon its inhibitions to imagination is hampered by fear. The background of fear of the Other, expressed in the American novel as an attraction to sameness, suggests Fish`s self-imprisonment in traditional patterns of thinking as another act analogous to incest.

Amar a literatura é responder ao poder de dizer que a literatura possui. Tal como enfeitar um cão para produzir «deleite estético» pode ser um acto de egoísmo sem qualquer relação com o amor que se possa ter ao animal, também a visão da literatura um mero jogo ou como passatempo não nos mostra uma verdadeira compreensão do que é a literatura. A tendência dominadora que busca insistentemente um domínio conceptual também não é amor, mas sim protecção e asfixia.

(Palmer: 1986: 249)

Neste sentido, Iser considera na sua problemática da ficção a estrutura do *Doppelgänger*, ou a estrutura do duplo, em que o eu se revela um outro em cada leitura crítica. A concepção da hermenêutica do mundo como horizonte da ficção e da ficção como horizonte do mundo, enquanto hipótese de um outro mundo, não deixa de remeter para o mundo da nossa experiência.

Ensinar o conflito

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

Se já não podemos pretender ensinar o significado correcto ou ensinar aos estudantes *o que* pensar, podemos voltar-nos para a actividade mais compensadora de ensinar *maneiras* de pensar que facilitarão as próprias leituras produtivas dos estudantes. Isto não pode ser conseguido regressando ao estágio pré-crítico do encorajamento dos estudantes para serem ‘subjectivos’ ou ‘criativos’. Em vez disso podemos facilitar colocando os estudantes em contacto com ideias críticas e teóricas e com a história e convenções do sistema poético.⁶
[cursivos dos autores]

(Furniss e Bath, 1996: 390)

Neste ponto a própria literatura dá uma lição ao ensino: o discurso suspensivo para o jogo, para o julgamento prematuro, a habilidade de sentir pelos outros, a

⁶ *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*

plurivocidade que pode servir para a definição do literário, a diversidade que combate a “unificação sinistra” na expressão de Kenneth Burke, embora esta seja, muitas vezes, o ideal das sociedades.

Lyotard constata que o princípio da performatividade tem por consequência a subordinação das instituições de ensino aos vários poderes. Esta mesma performatividade pode mesmo impedir a reflexão independente acerca das instituições. O facto de o saber não ter um fim em si faz com que uma “república das letras” independente seja, nas circunstâncias actuais, uma ideia ultrapassada (1979: 82-83). Ora poderá ter interesse recuperá-la. Stanley Fish 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 quer recuperar a ideia de uma educação estética no sentido de Schiller, quer dizer, autónoma e liberta de directivas institucionais e poderes políticos. Por isso cita Adorno: “desde que nos livrámos do ideal utópico e exigimos a unidade de teoria e prática, tornámo-nos todos demasiado práticos”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguiar e Silva, Vítor (1973) “O texto literário e os seus códigos”, *Colóquio Letras*, 21, pp. 17-28.

Amin, Samir (1999) *O eurocentrismo, crítica de uma ideologia*, Lisboa: Edições Dinossauro.

Applebee, (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.

Bloom, Harold (1994) *The Western Canon: The Books and School of the Ages*, New York / San Diego / London: Harcourt Brace and Co.

Bourdieu, Pierre (1997) *Razões Práticas*, tradução de Miguel Serras Pereira, Oeiras: Celta Editora (1ª ed. francesa: 1994).

Bourdieu, Pierre (1992) *Les règles de L'art. Gènese et structure du champ littéraire*, Paris: Seuil.

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 convntions of the poetic system.

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. (ed.s), *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.

Canvat, Karl e Georges Legros (1997) “Enseigner la poésie moderne?” in *Pratiques* nº 93, Março, pp. 5-29.

Ceia, Carlos (1999) *A Literatura Ensina-se?*, Lisboa: Edições Colibri.

Coelho, Eduardo Prado (1984) *A Mecânica dos Fluidos*, Lisboa: Imprensa Nacional / Casa da Moeda.

Collini, Stefan (1993) “Introdução: interpretação terminável e interminável” in *Interpretação e Sobreinterpretação*, tradução do inglês de Miguel Serras Pereira, Lisboa: Presença, pp. 11-28 (publicado originalmente em 1992).

Culler, (1994) “Literary competence” in Jane Tompkins (ed.), *Reader-Response Criticism* Baltimore / London: John Hopkins, pp. 101-117 (publicado originalmente em 1975).

Culler, (1995) “A literariedade” in Mark Angenot et al.(dir.), *Teoria Literária*, tradução de Ana Luísa Faria e Miguel Serras Pereira, Lisboa: Dom Quixote, pp. 43-58.

Delas, Daniel (1992), (org.), “De la didactique de la littérature”, *Le Français Aujourd’hui*, nº 100, pp. 114-123.

De Man, Paul (1989) *A Resistência à Teoria*, tradução do inglês de Teresa Louro Pérez, Lisboa: Edições 70 (publicado originalmente em 1989).

Dickson, David (1994) “Reading in the maelstrom of history. The aesthetics of meaning in Stanley Fish and M. M. Bakhtin” in Herbert Grabes (ed.), *Aesthetics and Contemporary Discourse*, REAL - Yearbook of Research in English and American Literature, vol 10. Tübingen: Gunter Narr, pp. 217-230.

Easthope, Antony (1991) *Literary into Cultural Studies*, London / New York: Routledge.

Finkielkraut, Alain (1988) *A Derrota do Pensamento*, tradução 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, pp. 11-16.

Furniss, Bath (1996) *Reading Poetry*. London / New York / Toronto / Munich: 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, p. 105.

Graff, Gerald (1987) «What Should We Be Teaching When There Is No ‘We’?» in *Yale Journal of Criticism* p. 190.

Hartman, Geoffrey (1997) *The Fateful Question of Culture*, New York: Colombia University Press.

Holub, Robert (1984) *Reception Theory*, London / New York: Methuen.

Iser, Wolfgang (1996) “Why literature matters” in Rüdiger Ahrens e Laurenz Volkmann (ed.s), *Why Literature Matters*, Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter, pp.13-22.

Jauss, Hans Robert (1994) *Wege des Verstehens*, München: Wilhelm Fink Verlag.

Lourenço, Eduardo (1998) *O Esplendor do Caos*, Lisboa: Gradiva.

Lyotard, François (1979) *La Condition Postmoderne*, Paris: Minuit.

Meschonnic, Henri (1970) *Pour la poétique I*, Paris: Gallimard.

Miller, Hillis (1996) “Literary study in the age of electronic reproduction” in Rüdiger Ahrens e Laurenz Volkmann (ed.s), *Why Literature Matters*, Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter, pp. 297-310.

Milner, Andrew (1996) *Literature, Culture and Society*, London: University College.

Palmer, Richard (1986) *Hermenêutica*, tradução do inglês de Maria Luísa Ribeiro Ferreira, Lisboa: Edições 70 (publicado originalmente em 1969).

Payrhuber, Franz-Josef e Albrecht Weber (ed.s), (1978) *Literaturunterricht Heute - Warum und Wie?*, Freiburg / Basel / Wien: Verlag Herder Freiburg im Breisgau.

Peytard, Jean e Sophie Moirand (1992) *Discours et Enseignement du Français*, Paris: Hachette.

Perrone-Moisés, Leyla (2000) “Consideração intempestiva sobre o ensino da literatura”, *Inútil Poesia*, São Paulo: Companhia das Letras, pp. 345-351.

Prost, Antoine (2002) “Raison et Effets de la Mise en Système des Enseignements”. *Reflexions sur le Cas Français* in AA.VV., *Espaços de Educação, Tempos de Formação*, Lisboa: Gulbenkian, pp. 111-121.

Reis, Carlos (1997) “Lectura literaria y didáctica de la literatura” in José Cantero et al. (ed.s). *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., London / Henley: Routledge & Kegan Paul (publicado originalmente em 1929).

Rosenblatt, Louise (1983) *Literature as Exploration*, New York / London: D. Appleton Century Company (publicado originalmente em 1938) In: https://archive.org/details/literatureasexpl00rose_0/page/n7/mode/1up?ref=ol&view=theater

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*, New York / London / 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.