

Ensino de literatura: modo de fazer cultura?

Marcelo Chiaretto (UFMG)

A tese de doutorado *Sonhos nacionais entre a Luz e a Tempestade: o Volksgeist no Brasil* (CHIARETTO, 2000), deu início a uma pesquisa que, agora, amplia-se a partir de uma proposta de estudo do ensino de literatura como política de inclusão social, compreendendo-se aí a literatura enquanto instituição democrática, e não objetivamente como instrumento para fortalecimento dos laços nacionais.

Na realização da pesquisa sobre o *Volksgeist* (um termo alemão que busca destacar o “espírito nacional” na concepção germânica) no Brasil, percebeu-se com clareza como a literatura é componente essencial na história do país no seu ímpeto por definir sua nacionalidade. Nessa linha de raciocínio e em harmonia com uma política de Estado moderno observa-se, nos novos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1999) publicados pelo Ministério da Educação, uma busca por fazer do ensino de literatura um artifício útil à nação e ao povo que a representa no momento em que é incentivada a leitura de livros “de conteúdo dialógico”, que proporcionem o debate e a comunicação entre as diferentes culturas. Nessa perspectiva o ensino de literatura teria, como sua principal função ou responsabilidade, a manutenção da Literatura Brasileira como “patrimônio nacional” e o incentivo ao imaginário histórico de um povo que deve ter seus laços interculturais fortificados.

O ensino de literatura em tempos de globalização

O texto elaborado pela Câmara de Ensino Básico/CEB para explicar a nova Lei lembra que no Art. 27, quando a nova disposição informa sobre as diretrizes dos conteúdos curriculares, a questão da cidadania e do trabalho serve de exemplo do uso social da língua, vista como conhecimento de mundo em interação, na qual a linguagem representa fonte da ética e estética em ação (PCNs, 1999). Conforme o texto sobre a Lei, tal concepção daria ênfase assim à natureza social e interativa da linguagem, em contraposição às concepções tradicionais, alienadas do uso social. O trabalho do professor estaria então centrado no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, o que iria fomentar a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais.

Tratando-se do ensino de literatura com esta representada como gênero discursivo, pode-se inferir obviamente, de maneira coerente com tal perspectiva, que a prática social estaria instaurada apenas no momento em que textos e obras são lidos, ou seja, quando há a comunicação texto-leitor. O espaço para a literatura enquanto disciplina desse modo passa a ser quase desnecessário, já que o aluno poderia de fato fazer leituras literárias em uma aula de Língua Portuguesa, o que é corroborado pelo texto revelador da nova reforma curricular:

Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura, são deslocados para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de

textos e a literatura integra-se à área de leitura. A interação é o que faz com que a linguagem seja comunicativa. Esse princípio anula qualquer pressuposto que tenta referendar o estudo de uma língua isolada do ato interlocutivo (PCNs, 1999:139).

Para participar ativamente na vida social, o aluno deverá então se aproveitar bastante das aulas de Língua Portuguesa, já que a disciplina passa dessa forma a comandar todo o processo interdisciplinar que vigora entre os campos do conhecimento escolar. A aceitação da diversidade de posicionamentos tendo em vista as atividades de leitura seria a base para que as relações professor/aluno e aluno/aluno promovam efeitos democratizantes em cadeia, visto que a compreensão plástica da linguagem deverá estar presente até mesmo em disciplinas mais técnicas, como Física, Química e Matemática, que também trabalham conforme enunciados, conceitos e, sobretudo, contextos sociais. De fato, assim a escola poderia permitir a construção e manifestação de múltiplas identidades, uma vez que a visão padronizada das práticas educacionais seria relativizada conforme a classe dos estudantes, ou seja, conforme o público presente.

Talvez o mais incômodo nos novos PCNs seria perceber uma grande contradição sobre o papel indicado ao estudo do texto literário no mundo atual. Conforme o texto sobre a Lei em análise, entre as competências e habilidades a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa — como uma prescrição ao professor — seria, no instante da investigação e compreensão, “recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial” (PCNs, 1999:145). Pode-se então inferir que estudar um texto literário com o fim de recuperar as formas instituídas de construção do imaginário coletivo é, sob certo ponto de vista, fazer do estudo literário um fomento ao nacionalismo, ou mesmo um fomento a construções engessadas e redutoras, já que são vários os imaginários coletivos. A noção de recuperação pelo estudo literário é até interessante e procedente. O problema estaria sobre o que recuperar e preservar: se a riqueza das variadas manifestações culturais ou o “patrimônio representativo da cultura”.

Nesse prisma, não se pode esquecer das correlações no plano internacional. Pensando-se nas necessárias modificações no campo econômico e político com o fim de corresponder aos avanços tecnológicos, nota-se de fato que o ensino de literatura haveria de encontrar uma espécie de evolução conforme as tendências ditadas pela atualidade e, sobretudo, conforme as demandas internacionais, que passam a pautar desse modo as mudanças no plano local. Medidas e políticas, dizendo-se de amplitude transnacional, iniciam assim um processo em conjunto visando atender de forma devidamente eficaz as exigências das novas sociedades. Os países denominados desenvolvidos passam então a dedicar atenção específica aos seus sistemas educacionais, buscando com tal prática estimular reformas e revisões céleres e eficientes. Aos países em desenvolvimento restou tentar reduzir as distâncias estabelecidas em relação ao primeiro grupo. Enfrentando problemas graves em seus sistemas educacionais, como insuficiência, obsolescência, várias situações de inadequação e de insatisfação, tais países “em atraso” viram-se emparedados pelo novo contexto de globalização da economia e do trabalho, a tornar pública e notória a premência da ampliação, democratização e renovação da educação.

Pensando-se no Brasil e em dois países desenvolvidos, como a França e a Alemanha, faz-se interessante um breve estudo comparativo de caráter multicultural, ou seja, não se trata de imitar modelos e, sim, de fazer dialogar as alteridades. Optou-se pela

França em consideração à sua ascendência destacada sobre o sistema educacional brasileiro, sobretudo após o séc. XIX. A Alemanha se compara ao Brasil no que tange à tentativa de ruptura com uma anterior ordem totalitária, uma vez que sua reunificação a partir de 1989 demandou uma série de estudos e certos abusos por parte do grupo ocidental, isto é, o grupo dos dominantes. Além disso, não se pode perder de vista um dos objetivos deste estudo, qual seja, estudar como se processaram as modificações no ensino de literatura nos últimos anos e sua conseqüente influência sobre o papel da leitura literária na contemporaneidade.

A última reforma educacional francesa é mesmo bem atual, com o marco principal em 1989 com a criação dos Institutos Universitários de Formação de Professores (de Pré-escola até 2º. Grau), buscando-se primordialmente profissionalizar de maneira mais adequada aos novos tempos a formação dos professores. No campo específico do ensino das letras, os novos programas entraram em vigor em setembro de 2000, atingindo profundamente o ensino de literatura. A partir desse ponto, viu-se — e ainda se vê — uma grande querela entre os defensores da reforma estabelecida e os defensores da grande tradição literária francesa (cf. WAINER, 2002), entre eles professores como Robert Wainer, Michel Leroux e Agnès Joste, que se assumem literalmente como salvadores das letras, ou melhor, representantes do *Collectif Sauver les lettres*.

Conforme estudos de um grupo de trabalho interdisciplinar presidido pelo professor Alain Viala e iniciado nos tempos do então Ministro da Educação Jack Lang — Lionel Jospin seria Primeiro-Ministro a partir de 1997 —, fazia-se necessária uma revisão dos programas educativos franceses relacionados ao ensino de literatura em vista de vários motivos, dentre os quais, a presença e atuação de novos públicos nos liceus e colégios franceses. Os denominados “novos públicos”, é bom explicar, eram os milhares de parentes de imigrantes em busca de cidadania e legítima inclusão social.

Os partidários da reforma defendiam a noção de “convivência cultural”, segundo o pensamento pluralista de Bourdieu. De acordo com as reflexões do grupo reformista, a escola deve se abrir democraticamente para acolher jovens de todo horizonte e de toda origem. Impor-lhes a literatura em geral — e a literatura francesa em particular — com as características de seu estudo, seria, por sua vez, inferiorizá-los por colocá-los em desvantagem em relação aos jovens já inseridos nessa cultura. Firmar-se-ia também um etnocídio, já que seriam castrados de sua história e de sua cultura, fazendo-os homens de nenhuma parte, acentuando a rejeição da qual já são vítimas, justificando a violência e o rancor ao olhar de uma sociedade que nega o valor de seus valores¹.

Para os partidários da tradição, em um tom invariavelmente irônico, o que os reformistas chamam de “democratização”, eles entendem por “massificação”, uma vez que o ensino igualitário pregaria a literatura acessível para todos (cf. LEROUX, 2003). Tal situação geraria uma busca pela facilidade e pelo imediato, algo que iria contra a paciência e a dificuldade que a boa literatura requer, e que seria para poucos. Acusando a reforma de servir ao ato instrucional e utilitarista, abandonando a arte, os membros do *Collectif Sauver les lettres* defendem a literatura que tem a linguagem por fim, o prazer do texto (não na perspectiva barthesiana) e outras operações mentais complexas “que apenas as sociedades chegadas a um grau mais elevado de instrução poderiam conhecer” (cf. WAINER, 2002:3).

Por sua vez, os reformistas pensam que os erros e pecados cometidos contra o terceiro mundo não deviam ser repetidos contra os jovens em geral e contra aqueles vindos

¹ <http://www.education.gouv.fr/discours/2000/progdisc.htm>

da imigração em particular: “Para que eles apareçam, tornemo-nos discretos. Não vamos aliená-los de nossos valores” (cf. WAINER, 2002:2). A reforma pressupunha textos literários abordados de acordo com um intento moral ou cidadão, servindo de modelo ou de estímulo para uma expressão ou para uma argumentação clara e eficaz (cf. *Les Manuels de la Réforme*, 1989). Nomes de obras ou de autores ficariam em segundo plano em vista de um estudo literário baseado em gêneros, registros, o estudo do ensaio, da escritura, do diálogo, do ato de convencer, persuadir e demonstrar. Percebe-se que o intuito seria a democratização da literatura, mantendo distantes perspectivas mais intimidatórias, como aquelas geradas pelas grandes obras literárias do patrimônio histórico nacional e seus autores imortais. O aluno estaria na classe antes de tudo para se expor, para se socializar, *faire société*, ou seja, compreender a necessidade da tolerância e da aceitação da alteridade, rejeitando o isolacionismo em prol do coletivo, assumindo-se dessa maneira como um ser social a estudar gêneros sociais. Estando o universo divinatório do escritor em plano secundário, o texto literário pode ser assim estudado como uma mensagem a ser veiculada, um discurso, participando democraticamente de um processo de comunicação com os leitores. Em conformidade com os novos programas, o campo da literatura é o campo da opinião.

Na Alemanha, as modificações drásticas ocorridas no ensino da língua materna e de sua literatura, de forma bem instigante, tiveram todavia outros motivos. Após a Segunda Guerra Mundial, a Alemanha Ocidental reconstruiu o seu sistema de ensino médio e superior a partir de parâmetros bastante conservadores e seletivos, ao contrário do que vinha acontecendo em outros países europeus nesta mesma época, que procuravam modernizar e democratizar o seu ensino. Na verdade, houve algumas iniciativas mais inovadoras, mas que foram logo suplantadas pela tendência conservadora. Tornava-se importante romper com medidas impopulares, mas não romper com o passado alemão.

Na Alemanha Oriental, a reforma do ensino constituiu, ao lado da reforma política, agrária e industrial, um dos elementos centrais de inovação radical, contrária às iniciativas reformistas e liberais dos anos 50. A educação, levando-se em conta o ensino da língua e da literatura maternas, era considerada parte importante do engajamento ativo na luta por uma sociedade socialista, sob a liderança do partido. Foi introduzida assim a Escola Socialista Única, com os objetivos de eliminar as características elitistas e discriminadoras do ensino secundário tradicional e assim estabelecer uma garantia de igualdade de chances (GEORGEN, 1998).

Após a reunificação em 1989, uma nova reforma fez valer para os dois países as mesmas diretrizes. Concretamente, isso significou a simples eliminação do sistema educacional socialista e sua substituição pelo sistema vigente na Alemanha Ocidental. As medidas correspondentes, radicais e impositivas, foram tomadas não a partir de debates orientados em princípios pedagógicos, éticos ou estéticos, mas em atendimento a imperativos econômicos e políticos: “um sistema de ensino que, na década de 50, certamente era melhor e mais avançado que o da Alemanha Ocidental não soube ou não teve espaço para enfrentar competentemente o padrão de desenvolvimento científico-tecnológico imposto pelo ocidente” (GEORGEN, 1998:28).

Na realidade, apesar das teses socialistas de teor democrático-igualitário, não havia como soffrear o desejo da população em usufruir as benesses e confortos que o capitalismo oferecia aos também alemães do outro lado do muro. Vivendo em um sistema tão rígido quanto ineficiente, as pessoas sentiam-se — e ainda sentem-se e são mesmo assim tratados pelos alemães ocidentais — como cidadãos de segunda categoria.

Ciências leves?

Vê-se então que em países europeus, como França e Alemanha, as chamadas “ciências do espírito” ou “ciências leves” estão sendo convertidas, paulatinamente, em “ciências da cultura”. Na França, a meta seria democratizar ou mesmo simplificar o acesso aos bens culturais da nação para uma população multicultural de trabalhadores imigrantes, ainda marcada pelo rancor e pela exclusão. Na Alemanha, o objetivo seria transformar “cidadãos de segunda categoria” em trabalhadores a serviço da reconstrução de um país supostamente de todos. Segundo Sigrid Weigel, diretora dos Centros Berlinenses de Literatura e Lingüística, esta conversão de “ciências do espírito” em “ciências da cultura” será inconseqüente se não se acompanhar do reconhecimento de que as chamadas “ciências leves” vêm-se caracterizando pelo não questionamento de seus modos de operar e, daí, em aceitarem a divisão do trabalho entre as ciências naturais e técnicas e as ciências da cultura, identificando as primeiras com a inovação e a modernização e reservando às segundas o papel de “preservação da cultura”; ou seja, tornando-as, no momento presente, ociosas (WEIGEL, 2005).

Quando uma Diretora dos Centros Berlinenses de Literatura e Lingüística chega a se expressar de forma tão eloqüente em prol de um maior questionamento das formas de operar das chamadas “ciências leves”, nota-se um indício de esgotamento de funções, de superficialização de atitudes, de inaptidão e conseqüente descarte. O aspecto inovador e modernizante caracterizaria o campo das “ciências naturais e técnicas”, que estariam em estreita correspondência com os reclames do atual momento histórico, um tempo em que não basta ao professor ensinar um saber, mais do que isso, é preciso que esse saber atenda às novas exigências sociais, culturais e tecnológicas. O ato primordial de um professor de literatura na contemporaneidade seria então ensinar a ler e aprender a ler para atender à dinâmica das sociedades e para compreender a diversidade de funções que a escrita hoje requer. Sigrid Weigel aponta outro problema que, como se viu, é percebido também no Brasil: a ação de reservar às “ciências leves” o papel de “preservação da cultura”, tornando-as não apenas ociosas, como também tradicionalistas, artificiais e autoritárias. Ser uma “ciência da cultura” com papel interativo, democratizante e coletivista de fato não é problema, pelo contrário, é até algo auspicioso frente à realidade atual. Entretanto, ser uma ciência desse caráter com papel integrador e assimilativo foge aos interesses humanistas e propriamente progressistas de um campo transdisciplinar de conhecimentos assumido *a priori* como analista das culturas.

Seja no Brasil ou em qualquer outro país, urge dessa forma evidenciar concretamente a prática de ensino de literatura — uma das chamadas ciências leves — como espaço de exploração política de leituras, experiências e disciplinas, dada a sua natureza dialógica e inclusiva (e não excludente). Tal prática poderia conceber a cultura nacional enquanto um conjunto interligado de culturas a conviver socialmente em disposição rizomática, em respeito a uma concepção de Estado legitimamente democrático.

BIBLIOGRAFIA:

ARBEITSGRUPPE Bildungsbericht Am Max-Planck-Institut Für Bildungsforschung. *Das Bildungs-Wesen in Der Bundesrepublik Deutschland*. Hamburg, Rowohlt, 1982.

CANDAU, V. L. (org.) *Educar em direitos humanos, construir democracia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CHESNEAUX, J. *Modernidade – Mundo*. Petrópolis: Vozes, 1995.

CHIARETTO, M. *Sonhos nacionais entre a Luz e a Tempestade: o Volksgeist no Brasil*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2000. (Tese, Doutorado em Estudos Literários).

LEROUX, M. *La destruction programmée de l'enseignement des lettres*. Texto acessado em 03.mar.2005 em www.sauv.net/destruction.php

LEROUX, M. *De la rhétorique à la rhétorique?* Texto acessado em 17.fev.2005 em www.sauv.net/leroy.php

MENEZES, L. C. *Professores: formação e profissão*. São Paulo: Autores Associados, 1996.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. MEC, 1999.

SAVIANI, D. *A nova lei da educação*. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, D. & GOERGEN, P. (org.) *Formação de professores: a experiência internacional sob o olhar brasileiro*. Campinas: Autores Associados, 1998.

VIALA, A. *Les manuels de la réforme*. Texto acessado em 14.mai.2005 em <http://www.education.gouv.fr/discours/2000/progdisc.htm>

WAINER, R. *L'enseignement des classiques aujourd'hui: une simple querelle des Anciens et des Modernes?* Texto acessado em 03.mar.2005 em www.sauv.net/ensclassiques.php

WEIGEL, S. apud. LIMA, L. C. Naufrágio das identidades. Folha de SP, 20 fev. 2005.