

Reflexão Sobre a Literatura Como Prática Cultural¹

Cyana Leahy-Dios

Universidade Federal Fluminense²

Em certas áreas das ciências humanas e sociais encontramos uma considerável dificuldade em estabelecer conceitos definitivos. Talvez porque, lidando com nossa própria humanidade mais de perto, estejamos conseguindo reconhecer a transdisciplinaridade de nossos limites, e nos permitindo cruzar fronteiras. Tem sido difícil, por exemplo, delimitar o que se situa especificamente na área de estudos da **literatura**, bem como nas áreas da **educação**, da **cultura** e dos estudos da **sociedade**. Neste texto, não tenho qualquer pretensão de desvendar tal mistério; antes, invoco a ajuda de Roland Barthes, para quem 'literatura é o que se ensina', para conduzir o argumento para o eixo pedagógico. Também recorro a Jonathan Culler, utilizando seus argumentos a favor da relevância do ensino e da aprendizagem dos estudos literários, ou seja, da **educação literária** - a educação pela literatura. Como esses autores, penso que a literatura tem uma relação intrínseca e dialógica com a educação. Ao mesmo tempo, a literatura é uma prática cultural, estabelecida sobre relações sociais e políticas com o leitor e com a linguagem. Evitarei aqui tratar do debate sobre 'o que é literatura'.

¹ Este texto foi apresentado no Simpósio 500 anos de Descobertas Literárias, na UnB, em 30 de março de 2000, com o apoio da PROPP - UFF, através do Programa de Pós-Graduação em Letras - UFF.

² Professora adjunta, Programa de Pós-Graduação em Letras e da Faculdade de Educação, da UFF. PhD em Educação Literária pela Universidade de Londres. Escritora bilingüe de poesia e ficção. Tradutora.

Proponho, no lugar daquele, uma reflexão sobre dois eixos interdisciplinares e dialógicos - primeiro, a literatura como prática cultural, e segundo, a agência social do sujeito leitor de literatura, estudante ou educador. Com isso, quero refletir sobre a possibilidade de pensar em literatura como um campo de maior abrangência, bem como atribuir um papel mais relevante ao elemento tradicionalmente menos privilegiado da constituição triangular da leitura: o/a leitor/a.

Jonathan Culler estabelece uma distinção não conflitante entre as chamadas práticas culturais e os estudos literários, considerando seus objetos de estudo, objetivos e modos de análise. Embora os estudos culturais tenham surgido como a aplicação de técnicas de análise literária a outros materiais culturais, segundo Culler (p. 52), a crítica literária tradicional tem se baseado em uma 'leitura cerrada' do objeto - texto, sob uma perspectiva da **hermenêutica do resgate** dos valores do autor e do contexto de produção da obra de arte. A crítica alternativa, que procura uma possibilidade de valorização do sujeito-leitor, seria a **hermenêutica da suspeita**, mais adequada para educar pela literatura, por estar mais próxima à fronteira entre os estudos literários e os estudos culturais.

Para Culler, a primeira diferença conceptual entre os estudos culturais e os estudos literários está na delimitação de seus objetos de interesse, ou seja, enquanto a literatura faz da arte escrita seu campo de estudo, a cultura se interessa por um leque de manifestações artísticas e sociais mais amplo, onde se incluem a literatura e a arte popular. Assim, vemos que ler/estudar literatura consiste necessariamente em ler/estudar uma prática cultural. *Grosso modo*, o termo 'cultura' abrange uma gama de representações artístico-sociais, enquanto que 'literatura' remete a um conjunto limitado de obras, definido por critérios ético-estéticos e sócio-políticos mais arbitrários e excludentes. Por esse motivo, grupos sociais à margem do poder patriarcal, branco e hegemônico podem fazer 'cultura': negros fazem cultura musical (samba), brasileiros do Norte e Nordeste fazem cultura regional (repentistas e cordelistas), mulheres fazem cultura corporal (danças erótico-exóticas), índios fazem cultura primitiva (artesanato), dentre outras curio-

sidades aceitas com a benevolência superior das elites. Mas há limites para a benevolência. Todos são iguais, desde que certos limites não sejam ultrapassados. Pois se os 'menos iguais' resolverem achar que podem fazer literatura, aí a coisa fica séria.

Sentido, identidade, representação e agência são elementos-chave dos debates teóricos nos estudos culturais. Por integrar o *corpus* dos estudos culturais, que também se inserem em convenções sociais, os estudos literários demandam a ampliação de seu universo artístico-cultural. Os limites presentes conferem um caráter de 'marginalidade' literária que se inscreve nos critérios sociais, políticos e econômicos de constituição de um *corpus* valorativo: há gêneros maiores e menores, poetas maiores e menores, segundo critérios de classificação obscuramente definidos. Dessa forma, temos uma divisão semelhante àquela encontrada na educação: bibliotecas para os filhos dos abastados, oficinas profissionalizantes para os filhos dos 'outros'. A palavra escrita se classifica como literatura para um núcleo dominante, masculino, hegemônico, elitista, e como cultura para os que ficam à margem - pela cor da pele, pelo gênero, pelo berço. As exceções reafirmam o poder do modelo.

Cruzar a fronteira entre cultura e literatura implica estabelecer parâmetros metodológicos de análise das várias 'qualidades' textuais (ético-estética, lingüística e histórica). Penso ser necessário esmaecer a delimitação rígida de disciplinas, sem recorrer à perda do rigor analítico, visando a determinar com mais clareza os caminhos e critérios de definição da 'excelência' literária. Entendo que essa travessia de fronteiras deverá favorecer o pensamento **teórico**, tomando o termo **teoria** na acepção de conhecimento construído a serviço de sujeitos sociais³, como uma 'prática de sentido' (Culler, p. 48). Atravessar fronteiras entre saberes, segundo Henry Giroux, implica na 'perda de um lar', nos faz 'homeless'. Atravessar fronteiras contribui para nos fazer repensar o tipo de sujeitos sociais a quem nos dirigimos quando discutimos a educação pela literatura. Que leitores que-

³ Para Gerald Graff, *teorizar* implica refletir sobre o conhecimento já produzido, em busca de soluções para situações-problema; a reflexão combinada à ação irá produzir novas reflexões que, sistematizadas, irão se incorporar ao *corpus* teórico pré-existente. Nenhum saber nasce isoladamente, nem estabelece respostas definitivas (Bakhtin): todo conhecimento se constrói através da prática dialógica da ação - reflexão - ação.

remos educar através da disciplina mais importante da escola (Barthes)? Será coerente exigir independência de pensamento, espírito crítico, criatividade e autonomia daqueles a quem ensinamos obediência e respeito sacrossanto pelo cânone literário conservador, predominante nos estudos formais de literatura? A que tipo de literatura/prática cultural conferimos nosso respeito e reconhecimento?

Onde está o leitor?

A prática pedagógica real de literatura, encontrada nas escolas, tem se caracterizado pela tentativa de formar a identidade do sujeito-leitor segundo critérios de gosto ético-estético determinados *a priori*, arbitrados de forma prescritiva, estabelecidos verticalmente através de critérios sociais, políticos e econômicos, via de regra destacados das múltiplas realidades sociais. Tais critérios não se aplicam ao campo dos estudos culturais, cujo interesse por diferentes representações sociais é filtrado por critérios aparentemente menos seletivos e excludentes. Tomemos a chamada cultura popular como exemplo. Não me parece haver o reconhecimento oficial consistente da **literatura de cordel** como arte poética, por parte da tradição crítica literária: a resistência começa na questão do desprestígio regional, estendendo-se até a estética gráfica dos artefatos. Como prática cultural, entretanto, a produção exposta em cordéis é reconhecida e valorizada como relevante manifestação de identidade, representação e resistência política⁴.

Outro exemplo revelador da marginalidade literária, incluindo as questões de gênero, etnia e situação sócio-econômica, é a qualificação da escritura de Carolina Maria de Jesus, autora negra, favelada, de limitada escolaridade formal, autora de livros de poesia, diários e romances: reconhecida como curiosidade cultural, seu *Quarto de Despejo* é tratado como um 'grito social', a revelação de verdades sociais, históricas e políticas; pouca atenção se dá à literariedade de sua escritura, tratada

como fenômeno não-literário, mas cuja qualidade resiste à análise da hermenêutica da suspeita. Assim, se 'literatura é o que quer que uma dada sociedade trata como literatura - um conjunto de textos que os árbitros culturais reconhecem como pertencentes à literatura' (Culler, p. 29), é possível perceber que seguimos critérios mutáveis de determinados grupos sociais.

Em duas turmas de Letras, propus aos alunos a leitura de *Quarto de Despejo*, para discutir a questão da literariedade da palavra impressa. Alguns alunos - especialmente aqueles que já lecionam, em escolas da rede privada - se mostraram reticentes quanto à reação dos pais de seus alunos caso adotassem o livro para leitura, devido aos 'erros gramaticais', que poderiam ser nocivos ao bom aprendizado da língua, um fator de contaminação. Em relação a esse argumento, outros alunos reagiram, questionando a pertinência de tal 'teoria do contágio', já que a leitura de Machado, Alencar e Bilac não 'contamina' positivamente os leitores. Acrescentaram ainda que determinados autores canônicos utilizam formas coloquiais de expressão, sem que com isso sejam considerados danosos ao aprendizado da língua, apontando critérios extra-literários para a marginalização da escritura de Carolina. Inequivocamente, todos os leitores foram capazes de se comunicar com o universo literário da autora, apontando elementos de criação estética original (metáforas e metonímias), domínio da narratividade e de recursos poéticos, através de diferentes níveis de leitura.

Talvez valha a pena examinar mais de perto a aparente relação de oposição entre os estudos literários e as práticas culturais, tendo o leitor (educando/educador) como foco de interesse. Em primeiro lugar porque se estas abrangem um universo de interesse mais amplo, no qual se situa a questão literária como prática cultural específica, os temas, teorias e métodos culturais provavelmente proporcionariam novos contextos de representação literária, ampliando os limites do cânone. Em seu estudo, Culler lembra que a 'seletividade' dos estudos literários não se pauta necessariamente por critérios de excelência, mas por representatividade ('os melhores de cada época'); que essa seletividade ajudou a reforçar determinados preconceitos, como gênero, raça e classe social; e que a noção de excelência literária

⁴ Ria Lemaire chamou a atenção para as semelhanças encontradas entre a literatura de cordel do nordeste brasileiro e o cancionero medieval da tradição galego-portuguesa (1992).

carece de unanimidade, sendo freqüentemente submetida a discussão.

Os gêneros literários são apresentados teoricamente como formas pré-definidas e limitadas, nas quais presume-se que todas as possibilidades de escrita literária devem se esgotar. Os movimentos e escolas de escritura literária são ensinados como blocos monolíticos delimitados pelas características históricas de cada época, abordadas de modo superficial e linear. Estudar literatura tem correspondido habitualmente a memorizar o supérfluo, sem desenvolver instrumentos de apreciação estética da arte literária. Estaremos perdendo alunos, leitores e críticos enquanto ensinar e aprender literatura não corresponder a valorizar competências de leitura, deixando de mediar a construção do conhecimento inerente à educação literária.

Estudar literatura tem se caracterizado por decodificar níveis elementares de organização lingüística, de forma utilitária; a relação ficcional com o mundo, função estética da linguagem, tem sido limitada ao estudo da biografia do autor, ou à exegese do texto. O leitor ainda não foi devidamente resgatado em sua importância crítica. Vimos estruturando, formalizando, modernizando e pós-modernizando sua impotência literária e de leitura, corroborando a pedagogia da impotência do educando e do educador. Penso que a dolorosa experiência escolar - e, freqüentemente, universitária - de invisibilidade do leitor oculta a fragilidade do andor onde carregamos os deuses do cânone, da crítica arbitrária, da determinação do que é ou não literário, do que merece ou não reconhecimento e valorização. Será que ainda é possível recuperar as cicatrizes adquiridas pelo hábito de tão longa genuflexão?

Minha proposta de **educação literária** implica educar pela literatura, campo de estudos cuja constituição dialógica é triangular. A arte literária depende de autor, texto e leitor - por ordem cronológica de participação. Sem um desses elementos, sobra-nos uma figura aberta, incompleta, inconsistente - um ângulo, uma base angular. Faltando o autor, falta o texto, falta o leitor. E assim por diante. Na sala de aula, o triângulo ajuda a entender a complexidade epistemológica da educação literária: um dos lados corresponde aos estudos da língua, instrumento

de realização da obra de arte literária e, segundo Culler, 'a manifestação concreta da ideologia - as categorias nas quais os falantes são autorizados a pensar' (p. 63); um segundo lado corresponde aos estudos histórico-sociais, locus de compreensão da obra de arte em seus tempos e espaços de produção e consumo; e o terceiro lado do triângulo está relacionado aos estudos de arte-cultura, que identificam as convenções subjacentes e suas implicações sociais (Culler, p. 49). A combinação interdisciplinar desses estudos é que irá ajudar a determinar o que é literário, e os critérios éticos e estéticos de leitura e interpretação do texto.

Entendo que **educar/educar-se pela literatura** deva ser a movimentação dinâmica desse triângulo equilátero, impedindo que o texto literário se transforme em pretexto para estudos gramaticais, fonte de informação histórica, ou evidência da imposição ideológica de valores e tradições hegemônicas. Entretanto, é preciso reconhecer que nosso paradigma pedagógico-literário, de influência positivista, mantém o triângulo imobilizado, apoiado na historicização da arte⁵.

É necessário, antes de mais nada, reconhecer a presença do leitor, estabelecendo com esse sujeito um diálogo genuíno. É falaciosa a afirmação de que não há leitores na escola. Desde as primeiras séries escolares, os estudantes depreendem os códigos e seus significados sociais primários. Seria de se esperar que, à medida que desenvolvem as competências de decodificação da palavra escrita, pudessem desenvolver também outros níveis de leitura profunda e interpretação dos tecidos literário e social. O que predomina, na realidade, é o não-reconhecimento autorizado de determinadas leituras, aquelas que leitores comuns costumam fazer e que, destituídas de validação, criam um espaço do nada, um espaço de não-leitura, um morfema zero pedagógico-literário. O espaço da negatividade se alimenta da reverência ao cânone e ao modelo dominante de classificação do que é literário.

Entretanto, é preciso saber que instrumentos críticos são oferecidos aos professores de literatura em sua formação aca-

⁵ A respeito dos principais paradigmas de estudos literários, ver Leahy-Dios, *A educação literária como metáfora social*, Niterói: EdUFF, a sair.

dêmica, de modo a os habilitar a reconhecer as diferenças, com elas dialogar, em permanente transformação e descoberta. Como evitar o risco de superficialidade e essencialismo nas análises interpretativas? Como desconstruir essa estrutura inadequada sem a certeza de que será possível reconstruir o edifício? Sobre que bases pode-se propor um novo paradigma, mais democrático e satisfatório, de construção do conhecimento pedagógico-literário? Se damos a palavra a nossos alunos de Letras, percebemos com clareza a expressão do desamparo à medida que se aproxima o final do curso, quando estarão habilitados e licenciados a se tornarem, eles próprios, professores de uma certa literatura.

Buscando recursos multidisciplinares

Cada texto é passível de diferentes leituras, em níveis diferentes. A decisão interpretativa sobre um objeto estético implica uma relação de poder que reduz o leque de possibilidades interpretativas da relação da obra com o mundo da leitura. Sabemos que 'o sentido está preso ao contexto, mas o contexto é ilimitado, sempre aberto a mutações sob a pressão de discussões teóricas' (Culler, p. 70); e também, que a compreensão da metáfora, e de sua força literária, são indissociáveis da compreensão de mundo que carrega o leitor - sua *schemata*, seu *habitus*.⁶

Interpretar o texto literário é um conceito ideológico que requer, mais que habilidade inata, um conhecimento profundo de formas de produção de sentido (Scholes, p. 33). A questão da intencionalidade do texto passa pela situação do leitor, sujeito histórico localizado em um ponto específico da tradição cultural, alguém a quem se pede a decodificação de sinais em campos semânticos, isto é, a interpretação de signos construídos em tempo e espaço distintos dos seus. Aí se localiza a movimentação triangular transdisciplinar, ferramenta indispensável para a compreensão da arte da palavra em tempos e espaços histórico-

⁶ Embora acredite que determinados grupos de leitores podem perceber valores semelhantes nas leituras, construídos sobre experiências anteriores, resisto um pouco às *interpretative communities* de Stanley Fish, uma proposta - a meu ver - algo 'monolítica' de interpretação, ao limitar as diferentes possibilidades de leitura e decodificação pelas que indivíduos podem fazer do objeto de arte literária.

sociais variados. Cabe-nos decidir pela manutenção dos modelos estabelecidos, onde não haverá espaço para a **educação literária**, ou pela renovação profunda dos estudos de interpretação da literatura, nos diversos níveis de educação formal. Apenas ouvir e obedecer não demandam competência de interpretação, em oposição à leitura crítica, que é o modo da suspeição e do rigor (Scholes, pp. 47-48).

Postular uma intenção é uma forma de 'ouvir'. Ensinar leitores (educadores e educandos) a serem críticos dos textos que lêem é uma tarefa complexa, apenas possível para aqueles que não estão em busca de uma 'voz coletiva', de um coro consonante. Educar criticamente pela literatura implica resistir ao texto, fonte de prazer, analisando-o, dissecando-o, e a ele se opondo (Scholes, p. 62). A compreensão da arte literária como prática cultural, como 'produção e representação da experiência, e a constituição de sujeitos humanos' (Culler, p. 48), é o caminho para a renovação da **educação pela literatura**.

Ao entrar em contato político-pedagógico com pessoas comuns - como a maioria de nós, professores e alunos - necessariamente entramos em contato com variadas práticas culturais. Esse conhecimento pode ser utilizado tanto para manipular pessoas, escamoteando a agência de sujeitos sociais tornados objetos, destituindo-os da posse de um saber, como para aprofundar leituras e a produção crítica de sentido, promovendo o reconhecimento da agência de nossas escolhas, seus limites e forças. Aprofundar as leituras e promover a agência do sujeito-leitor envolve não apenas o estudo das culturas e identidades das minorias sócio-econômicas, que se inserem em uma cultura mais ampla construída ideologicamente. Exige que se proponham novas formas de percorrer os caminhos da construção desse conhecimento, através de uma formação teórica sólida, que privilegie a interpretação dos sentidos da palavra. Esses caminhos são, forçosamente, multidisciplinares.

Para que a literatura expanda suas possibilidades de construção plena de sujeitos sociais, é imprescindível que a base teórica de produção desse saber se inscreva em disciplinas colaborativas, cuja interface privilegie as diferenças de significado. A psicanálise, a filosofia, a lingüística, a sociologia e os es-

tudos de gênero devem ser aliados na proposta de educar pela literatura. Penso ser urgente rever o modelo apassivador de ensino-aprendizagem de literatura, em que datas, nomes, características e detalhes apimentados da vida dos autores são elementos mais importantes que a discussão da agência do texto (quem fala, para quem, quando, como, para quê?) e da construção do leitor (quem lê/vê?). Se o prazer da narrativa se vincula ao desejo, há que redefinir os vínculos entre desejo, histórias e conhecimento (Culler, 93).

Assim como a notícia só se torna notícia após sua publicação pela mídia, e uma aposta só se torna aposta quando é aceita, a obra de arte literária só adquire esse *status* quando é publicada, lida e aceita como obra literária. Para que o projeto de 'educar pela literatura' exista, é necessário começarmos a discussão da literatura que temos, do que queremos da disciplina, da localização de nosso compromisso político-pedagógico, e até mesmo do nosso desejo como profissionais da área. Só assim ela pode começar a ser delineada e existir de fato. Através de nossos debates e discussões é que será possível redefinir a **educação literária**.

Niterói, março de 2000

Referências bibliográficas:

- Jonathan Culler (1999). *Teoria Literária: uma introdução*. São Paulo: BECA.
- Robert Scholes (1985). *Textual Power*. University of Yale
- Henry A. Giroux (1994). *Disturbing Pleasures*. New York/London: Routledge.
- William E. Cain (ed.) (1994). *Teaching the Conflicts: Gerald Graff, Curricular Reform, and the Culture Wars*. New York/ London: Garland Publishing, Inc.
- M.M. Bakhtin (1986). *Speech Genres and Other Late Essays*. University of Texas Press.
- Ria Lemaire (1992). 'Repensando a História Literária', mimeo, Rio de Janeiro.
- Cyana Leahy-Dios (2000). *Educação Literária como Metáfora Social*. Niterói: EdUFF (no prelo).