

A mesma ênfase na responsabilidade, isto é, na ética, se encontra nos últimos trabalhos de Derrida, o qual, tendo visto todos os efeitos indesejáveis de sua teoria da desconstrução, trata agora dos “indesconstrutíveis” (a justiça, os direitos humanos) e dedica-se a resgatar o que não deve ser desconstruído em Marx, Freud, Lacan. Quanto à literatura, suas referências sempre foram as do cânone da modernidade: Lautréamont, Mallarmé, Joyce, Artaud.

Esse estado de coisas pós-moderno, que atingiu o ensino da literatura, nos leva agora a pensar em nossa responsabilidade como intelectuais, críticos e professores. Talvez seja o momento de nos deslocar, com relação à *dóxa* triunfante, a *dóxa* pós-moderna. Deslocar-se, dizia Barthes, pode ser “*abjurar* o que se escreveu (mas não, forçosamente, o que se pensou) quando o poder gregário o utiliza e serviliza” (op. cit., p. 27). Deslocar-se não é voltar atrás, para manter imutáveis os valores e métodos do passado, mas reavaliá-los, elaborar novos conceitos e novos discursos adequados à situação presente. Será que, ao efetuarmos a liquidação sumária da estética, do cânone e da crítica, não jogamos fora, com a água do banho, uma criança que se chamava Literatura?

Consideração intempestiva sobre o ensino da literatura*

Os problemas atuais do ensino da literatura decorrem da situação incerta em que se encontra a própria literatura neste fim de século, época que se convencionou chamar de pós-moderna. No momento atual a literatura está sendo questionada em sua produção e em sua recepção, encontrando-se ameaçada em seus próprios fundamentos. Como atividade autônoma, a literatura data de meados do século XVIII. Como instituição e matéria de ensino, ela alcança o auge de seu prestígio no período que vai do início do século XIX até meados de nosso século. Seu prestígio decorria, então, de uma determinada concepção da cultura, que implicava a estima consensual pelas humanidades e a valorização da tradição escrita. Essa tradição estava sacramentada num cânone, fundamentado em determinados valores, o qual orientava a organização dos programas e dos manuais escolares.

Entretanto, desde o fim do século passado, quando o lugar social e institucional da literatura parecia ainda assegurado, os

* *Incidências*, nº 1, Lisboa, Edições Colibri/Universidade Nova de Lisboa, 1999.

27.10.2017
Lect 10
escritores da modernidade procediam a um profundo questionamento dos fundamentos de sua prática e da inscrição da mesma na sociedade. Como disseram Blanchot e outros, a literatura caminhou em direção à sua própria essência, num movimento ao mesmo tempo autoglorificador e suicida, e colocou-se em franca oposição aos valores da sociedade burguesa, rejeitando assim o seu lugar institucional.

O ensino, como instituição, tem por objetivo manter os fundamentos da sociedade, e não questioná-los de maneira profunda. Assim sendo, o ensino de uma literatura que punha em xeque seus próprios fundamentos como prática social, e, indiretamente, as práticas sociais em seu conjunto, começou a apresentar-se como problemático. As produções das vanguardas do início do século, por seu aspecto demolidor e anárquico, agravaram o divórcio entre a prática da literatura e seu ensino. Entretanto, o ensino da literatura pôde manter-se sem grandes problemas, na medida em que esse ensino, até meados de nosso século, continuou apoiado nos princípios da literatura anterior (princípios neoclássicos e moderadamente românticos), ignorando as práticas literárias mais recentes e fazendo de conta que a intuição literária permanecia incólume.

Na verdade, a literatura da alta modernidade não era ensinável. Se ensinar é repetir (como apontava Barthes), obras que se apresentam como únicas, e cujo valor maior é a transformação do código anterior (segundo o formalismo russo e a semiótica), não têm nada a ensinar, pelo menos no sentido de fornecer valores fixos e formas repetíveis pelos aprendizes. O ensino da literatura (assim como a crítica literária) foi, assim, ameaçado pela própria prática dos escritores modernos, inassimilável aos objetivos práticos e socializantes de qualquer representação ou aprendizagem.

A partir da segunda metade de nosso século, uma nova situação configurou-se, e, nesta, a literatura tem sido relegada a um

lugar cada vez mais desimportante. A produção literária começou a sofrer de exaustão. Os gestos revolucionários das vanguardas já haviam sido assimilados e neutralizados pela sociedade, o “novo” tornou-se repetitivo. Enquanto isso, os avanços tecnológicos dos meios de comunicação e a própria vida cotidiana na “sociedade do espetáculo” habituaram o público a um consumo rápido e caótico de informações, em tudo diverso da concentração e da lentidão exigidas pela leitura do texto literário.

Os efeitos dessa situação no ensino da literatura têm sido devastadores. Seduzidos pelas novas ofertas da informática e dos meios de comunicação de massa, e na esperança de captar o interesse dos alunos, muitos professores de literatura têm tentado assimilá-las em suas aulas. Ora, a única maneira de aderir a essa nova situação é abandonar de vez tudo o que justificava o ensino anterior da literatura, desde o mais elementar: o livro, a leitura solitária, seletiva e reflexiva. Não é possível uma verdadeira aliança entre as antigas análises de textos e a espetacularização dos mesmos, a não ser como mais um dos numerosos simulacros da indústria cultural. Um CD-ROM com imagem, som e hipertexto pode ser, no máximo, um arremedo das infinitas possibilidades sinestésicas sugeridas por um texto literário. Ou uma contextualização auxiliar, como a dos verbetes de uma enciclopédia.

Enquanto isso, na universidade, a reflexão teórica foi tomando o lugar do estudo dos textos literários. Depois do encantamento pelo estruturalismo e pela semiótica, logo transformados em aplicação mecânica de modelos classificatórios, os universitários receberam, com um entusiasmo compreensível, mais filosófico e político do que propriamente estético, as propostas teóricas do pós-estruturalismo. A crítica do logocentrismo, o questionamento da verdade e da origem, assim como o processo do sujeito clássico, substancial e unitário, e a conseqüente proposta de descentramen-

Pessoa e Moisés, "Considerações interpretativas sobre o ensino de literatura"
e "Inútil poesia", Colunha da Leitura, 2002

to, de liberação das margens e valorização da diferença, passaram a ocupar os professores de literatura e a fornecer-lhes um arsenal discursivo de prestígio acadêmico local e internacional.

As propostas dos teóricos pós-estruturalistas franceses — Derrida, Foucault, o último Barthes — foram lidas nos Estados Unidos de modo superficial, batizadas com o nome genérico de “desconstrução”, e de lá reexportadas para as universidades de outros países. A “desconstrução”, concebida e praticada por Derrida como uma crítica fina dos discursos idealistas do Ocidente, transformou-se, nos Estados Unidos, numa demolição grosseira e generalizada dos saberes anteriores, a serviço de posições “politicamente corretas” e de apoio às chamadas minorias. As boas intenções apregoadas também serviam, é claro, à criação de novas áreas de poder dentro das universidades.

Aliadas a partir de posições ideológicas, as obras literárias foram afogadas na enxurrada dos “estudos culturais”, que têm pouco de estudo e pouco de cultural, por recorrerem a um ecletismo não interdisciplinar mas adisciplinar, e por se aplicarem a objetos cujo valor é indeterminado. O resultado dessa tendência foi nocivo para os estudos literários, porque redundou no questionamento dos valores estéticos e cognitivos das obras e no nivelamento da prática literária com outras práticas culturais, dentro das quais ela perde sua especificidade e até mesmo sua legitimidade. As brechas abertas pela “desconstrução” foram aproveitadas por professores de literatura que não gostam de literatura, mas estão interessados em outras coisas: sociedade, ideologia, política, enfim, tudo o que, na literatura, aparece de forma indireta e refratada, e que agora se pretende atingir por meio dela, como se os textos literários fossem meros documentos e discursos apenas referenciais.

Reduzidas a essa condição de discurso entre outros, as obras literárias perderam qualquer privilégio com relação a outros tipos

de texto. A própria noção de texto alargou-se para abrigar até mesmo as manifestações não verbais. Desinteressados daquilo que é específico da prática literária, e numa atitude de complacência para com o meio ambiente, muitos professores de literatura passaram a cuidar de manifestações paraliterárias da comunicação de massa. Evidentemente, todas essas manifestações merecem estudo, mas o problema é que elas começaram a tomar o lugar antes ocupado pelos textos literários nos currículos e nas aulas. As intenções expressas pelos novos professores de literatura são aparentemente louváveis: levar os alunos à descoberta do prazer de ler, liberar sua criatividade. Mas se o “prazer de ler” é concebido como facilitação e adesão ao gosto médio do público, e se a liberação da criatividade se dá sem a prévia e concomitante consolidação de uma bagagem cultural, e sem o desenvolvimento da capacidade crítica, os resultados são ou inócuos ou lamentáveis.

Mais grave do que isso, para o ensino da literatura, foi o questionamento do cânone ocidental em nome do “politicamente correto”, que resultou em censuras e exclusões nos currículos escolares. Ora, mesmo quando não assume esse aspecto inquisitorial (puritano) que assumiu nos Estados Unidos, a reformulação dos currículos, à luz das questões ideológicas atuais, resulta em abrir espaços para a inclusão de representantes de classes, etnias e gêneros sexuais particulares, empurrando para fora (tanto em função do princípio da escolha como em função da simples falta de tempo no calendário escolar) as obras menos exemplares para essas posições ideológicas, isto é, aquelas que “não passam de obras de arte”; ou, pior, aquelas que se propõem como arte, atividade considerada pelos “culturalistas” como idealista, eurocêntrica, anacrônica e ideologicamente suspeita.

Defender o cânone ocidental ou o nacional pode parecer (e muitas vezes é) uma posição conservadora. Entretanto, se conside-

(Pearson - Moisés)

rarmos que o "cânone" é apenas uma tábua de referência de determinada cultura (por acaso, a nossa), e que os currículos escolares, até segunda ordem, devem permitir aos alunos o conhecimento de sua própria tradição cultural, assim como a de outras culturas, não estaremos defendendo o cânone, mas apenas permitindo o acesso ao mesmo. O cânone, como outras tábuas de referência de nossa cultura, não é um repertório imóvel e sagrado; está sujeito a transformações, em nome de valores que mudam segundo as épocas, e que é preciso sempre revisar, reformular, reinventar, por meio de um juízo reflexivo e da busca de um consenso ampliado. A alegação pós-moderna da relatividade dos valores (como se isso fosse uma descoberta recente) é levada até o extremo da negação de qualquer valor, mesmo que provisório ou transitório.

Ora, a abolição pura e simples dos repertórios culturais só pode resultar em descultura, e a descultura não necessita do apoio das instituições de ensino. Os jovens não precisam ser introduzidos na descultura global; estamos todos imersos nela. Aquilo de que os jovens precisam é de cultura, a qual é sempre conhecimento de uma tradição, condição mínima até mesmo para a contestar e renovar. E o acesso dos jovens à cultura é uma responsabilidade dos professores (afirmação ou óbvia, ou antiquada, segundo o ponto de vista).

A literatura, tal como a entendemos desde o início da modernidade, não é ensinável. Mas a leitura literária não apenas pode ser ensinada como necessita de uma aprendizagem, e é por isso que os professores de literatura ainda existem. O conhecimento aprofundado das obras nas quais cada língua atingiu o máximo de suas potencialidades expressivas e sugestivas é o que garante o prosseguimento da atividade literária, quer do lado dos leitores, quer do lado de futuros e eventuais escritores. Se os professores negligenciarem a tarefa de mostrar aos alunos os caminhos da literatura,

estes serão desertados, e a cultura como um todo ficará ainda mais empobrecida.

O mestre da crítica brasileira, Antonio Candido, fez uma vez uma conferência na qual defendia o direito à literatura como um dos direitos humanos. Isso me parece não apenas verdadeiro, mas oportuno como tática. No momento atual, em que todos pretendem defender alguma causa minoritária, a defesa de uma disciplina tão ameaçada é uma boa causa que os professores de "literatura literária", essa corporação quase extinta, deveriam adotar. A manutenção do ensino da literatura não deve (nem pode mais) ser defendida com argumentos apriorísticos, mas com base em seus benefícios. Segundo Antonio Candido, a literatura deve ser ensinada porque atua como organizadora da mente e refinadora da sensibilidade, como oferta de valores num mundo onde eles se apresentam flutuantes.

A esses argumentos, podemos acrescentar outros, que são decorrentes: a obra literária é sempre uma leitura crítica do real, mesmo que essa crítica não esteja expressa, já que a simples postulação de uma outra realidade coloca o leitor numa posição virtualmente crítica com relação àquilo que ele acreditava ser o real. E, finalmente, a escrita e a leitura literárias são exercícios de liberdade: liberdade no uso da linguagem, esclerosada e estereotipada no uso cotidiano, e liberdade do imaginário, oposto a uma suposta fatalidade da história.

Mas, para que o ensino literário continue dando seus frutos, é necessário que o professor, antes do aluno, continue acreditando nas virtudes da literatura. Se o próprio professor não confia mais no objeto de seu ensino, e não faz deste um projeto de vida, é melhor que escolha uma profissão mais atual, menos exigente e mais rentável.