

A IDEIA SAGRADA DE CULTURA NO ENSINO DE LITERATURA

PRISCILA MONTEIRO CHAVES¹; JOÃO LUIS PEREIRA OURIQUE²;
GOMERCINDO GHIGGI³

¹ Universidade Federal de Pelotas – pripeice@gmail.com

² Universidade Federal de Pelotas – jlourique@yahoo.com.br

³ Universidade Federal de Pelotas – gghiggi@terra.com.br

1. INTRODUÇÃO

Mediante dificuldades, confusões e promiscuidades sobre a relação livre que o sujeito estabelece com os portadores de texto reforçadas no Ensino de Literatura por uma não solidez da concepção de homem que se pretende formar e, compreendendo a necessidade da instituição escolar de validar diferentes manifestações culturais e contrapor a hegemonia das manifestações ditas eruditas, na indistinção entre literatura e outras manifestações, por vezes a instituição se propugna na primazia de uma leitura mais acessível, que se encontra mais próxima de um hipotético nível de leitura do educando (OSAKABE, 2005). De acordo com Haqira Osakabe (2005), se analisada de maneira descompromissada, a atitude até pode ser compreendida como razoável e acertada, uma vez que alargar o horizonte dos objetos legíveis para a superfície do espontaneamente digerível dilui as fronteiras entre objetos melhores e piores, entre o literário e o não-literário, e suprime a aura da inacessibilidade do temível objeto literário. Entretanto, o fato mais preocupante é quando, para esses sujeitos – submetidos a condições sociais que exigem a regressão de suas próprias capacidades – não se trata só de uma *pedagogia da facilitação*, mas também, da negação do valor educativo do esforço e do empenho que a ascensão de um posicionamento crítico a respeito da desigualdade pode incitar. O que Freire apontaria como falsa generosidade do opressor (2005).

Em contrapartida à facilitação e temerosos de uma negação do cumprimento de seu dever de formador, do compromisso ético de fazer com que aquele sujeito partilhe de um referencial coletivo, por vezes, o educador acaba por escorrer em uma espécie de subjetividade instrumentalizada e permite deixar que as necessidades mais básicas sejam suprimidas em prol de uma dita democrática apropriação coletiva do saber. Bem como os produtos *semiculturais* caracterizados pela leitura fácil, essas práticas também impedem a reflexão de si mesmo, e quando não há, o pensamento termina por se absolutizar e assim, oferece sua decisiva cooperação para a reprodução da barbárie e da alienação (ADORNO, 1995).

Em virtude de falsos pressupostos de mesmo cunho político, social e filosófico um estado de dominação vem sendo corroborado pelas respostas emitidas por *Retratos de Leitura* (2008)(2012), ao apontarem nos discursos dos entrevistados uma relação de dependência entre leitura e escolarização, fazendo desta atividade uma ato eminentemente institucional. Ao analisá-las é possível perceber que, conforme aumenta o nível de escolaridade do brasileiro, consequentemente aumenta o índice de leitores. Nesse sentido é que se aponta a necessidade de desconfiar desses aplausos e questionar-se a respeito de duas respostas reincidentes na citada pesquisa, permitindo que sejam divididas as questões e reflexões que as dilatam. São elas: a) Que espécie de leitura tem aumentado? b) Por que há uma forte recorrência, há alguns anos de pesquisa, a

citações dos mesmos autores? Partindo dessas indagações e dos pressupostos que resultam de suas respostas, de acordo com *Retratos*, a presente reflexão consiste no cerne do projeto de tese da autora. Ele está em desenvolvimento e possui como objetivos primeiros compreender e analisar os documentos e as condições que amparam as aulas de Ensino de Literatura, a fim de abordar os aspectos impeditivos a uma formação cultural do educando que acarretam resultados como os apresentados em *Retratos de Leitura no Brasil*. Para tanto, há o intento de avançar a compreensão da temática a que se dedica lançando mão do raciocínio filosófico. Isto ocorre reorganizando e relendo os estudos precedentes que conduzem à maturação e à sistematização da relação entre a pobreza de experiência (BENJAMIN, 2009) e a instrumentalização de importantes atividades (ADORNO, 1995) que desencadeiam na cristalização da cultura (ADORNO, 1996) enquanto impasse na formação de leitores.

2. METODOLOGIA

Do ponto de vista de seus objetivos, a presente pesquisa pode ser denominada *Exploratória*, uma vez que visa a proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito e a construir hipóteses. Ela envolverá levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que mantêm experiências práticas com uma fração do problema pesquisado; e também análise de exemplos continentais nos documentos examinados que estimularão a compreensão do problema (GIL, 2010). Do ponto de vista de sua técnica, pode-se dizer que a investigação está subdividida em dois maiores momentos. O primeiro deles é caracterizado pelos estudos metodológicos como *Survey* e consiste em uma espécie particular de pesquisa social empírica, de acordo com Babbie (1999), em seguida uma pesquisa bibliográfica é retomada.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com o marco teórico adotado, uma das interpretações mais verossímeis sobre o conceito de cultura que pode ser cunhado hoje é aquela que confronta a ideia de que o que foi produzido até então seja compreendido com louvor, como se os bens culturais fossem criações divinas, sentenças contra as quais seja irrealizável os diferentes juízos humanos. Em consonância com a concepção adorniana de cultura, esta deve assumir um caráter problemático. Diferentemente do que ocorre no contexto social atual em que “a cultura se converteu, satisfeita em si mesma, em um valor” (ADORNO, 1996, p.389), ela deve ser um traço distintivo das realizações humanas e da maneira de o homem se posicionar no mundo, sejam elas corretas ou equivocadas, contudo, mortais e revogáveis.

Incutido pelos escritos de Max Frisch a respeito do holocausto, pensador que “observou que havia pessoas que se dedicavam, com paixão e compreensão, aos chamados bens culturais, e que, no entanto, puderam se encarregar tranquilamente da práxis assassina do nacional-socialismo”, Adorno defende que isto não somente simboliza uma “consciência progressivamente dissociada, mas sobretudo dá um desmentido objetivo ao conteúdo daqueles bens culturais [...] enquanto sejam apenas bens, com sentido isolado, dissociado da implantação das coisas humanas” (1996, p.389-390). Para ele, uma das consequências é que esse louvor se reflete em toda humanidade e tudo que o lhe for inerente.

A concepção de cultura proposta por Theodor Adorno prevê que é empreitada de cada sujeito melhor compreender as coisas mundanas, uma vez

que estes não podem ser tomados como algo dado ou incorruptível. Ele julga profícuo o comportamento do homem quando seu posicionamento perante a sua cultura é de constante crítica. “O crítico da cultura não está satisfeito com a cultura mas deve exclusivamente a ela esse seu mal estar” (ADORNO, 2001, p.07). O filósofo reforça em seus escritos a necessidade da insatisfação do sujeito com o as informações tais como se apresentam na contemporaneidade. A crítica cultural nos escritos adornianos é oponente da mera informação a respeito daquilo que ele denomina *mercado dos frutos espirituais*, como se estes estivessem ali dispostos para serem adquiridos, ou trocados. A crítica cultural precisa ser elevada ao setor privilegiado da crítica da razão. Isto significa que os fenômenos da cultura, por mais específicos, fixados e restringidos que possam parecer, precisam ser repensados, ponderados e avaliados como demandas gerais de uma positiva racionalização social, de um inquérito aos padrões de racionalidade estabelecidos e aos critérios dados como normativos.

Assim, o referido conceito necessita ser abordado uma vez que, ao analisar as principais críticas ao Ensino de Literatura que também servem como motivadoras a esta pesquisa e, ao analisar as respostas contidas em *Retratos*, já é percebido que o conceito de cultura que circunda as aulas dessa disciplina cultiva abalizar e colocar em foco um aspecto crescente da condição humana destinada a ser determinada em algumas veredas. Diz-se em algumas veredas pois não pode ser inteiramente resolvido ou decidido sem a mediação de escolhas humanas. No entanto, estas escolhas, por vezes, apresentam ser direcionadas, orientadas pela fronteira do *certo* ou *errado*. O conceito de cultura que circunda as aulas de Literatura parece agir a partir de um mecanismo que consente o emprego de uma falsa liberdade do sujeito, por limitar o escopo, cercar escolhas potencialmente infinitas num padrão finito, já lido, já empregado, já apontado como compreensível por outros e administrável pelo mediador. Esta noção de cultura assegura uma certa repetitividade no processo de leitura, uma previsibilidade nos discursos e uma esperada conduta no plano individual, que traz como consequência uma monotonia da reprodução, que garante a almejada *manutenção da cultura*, da continuidade no decorrer do tempo, da *preservação da tradição*. O que de mais perverso é constatado com este duvidoso posicionamento é que, sem que seja percebido, algumas vezes, grupos privilegiados são sustentados pelo *status quo*, protegendo as vantagens de outrem. Assim, por meio de tal lacuna é que ocorre a abordagem da ideia sagrada de cultura na Literatura, que se apresenta majoritariamente pela defesa de um cânone, que leva em consideração as preocupações governamentais de trazer parte dos clássicos da literatura para os livros didáticos de língua portuguesa e defender uma leitura pré-estabelecida, visando a uma instrumentalização que não é o caminho para a formação, e sim o seu inverso. O cânone não tem sido compreendido enquanto “resultado de um jogo de diferenças na cadeia significante e da interferência do intérprete neste jogo”. Seu preceito primeiro de que este é *um* dado interpretativo e que “interpretar implica em construir a partir de signos físicos, enquadrando o que deve ser interpretado num conjunto de referências culturais [...] [e que por isso] é um ato dialogal por excelência” (REIS, 1992, p.68) tem sido perdido.

4. CONCLUSÕES

Esta visão positiva do conhecimento está, segundo a teoria adorniana, atrelada ao fenômeno da *pseudoformação*, crescentemente ampliado entre os sujeitos que se sentem questionadores da sua sociedade, que se iludem ao

participar de iniciativas, movimentos e ocupações em seu espaço. Essa então negação da atividade do homem nasceria talvez da mesma ingênua luta contra a subjetividade dos homens, que como defesa busca erguer a objetividade do mundo, realizada pelo próprio homem, que no decorrer da sua evolução se volta contra ele próprio, como propusera a reflexão central kantiana. São *pseudo-atividades* que necessitam de uma ordenação institucionalizada para seu aval e somente existem na mera realização, ao ser percebida, escutada e confirmada pelos seus pares, buscando constantemente uma efetivação do ser também pela sua leitura, persuadido pela desacertada crença de que as coisas que ele é capaz de fabricar e reproduzir podem se tornar superiores à própria experiência (*Erfahrung*) como sujeito (BENJAMIN, 2009). Tais reflexões tornam perceptiva uma tendência totalitária de que os indivíduos possuem gostos idênticos, um mecanismo psicológico e característico das práticas nazistas estria também presente no cotidiano de consumo das denominadas sociedades democráticas.

Há, na prática pedagógica de quem ministra esta disciplina uma tentativa de adequação entre a *coisa* e o seu *conceito*, o que vai na contramão do que propunha Hegel ao defender a *negação* enquanto modo de associação entre conceito e objeto. Em vez de privilegiar a fruição e realizar uma mediação da experiência estética do educando, estimulando um questionamento constante dos artefatos culturais e impasses sociais que o circundam, há uma tentativa de efetivação de um conceito, que não passa pela sua negação e sim pela sua adequação. Assim, as leituras realizadas não podem limitar-se a meros exemplos dos conceitos já consagrados, pois desta forma, não há a possibilidade de a consciência perceber o conceito transitando em seu oposto e propor um outra leitura. Esta seria mera relação tautológica entre a particularidade de um caso, e a generalidade do conceito. E da experiência nada mais haveria a apreender que já não estivesse exposto pelo conceito.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. 3. ed. Tradução de Wolfgang Leo Maar, São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- _____. **Teoria da Semicultura**. Trad. Newton Ramos-de-Oliveira. In: Educação e Sociedade. Campinas: Papirus, 1996. Ano XVII, nº.56, p.388-411, Dezembro.
- _____. A arte é alegre? In: A arte é alegre. Trad. Newton Ramos-de-Oliveira. In: DE OLIVEIRA, Newton Ramos ; ZUIM, Antonio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno (orgs.). **Teoria Crítica, Estética e Educação**. Campinas: Autores Associados; Piracicaba: Unimep, 2001.
- AMORIM, Galeano. (Org.). **Retratos da Leitura no Brasil**, São Paulo: Imprensa Oficial, 2008.
- BABBIE, Earl. **Métodos de Pesquisa Survey**. Tradução de Guilherme Cezarino. Editora UFMG, BH, 1999.
- BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte: Editora UFMG, São Paulo: Imprensa oficial do estado de São Paulo, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.
- OSAKABE, Haquira. Poesia e indiferença. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia. (orgs.) **Leituras Literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale-Autêntica, 2005.
- REIS, Roberto. Cânon. In: JOBIM, José Luís (Org.). **Palavras da crítica**. Rio de Janeiro: Imago, 1992.