

# Aula 9

## LITERATURA, CULTURA E EXCLUSÃO SOCIAL

### **META**

Apresentar o modo como a literatura se tornou uma instância legitimadora de noções eurocêntricas de cultura e exclusão social.

### **OBJETIVOS**

At the end of this class, it is expected that the students:  
Compreender o processo de constituição como instrumento político de consolidação das identidades nacionais e objeto de estudo, bem como sua configuração como disciplina escolar e acadêmica, observando os casos da Inglaterra, França, Portugal e Brasil.

### **PRERREQUISITOS**

Familiaridade com os períodos formativos da literatura inglesa;  
Conceitos-chave da Teoria da Literatura e da história literária.

**Luiz Eduardo Oliveira**

### INTRODUCTION

Antes de iniciarmos a matéria de nosso curso, que tem como ementa “Literatura e cultura: diálogos entre as literaturas de língua inglesa e outras manifestações culturais”, faz-se necessária uma reflexão crítica acerca dos usos que se fizeram de “palavras-chave” como “literature” e “cultura”, para usar a expressão de Williams (1983), e do modo como se tornaram, discursivamente, instâncias legitimadoras de noções eurocêntricas de superioridade étnico-racial. Para tanto, é preciso levar em conta seu processo de constituição como instrumento político de consolidação das identidades nacionais e objeto de estudo, bem como sua configuração como disciplina escolar e acadêmica. Nesta aula, serão observados os casos da Inglaterra, França, Portugal e Brasil, a partir de alguns ensaios já publicados sobre o tema (DOYLE, 1989; EAGLETON, 1983; CHERVEL e COMPÈRE, 1999; OLIVEIRA, 2008; 2009). Servem de base para seu desenvolvimento alguns pressupostos teóricos dos estudos culturais e pós-coloniais (WILLIAMS, 1960; BHABHA, 2006; BOHEMER, 1995), da teoria literária e da história da educação (CHERVEL, 1990; HÉBRARD, 1999). Seu objetivo, desse modo, é analisar as implicações políticas da formalização da literatura como teoria e prática cultural e pedagógica, buscando indicar em que medida ela reforça a manutenção de preconceitos e a exclusão social.

As dificuldades que se apresentam para refletirmos criticamente a respeito de palavras como Literatura e Cultura são as mesmas com que se depara qualquer estudo que busque desvencilhar-se e distanciar-se do senso comum, isto é, de pressupostos e noções cujo processo de estabelecimento teve uma longa duração, transformando-se em “dados” inquestionáveis, naturalizados e legitimados pelo discurso político, científico e pedagógico. Elias (1998), ao tratar do tempo, atribui à cisão sugerida pelo saber acadêmico entre natureza e sociedade, ou entre natureza e cultura, a naturalização da categoria tempo, que, ao contrário do que se pensa, constituiu-se histórica e discursivamente:

A tese filosófica de que encadearíamos os acontecimentos por uma “síntese a priori”, de um modo como que automático e sem nenhuma aprendizagem, em virtude de uma aptidão inata, ligada a nossa natureza de seres racionais, reflete, em parte, o caráter limitado dos conhecimentos empíricos na época de Descartes, Kant e seus sucessores (ELIAS, 1998, p. 34).

Da mesma forma, conceitos – ou “palavras-chave” – como os de homem, natureza, sociedade, estado, língua e nação podem ser desconstruídos através de reflexões críticas. No caso da noção de literatura, como

arte e objeto estudo e ensino, sua história é relativamente curta, se considerarmos a longa duração dos séculos. A maioria dos estudiosos situa sua ocorrência no final do século XVIII. Tal período, tido pela historiografia como “século das luzes”, foi também o século de constituição de todo o léxico conceitual que deu sustentação ao que chamamos de “mundo moderno”, ou “mundo civilizado”, uma vez que buscou estabelecer, pela primeira vez, uma organização para o mundo, reservando para a “Europa” um lugar central e hegemônico.

O mito da modernidade trouxe consigo as palavras-chave fundamentais para a noção do “moderno”: Razão; Luzes; Progresso; Civilização; Felicidade; Estado; Nação; Ciências; Letras e Educação. Esse arsenal discursivo achava-se disponível desde a célebre “Querela entre os Antigos e os Modernos”, debate que, iniciado em 1689, quando Charles Perrault publicou o poema “Siècle de Louis Le Grand”, defendendo que as artes e as ciências tinham atingido o apogeu na França de Luís XIV, dominou a vida intelectual francesa da segunda metade do século XVIII, impondo para o resto da Europa o ideal de valorização da própria cultura (ANDERSON, 2008, p. 109).

O caso português, nesse sentido, é bastante esclarecedor. No contexto das reformas pombalinas (1750-1777), os adversários dos supostos construtores da modernidade lusitana, que se propunham a reatar uma linha de continuidade com uma espécie de modernidade interrompida no século XVI, eram os jesuítas, que se tornaram, pelo discurso oficial do Estado, os responsáveis pelo atraso de Portugal em todos os setores – econômico, político e cultural. No discurso da legislação pombalina, estão presentes todos os elementos do arsenal discursivo da modernidade: a consciência histórica do estado de atraso ou defasagem de Portugal em relação às “Nações civilizadas”; a idéia de recuperação de um tempo perdido, expressa na invenção de uma tradição de auge das “Letras Humanas”, que havia tornado os portugueses conhecidos na República das Letras; o uso de imagens retóricas relativas às palavras-chave do vocabulário iluminista e, finalmente, a idéia de Europa, que representa o “moderno” e serve de parâmetro comparativo à situação portuguesa (OLIVEIRA, 2010).

Com relação a este último elemento, se fôssemos aplicar ao contexto das reformas pombalinas a dicotomia oriunda da “Querela entre os Antigos e os Modernos”, a Europa, no discurso do legislador, representa o “moderno”, um modelo de civilização e progresso sempre almejado. Os jesuítas, por sua vez, representam um passado a ser repudiado, ao ponto de não pertencerem à suposta linha evolutiva da cultura e do pensamento português, que havia alcançado seu auge no século XVI.

Cabe ressaltar que essa idéia de Europa, tão presente em toda a legislação pombalina, emerge também no século XVIII, no mesmo momento em que a nação portuguesa está em processo de construção discursiva. Nessa perspectiva, Europa e Ilustração são partes inseparáveis de um mesmo todo

(FALCON, 1993, p. 92), uma vez que esta, assim como aquela, representa uma mentalidade ou consciência supranacional em que as idéias circulam livremente, expressando uma espécie de República das Letras unida pelo culto à razão, mas também por um sentimento de superioridade com relação ao resto do mundo. Tal pressuposto tem seu contraponto no processo de constituição das nações européias, que se fazia acompanhar de uma espécie de nacionalismo imperialista que se forjava em oposição ao Outro colonial, em uma relação de poder e estranhamento (BOEHMER, 1995, p. 32). Trata-se, portanto, de uma Europa mítica, ideal, retórica e, sobretudo, unificada, sem fissuras.

Said (2007, p. 29), ao tratar do que denomina e conceitua Orientalismo – um discurso através do qual a cultura européia “maneja e produz o Oriente política, sociológica, militar, ideológica, científica e imaginativamente durante o período do pós-iluminismo” –, afirma que

O Orientalismo nunca está muito longe do que Denys Hay chama “a idéia de Europa”, uma noção coletiva que identifica a “nós” europeus contra todos “aqueles” não-europeus, e pode-se argumentar que o principal componente da cultura européia é precisamente o que tornou hegemônica essa cultura, dentro e fora da Europa: a idéia de uma identidade européia superior a todos os povos e culturas não-europeus (SAID, 2007, p. 34).

Ao mesmo tempo em que se configurava como arte, no Romantismo, a Literatura funcionou como instrumento político de consolidação das identidades nacionais. Se, para se imaginar a nação, foi necessário não somente que as comunidades religiosas e dinásticas entrassem em declínio, mas também que uma nova maneira de apreender o mundo fosse configurada, passando a história a ser concebida como uma cadeia de causas e efeitos (ANDERSON, 2008, p. 54), tal idéia, proporcionando os elementos básicos para se pensar a simultaneidade, serviu também de suporte aos dois gêneros que proporcionaram, no século XVIII, os meios técnicos necessários para se “re-presentar” – ou “narrar”, como quer Bhabha (2006) – as “comunidades imaginadas” correspondentes à nação: o romance e o jornal. Para Elías (1998, p. 13),

[...], quando, por uma razão qualquer, os membros de um sociedade querem definir posições e trajetórias que se apresentam sucessivamente, precisam de uma segunda sucessão de acontecimentos em que as mudanças individuais, obedecendo à mesma lei de irreversibilidade, sejam marcadas pelo reaparecimento regular de certos modelos seqüenciais. Esses, que incluem o retorno de seqüências elementares parecidas, se não idênticas, servem então de referências padronizadas que permitem comparar, indiretamente, as seqüências da primeira sucessão de acontecimentos.

Desse modo, fazer uma nação corresponde a fazer uma literatura, com notou Miranda (1994, p. 33), uma vez que a concepção de história herdeira do Iluminismo, como uma temporalidade linear e contínua, evoluindo ou progredindo de forma monolítica rumo a um futuro ilimitado, contribui de maneira decisiva para a construção de histórias literárias que, em nome do interesse nacional e de prerrogativas étnicas, buscam “re-presentar” – ou “narrar” – a nação.

Esse era o mote, por exemplo, das primeiras obras da historiografia da literatura inglesa, como observou Wellek (1962, p. 315-316): Thomas Warton, em sua história da poesia inglesa, de 1774, afirmava que o objetivo do estudo da literatura antiga era “registrar fielmente as feições das épocas e preservar as mais pitorescas e expressivas representações dos costumes”. Henry Morley, no prefácio a *English writers* (1864), concebia a sua obra como a “história do espírito inglês”. W. J. Courthope, por sua vez, em outra história da poesia inglesa, publicada em 1895, definia o estudo da poesia inglesa como “o estudo do contínuo crescimento das nossas instituições nacionais tais quais elas aparecem reflectidas na nossa literatura”.

A literatura inglesa, antes de ocupar um lugar central no currículo nacional inglês, isto é, antes de estabelecer-se como única disciplina acadêmica capaz de abranger não somente a alta cultura da “sociedade polida”, mas também o “caráter nacional”, teve que vencer os preconceitos dos que a consideravam um tipo de instrução específica para mulheres e operários, ou mesmo homens de segunda e terceira categoria, como sugere um depoente da Comissão Real reunida em 1877 (EAGLETON, 1983, p. 30). Isso porque a disciplina não era considerada digna da formação de um gentleman, que já nas Grammar Schools tinha contato com as línguas e literaturas clássicas. Ademais, mesmo tendo entrado nos estabelecimentos de instrução secundária a partir da década de cinquenta do século XIX, com o estabelecimento do sistema de exames públicos controlados por Oxbridge, o estatuto acadêmico das línguas e literaturas clássicas, que tinham como suporte as Grammar Schools – as quais davam acesso aos cursos superiores –, manteve-se por muito tempo intacto, uma vez que os exames públicos eram desprestigiados por aceitarem candidatos de países do “terceiro mundo”, como a Jamaica (HOWATT, 1988, p. 133-134).

Não fica difícil, portanto, perceber que a institucionalização dos “estudos ingleses”, como fenômeno político e cultural, consistiu, em grande parte, em colocar a língua e a literatura inglesa a serviço de um grande projeto nacionalista, projeto este que não se restringiu à Inglaterra, uma vez que deu suporte ao imperialismo colonial britânico do século XIX, fazendo da literatura uma instância privilegiada na empreitada cultural do Império em suas colônias (ASHCROFT, GRIFFITHS & TIFFIN, 1989).

Conforme Chartier (2000), a escola seria uma instituição de suma importância em tal processo, uma vez que reforça o estabelecimento e

fixação de determinadas obras ou autores como sendo canônicos, através de manuais de leitura ou de livros didáticos de literatura. Hébrard (1999), por sua vez, ao mapear o desenvolvimento da história das disciplinas escolares na França, localiza um setor privilegiado de investigação: o que chama de “história dos cânones escolares”, “um meio proveitoso para abordar a difusão das práticas de leitura da elite”. Nessa mesma linha, são citados trabalhos sobre a “história das modalidades de explicação de textos” e sobre as técnicas retóricas e dos lugares-comuns. Ao comentar as leituras laicas da escola sob a Terceira República, o autor identifica três modelos de manuais de leitura: o “livro de leituras” para o ensino católico, com lições de moral, higiene, etc; o livro de relatos edificantes e da vida cotidiana dos escolares, em prosa ou em verso, cujo grande exemplo é *A volta da França por Duas Crianças*, “best-seller absoluto” com três milhões de exemplares vendidos entre 1877 e 1887; e os livros de leitura literária. Neste último modelo se encontraria o momento inicial do processo de inclusão da literatura nacional, articulada com o ensino de (e em) francês, nas escolas secundárias do país, assim como no ensino das meninas, pela via da leitura expressiva, ou em voz alta. A literatura, assim como a pátria, se tornava a religião da escola republicana, fazendo nascer uma nova disciplina escolar: o francês, que ao lado dos elementos da língua (ortografia e gramática), passava a abranger um cânone de textos-modelo em que forma e conteúdo jamais poderiam ser dissociados (HÉBRARD, 1999, p. 63).

No caso brasileiro, o conceito de literatura define-se na década de 1830, uma vez que, nas décadas anteriores, na categoria literatura ainda se enquadravam muitas obras relacionadas às matemáticas e às ciências naturais. Com efeito, em 1836, um ano antes da fundação do Imperial Colégio de Pedro II, Gonçalves de Magalhães afirmava, no primeiro número da revista *Niterói*, que a literatura era a expressão do espírito de um povo no que este possuía de mais característico, da mesma forma que cada homem tinha seu caráter particular e cada árvore seu fruto específico. Assim, a produção dos primeiros compêndios de história literária do país relaciona-se não somente com o projeto romântico de afirmação da identidade nacional, mas também com o processo de autonomia do ensino de literatura em relação ao de retórica e poética, bem como à institucionalização do ensino das literaturas nacionais (OLIVEIRA, 2008, p. 30).

Se o século XVIII é tido como “século das luzes”, uma vez que é o período durante o qual a idéia de civilização e de Europa torna-se corrente, tornando necessária a racionalização dos Estados e a invenção de identidades nacionais, é também o século do industrialismo, isto é, de um fenômeno que representa não somente uma série de transformações técnicas, mas também novas relações e modos de produção e a configuração de um novo grupo social e de uma nova estrutura mental. Segundo Williams (1960, p. xiv), as questões concentradas na palavra cultura relacionam-se diretamente com

as grandes transformações históricas trazidas por algumas palavras-chave que entraram em circulação no final do século XVIII, tais como indústria, democracia, classe e arte.

Nesse sentido, o conceito de cultura apresenta-se como uma resistência e uma reação a essas mudanças de ordem social, proporcionadas principalmente pelo que Anderson (2008) denomina “capitalismo tipográfico”. É nesse ponto que podemos observar o aspecto ideológico do Romantismo, em sua rejeição da coisificação do homem e da massificação trazida pelo industrialismo. Segundo Eagleton (1983, p. 22), no Romantismo inglês,

A própria obra literária passa a ser vista como uma unidade orgânica misteriosa, em contraste com o individualismo fragmentado do mercado capitalista: ela é espontânea e não calculada racionalmente, criativa, e não mecânica. A palavra “poesia”, portanto, já não se refere simplesmente a um modo técnico de escrever: tem profundas implicações sociais, políticas e filosóficas; ao ouvi-la, a classe governante pode, literalmente, sacar o revólver. A literatura torna-se uma ideologia totalmente alternativa, e a própria “imaginação” como em Blake e Shelley, torna-se uma força política. Sua tarefa é transformar a sociedade em nome das energias e valores representados pela arte.

Assim, a Literatura, como a Cultura, apresenta-se como antídoto não somente contra a massificação capitalista, mas também contra o excesso religioso e o extremismo ideológico, pois, ao tratar de valores humanos tidos como universais, pode servir “para colocar numa perspectiva cósmica as pequenas exigências dos trabalhadores por condições decentes de vida”, contribuindo para promover a simpatia e a identidade entre todas as classes sociais:

Como a religião, a literatura atua principalmente por meio da emoção e da experiência, razão pela qual se adequam admiravelmente à realização da tarefa ideológica que a religião havia abandonado. Em nossa época, a literatura tornou-se realmente o oposto do pensamento analítico e da investigação conceitual: enquanto cientistas, filósofos e teóricos políticos se oneram com essas empresas enfadonhamente discursivas; os estudiosos da literatura ocupam o território mais valorizado do sentimento e da experiência. Experiência e sentimento de quem? Esta é uma outra questão (EAGLETON, 1983, p. 28-29).

Com efeito, foi em oposição às mudanças das relações entre autores e leitores, decorrentes do desenvolvimento da indústria tipográfica, do mercado editorial e do crescimento do público leitor, que a idéia de cultura, significando o “espírito” de um povo, emergiu. O romance, que se configurava, ao mesmo, tempo como gênero novo e mercadoria, com seus



defensores e detratores, representa muito bem as contradições desse novo momento histórico. Não são de estranhar, portanto, as posições e declarações de escritores como Coleridge e Carlyle, que incorporam a noção de artistas românticos em contraposição à crescente massificação das práticas de leitura, utilizando-se, para tanto, de argumentos semelhantes aos de pensadores políticos conservadores como Edmund Burke, em seus apelos pelo resgate de uma mítica “comunidade orgânica” originalmente inglesa, que teria existido antes que o industrialismo corrompesse o “espírito inglês” (WILLIAMS, 1960).

### CONCLUSION

De acordo com que foi exposto até aqui, fica fácil perceber por que a posição dos PCN de 2002 gerou tanta polêmica, ao desautonomizar o ensino da literatura, subordinando-o definitivamente ao da língua portuguesa. Segundo o documento, de disciplina, a literatura passa a ser gênero discursivo, ou textual, uma vez que, pela própria natureza transdisciplinar da linguagem, os textos, de preferência os “textos reais”, verbais e não-verbais, disponíveis na sociedade, precisam ser contextualizados e classificados por gêneros.

Tal polêmica, como indiquei em outra ocasião (OLIVEIRA, 2008), está inscrita nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio referentes aos “conhecimentos de literatura”, documento produzido com intenções explícitas de confronto em relação aos PCN para o ensino médio e publicado em 2006. Reivindicando a posição da literatura como disciplina escolar no currículo do ensino médio, os autores a definem como arte em “stricto sensu”, isto é, como “arte que se constrói com palavras”. Com tal argumento, defendem a especificidade e o “valor estético” da literatura, em detrimento da literatura ou cultura “de massa”, ratificando a sua presença no currículo como algo inquestionável “até há pouco tempo”. Um tempo – como aquele da reforma de Capanema, de 1936, durante o governo de Getúlio Vargas –, em que a disciplina gozava de um status privilegiado ante as demais. Em que a literatura era, sobretudo, um “sinal distintivo de cultura” (OLIVEIRA, 2008, p. 40).

Assim, precisamos ter cuidado, como professores e estudantes de literatura, para que não façamos da Literatura e da Cultura instâncias legitimadoras da manutenção de preconceitos e da exclusão social, seja criticando indiscriminadamente qualquer manifestação artístico-cultural considerada “de massa”, seja valendo-nos de teorias literárias para justificar o cânone, negando seus aspectos ideológicos em nome de uma objetividade ou cientificidade cega para as condições de produção, circulação e recepção das obras literárias. Se o objetivo da teoria é “desconsertar o senso comum”, como quer Compagnon (2006, p. 257), o princípio básico de todo estudioso da literatura deve ser a reflexão crítica acerca de seus pressupostos apar-



entamente mais elementares, mas que funcionam discursivamente como verdades inquestionáveis.



## SUMMARY

Esta aula buscou investigar o modo como a literatura se tornou uma instância legitimadora de noções eurocêntricas de cultura e exclusão social. Para tanto, leva em conta seu processo de constituição como instrumento político de consolidação das identidades nacionais e objeto de estudo, bem como sua configuração como disciplina escolar e acadêmica, observando os casos da Inglaterra, França, Portugal e Brasil. Servem de base para seu desenvolvimento alguns pressupostos teóricos dos estudos culturais e pós-coloniais (WILLIAMS, 1960; BHABHA, 2006; BOHEMER, 1995), da história da educação (CHERVEL, 1990; HÉBRARD, 1999) e alguns ensaios já publicados sobre o tema (DOYLE, 1989; EAGLETON, 1983; CHERVEL e COMPÈRE, 1999; OLIVEIRA, 2008; 2009). Seu objetivo, desse modo, é analisar as implicações políticas da formalização da literatura como teoria e prática cultural e pedagógica, buscando indicar em que medida ela reforça a manutenção de preconceitos e diferenças étnico-sociais.



## ACTIVITY

Baseado na leitura do texto desta nossa primeira aula, defina em um parágrafo, com suas próprias palavras, como pode ser relacionada a cultura literária e a exclusão social.

O objetivo desta atividade é despertar no(a) aluno(a) uma visão crítica de cultura e de literatura, baseado(a) nos referenciais teóricos dos autores citados no decorrer desta aula.



## NEXT CLASS

**MÚSICA PARA DANÇAR NO BRASIL DA DITADURA: do samba ao soul, do soul à disco (1970-1979)**

## REFERENCE

ANDERSON, B. R. Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. Tradução: Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ANDRADE, Antonio Alberto Banha de. A reforma pombalina dos estudos secundários no Brasil. São Paulo: Saraiva / EDUSP, 1978.

ASHCROFT, Bill, GRIFFITHS, Gareth & TIFFIN, Helen. The empire writes back: theory and practice in post-colonial literatures. London and New York: Routledge, 1989.

BHABHA, Homi K. Nation and narration. London and New York: Routledge, 2006.

BOEHMER, Elleke. Colonial & postcolonial literature: migrant metaphors. Oxford / New York: Oxford University Press, 1995.

CARPEAUX, Otto Maria. História da literatura ocidental. Rio de Janeiro: O Cruzeiro, v. 1, 1959.

CHARTIER, Roger. Cultura escrita, literatura e historia. 2. ed. México: Fondo de Cultura Económica, 2000.

COMPAGNON, Antoine. O demônio da teoria: literatura e senso comum. Tradução: Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.

EAGLETON, Terry. Teoria da literatura: uma introdução. Tradução: Wal-tensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

ELIAS, Norbert. Sobre o tempo. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

FALCON, Francisco J. C. A época pombalina. São Paulo: Ática, 1982.

HÉBRARD, Jean. “Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista da história cultural”. Tradução: Christian Pierre Kasper. Campinas: Mercado de Letras / Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999.

HOWATT, A. P. R. A history of English language teaching. 3. ed. Oxford: Oxford University Press, 1988.

MIRANDA, Wander Melo. “Nações literárias”. Revista Brasileira de Literatura Comparada, São Paulo, n. 2, pp. 31-38, 1994.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo. “O ensino da literatura e a identidade nacional: o caso brasileiro”. In: SANTOS, Josalba Fabiana e OLIVEIRA, Luiz Eduardo. *Literatura & ensino*. Maceió: EDUFAL, 2008.

\_\_\_\_\_. “A invenção da tradição e o mito da modernidade: aspectos principais da legislação pombalina sobre o ensino de línguas”. In: OLIVEIRA, Luiz Eduardo. *A legislação pombalina sobre o ensino de línguas: suas implicações na educação brasileira (1757-1827)*. Maceió: EDUFAL, 2010.

SAID, Edward. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. Tradução: Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

WELLEK, René e WARREN, Austin. *Teoria da Literatura*. Tradução: José Palla e Carmo. Lisboa: Europa-América, 1962.

WILLIAMS, Raymond. *Culture and society (1780-1950)*. New York: Anchor Books, 1960.