



Educar em Revista

ISSN: 0104-4060

Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná

Butlen, Max

Literatura, literatura para a juventude e valores: da inculcação à interrogação

Educar em Revista, núm. 72, 2018, Novembro-Dezembro, pp. 19-38

Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná

DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.62732>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155059608002>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

Literatura, literatura para a juventude e valores: da inculcação à interrogação

Littérature, littérature de jeunesse et valeurs: de l'inculcation à l'interrogation

Literature, children's literature and values: from inculcation to interrogation

Max Butlen*

RESUMO

A literatura sempre foi e continua sendo atravessada pela questão dos valores. Apesar de seu relativo sucesso no século XX, os formalistas e os estruturalistas não conseguiram eliminar essa questão dos valores. Pelo contrário, os trabalhos recentes lhe consagram um lugar cada vez maior (BUTLEN, 2017). Este lugar foi profundamente renovado, especialmente na literatura para a juventude, pois se trata sempre mais decisivamente de passar de uma postura de inculcação de valores a uma didática centrada sobre sua interrogação para combinar formação literária e formação pessoal. Como descrever e explicar essas evoluções? Por que valorizar os *corpora* e as abordagens que trabalham para combinar ética e estética, para promover enfim uma postura axiológica?

Palavras-chave: Literatura. Literatura para a Juventude. Valores. Ética. Estética. Didática.

RÉSUMÉ

La littérature a toujours été et demeure traversée par la question des valeurs. Malgré leur succès relatif du XX^e siècle, les formalistes et les structuralistes ne sont pas parvenus à évacuer cette question des valeurs. Au contraire, les travaux récents lui accordent une place sans cesse croissante (BUTLEN,

* Université de Cergy-Pontoise e École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE), de Versailles, atuando nos Laboratórios AGORA e EMA. Versailles, France. E-mail: max.butlen@wanadoo.fr. <https://orcid.org/0000-0002-9138-9482>.

2017). Cette place a été profondément renouvelée notamment dans la littérature de jeunesse, puisqu'il s'agit toujours plus résolument, de passer d'une posture d'inculcation des valeurs à une didactique centrée sur leur interrogation pour conjuguer formation littéraire et formation personnelle. Comment décrire et expliquer ces évolutions ? Pourquoi valoriser des corpus et des démarches qui s'emploient à conjuguer éthique et esthétique, à promouvoir en somme une posture axiologique?

Mots-clefs: Littérature. Littérature de Jeunesse. Valeurs. Éthique. Esthétique. Didactique.

ABSTRACT

Literature has always been and continues to be crossed by the question of values. Despite their relative success of the twentieth century, formalists and structuralists have failed to eliminate this question of values. On the contrary, recent work has given it an ever-increasing place (BUTLEN, 2017). This place has been deeply renewed especially in the youth literature. Since it is always more resolutely to move from a posture of inculcation of values to a didactic centered on their interrogation to combine literary training and personal training. How to describe and explain these evolutions? Why value corpora and approaches which work to combine ethics and aesthetics, to promote an axiological posture?

Keywords: Literature. Children's Literature. Values. Ethics. Aesthetics. Didactics.

Introdução

A literatura sempre foi e continua sendo atravessada pela questão dos valores, tanto em suas formas como em seus conteúdos (BUTLEN, 2017). Isso pode ser explicado por dois motivos.

Em primeiro lugar, porque, desde que surgiram os primeiros textos, a literatura exaltou os modelos humanos e os valores. Assim, os grandes contos épicos contam as aventuras de homens e de mulheres que são portadores de modelos e antismodelos. Na *Ilíada* e na *Odisseia*: “Página após página, não são mais os bárbaros retrógrados que canta Homero, mas os guerreiros viris cuja ética poderosa regula rigorosamente a sociedade” (MONTAY, 2012, p. 159-176).

Os vinte e quatro cantos do poeta provocam admiração e gosto pelas concepções de honra, coragem, amor, pátria e lar. Do mesmo modo, a *Eneida*

de Virgílio tem o objetivo declarado de promover os costumes dos antigos (*mosmaiorum*), isto é, seu comportamento, suas qualidades de alma, seu sistema de valores; especialmente o trabalho da terra, o respeito aos antepassados, os deuses e a pátria, a coragem, a sobriedade.

Assim, desde a literatura da corte da Idade Média, passando pelas obras clássicas do século XVII, até a literatura contemporânea, nota-se de forma recorrente esse desejo de agradar e de instruir moralmente por meio da apresentação de comédias e tragédias humanas, encenando posturas e comportamentos de modo que cada um fica comovido, inspirado, zomba ou se indigna, se interroga. A axiologia aparece assim como uma das dimensões essenciais do fato literário que muitas vezes combinou de maneira diversificada e mais ou menos feliz as funções da educação estética e ética.

Em segundo lugar, se a literatura sempre foi e ainda é atravessada pela questão dos valores, não é apenas em razão daqueles que ela poderia usar ou questionar, mas também porque a problemática dos valores na literatura é também aquela do valor atribuído à literatura em geral, como a um texto literário particular. Na história literária e artística, Roman Jakobson foi um dos primeiros a introduzir o conceito de “literariedade”¹, quando se perguntou o que faz de uma obra dada uma obra literária. Veio em seguida a retumbante interrogação fundadora de Jean-Paul Sartre *Que é a literatura?* (Sartre, 1948). Com base nisso um conjunto de perguntas retorna com frequência:

Quais são os valores estéticos que qualificam um texto como literário e justificam uma leitura com modalidades específicas? Como as hierarquias e classificações de obras e autores são organizadas? Sobre quais critérios apreciar uma obra? Qual a relação entre esses critérios e as funções atribuídas à literatura?

Essas questões permanecem em aberto e continuam a se cruzar, como mostra a extensa bibliografia que as abordaram após Sartre, Barthes², Todorov (2007) e tantos outros que não nos restam senão evocar, considerando o escopo deste artigo, no qual nós só trataremos da relação da literatura para a juventude com os valores.

1 Numa conferência ocorrida em 1919 e publicada na cidade de Praga, em 1921, com o título *NovejSaja russkaja poezija*, segundo Gilles Philippe no artigo « Littérarité » de *Lexique des termes littéraires* (Jarrety, M, dir.), p. 250-251. Paris: Le Livre de Poche, Librairie générale française (2009).

2 Barthes, em 1969, no colóquio de Cerisy, afirma “a literatura é o que eu ensino, um ponto e nada mais do que isto.”

Literatura para a juventude e valores

No campo da literatura para a juventude, a dimensão axiológica fica evidenciada e a necessidade de questionar o lugar ocupado pelos valores ainda mais insistente do que na literatura em geral, por causa igualmente de um duplo questionamento. Um questionamento sobre o valor da literatura para a juventude porque esta tem sido muito mais questionada do que a literatura em geral e um questionamento sobre a maneira de tratar os valores na literatura para a juventude.

Que valor dar à literatura para a juventude?

A literatura para a juventude há muito tem sido objeto de julgamentos desfavoráveis que a desqualificaram como objeto de pesquisa acadêmica e até mesmo como um possível objeto de ensino literário respeitável.

Alguns dos personagens dentre os mais ilustres conseguiram desencorajar sua leitura. Montaigne, em particular, se regozijava nos *Ensaaios* (1580) de ter tomado gosto nos livros com Ovídio e os antigos, e não com a literatura e as leituras de cavalaria oferecidas aos jovens nobres do século XVI. O autor dos *Ensaaios* rejeita em bloco “uma confusão de livros com os quais a infância se diverte.” (MONTAIGNE, 2007, p. 182). Assim, há séculos, a oferta literária coloca problemas nos contextos educacionais.

Embora não se esteja estritamente falando de um gênero, uma vez que a literatura para a juventude se constitui de obras provenientes de todos os gêneros, frequentemente ela foi classificada entre os gêneros menores bem como a paraliteratura, a literatura popular etc., o que efetivamente ilegitimou a área de produção e de criação.

Fazer admitir aos círculos acadêmicos e às instituições escolares francesas que a literatura para a juventude pode ser valiosa foi e continua sendo uma luta. Essa luta foi, na década de 1980, a de bibliotecários especializados em leitura de jovens, de profissionais do livro e da leitura, de alguns professores, de associações de ativistas culturais, de movimentos pedagógicos e de educação popular que identificaram o problema social e cultural da insuficiência, qualitativa e quantitativa, da oferta de leitura oferecida aos jovens.

A legitimação de um ensino de literatura baseado no melhor desta produção editorial resulta dessas ações obstinadas. É relativamente recente desde

que o processo de legitimação apareceu nos textos oficiais da educação nacional francesa no final do século XX. E, em 2002, após um longo período de reservas, a escola reconheceu claramente que o campo é rico de obras-primas, de

obras fortes muitas vezes reeditadas, que constituem verdadeiros clássicos da escola [...], assim como novas obras características da criatividade da literatura para a juventude de hoje. (Horários e Programas de ensino da escola primária, BOEN, N°1, 14 fevereiro 2002).

A educação nacional chegou a considerar que

A literatura dirigida às crianças nunca esteve fora da literatura lida pelos adultos [...]. Ela faz uma curta escala para os mais jovens para introduzi-los ao infinito universo de leituras que estão por vir. Neste sentido, ela constitui realmente o campo literário do estudante. (Documento de aplicação dos programas, *Littérature*, cycle 3, SCEREN, agosto, 2002).

A segunda questão que queremos abordar diz respeito à maneira de tratar os valores na literatura para a juventude. É claro que também aqui as posturas educacionais e didáticas variam significativamente ao longo do tempo.

Como os valores são tratados na literatura para a juventude? Da imposição à sedução

Em primeiro lugar, as obras escritas para os jovens foram primeiramente concebidas muito dependentes em relação às preocupações morais dos objetivos da educação e da formação religiosa. Inicialmente, os livros de aprendizagem da leitura apareceram sob o nome significativo de “Instruções Cristãs”. Esses primeiros textos dirigidos às crianças tinham uma dupla função: a primeira era servir de suporte para aprender a ler; a segunda (essencial) era de educá-los, de enquadrá-los de maneira cristã e moral. Aprendizagens escolares, religiosas e morais estavam intimamente ligadas. A preocupação moral e religiosa guiava também as escolhas de textos em conformidade com a estrutura ficcional da vida de santos, fábulas, contos, romances de cavalaria.

Toda a produção literária para crianças e jovens tem sido permanentemente influenciada por vários séculos, durante os quais os textos permaneceram altamente prescritivos. Os preceitos, os proibidos, os modelos de comportamento foram, porém, cada vez mais apresentados em historinhas na linha dos “exempla” que aparecem desde a antiguidade com breves narrativas que visam dar um modelo de comportamento ou moralidade.

Com o século XVII, os preceptores dos príncipes inventaram um novo tipo de livro, reservado a um público aristocrático. Os textos apresentam histórias de iniciação, de aventuras e também de amor para educar e entreter os futuros grandes senhores. Assim é criada a coleção de livros didáticos *Ad usum Delphini* (para o filho do rei) e Fenelon, o preceptor do neto de Luís XIV escreveu para o jovem príncipe, *As Aventuras de Telêmaco* (1694-1699), obra que é sempre considerada como uma das primeiras grandes histórias literárias para crianças.

Esses livros revelam que uma segunda orientação da literatura para a infância se firma progressivamente, sem dúvida porque medimos melhor os limites da imposição e da vontade de edificação (a função edificante é a função tradicional desta literatura — “edificante” significando aqui “educar”, “conduzir à virtude e à piedade”, “apresentando comportamentos exemplares encenados na ficção”).

Os autores sempre procuram educar, mas sem dúvida perceberam com Jean de La Fontaine que a arte da convicção está ligada à capacidade do escritor de “instruir e agradar”, o que significa que seu talento consiste em formar o espírito entreterendo para melhor passar a lição moral.

O público jovem, que não para de crescer, se torna progressivamente interessante editorialmente. Sua conquista se revela um objetivo e um projeto reivindicado, por exemplo, por Charles Perrault para seus contos de fadas (*Mãe Gansa*, 1697). No século XVIII, a preocupação religiosa, sem desaparecer, deixa mais espaço para propostas literárias, elogiando apazavelmente a virtude. Para Madame Leprince de Beaumont (1757), autora do célebre conto *A bela e a fera*, pedagoga e escritora, trata-se de representar os defeitos da idade para corrigi-los, “formar o coração”, “iluminar o espírito”, mas tendo o cuidado de entreter. Os “berquinades” são as obras de Berquin – primeira livraria e editor francês para crianças – e foram publicadas entre 1772 e 1773, eles foram citados no Jornal de Paris em 15 de junho de 1789 dizendo que têm a “dupla função de divertir as crianças e trazê-las naturalmente à virtude”. A literatura que emerge idealizada para o público jovem esforça-se para oferecer um espelho suscitando a identificação. Autores e educadores percebem melhor o interesse da ficção e do maravilhoso para edificar não apenas uma elite aristocrática, mas, agora, um público menos nobre, os burgueses do começo do século XVIII, e depois, progressivamente, ao longo do século XIX as crianças das classes populares, tanto na França como em outros países da Europa.

Com o século XIX, criam-se as condições necessárias para o surgimento de uma literatura para a juventude de massa porque a alfabetização de todos é gradualmente realizada, e a indústria do livro conhece uma expansão sem precedentes. Um enorme mercado do livro se abre. Para ganhar os melhores lugares, os editores mostram sua vontade de inventar uma literatura que seja mais independente das preocupações educacionais tradicionais (a aprendizagem da leitura e a formação espiritual e moral). Eles entendem que o livro para as crianças deve se diferenciar dos tratados morais, dos manuais escolares e, sobretudo, das temáticas da catequese.

Para conquistar este novo jovem público leitor em via de massificação, um novo tipo de personagem literário deve ser criado. É o objeto de trabalho de grandes editores (na França, Jules Hetzel e Louis Hachette, por exemplo), que sabem como recrutar escritores famosos. Eles trabalham para conjugar uma disseminação em massa do livro, com o marketing editorial e a invenção de novas formas literárias, desenhando novos tipos de heróis. Um destes, Jean-Paul Choppart, imaginado por Louis Desnoyers (1857), encarna uma verdadeira ruptura com os modelos antigos – é um malandro, fugitivo, muito pouco virtuoso que, por seu comportamento e suas desventuras, difere radicalmente dos modelos tradicionais.

Para editores como Pierre-Jules Hetzel, que editou Jules Verne, a criatividade da época deve rejeitar “o chá literário que é derramado corriqueiramente por pequena colher nas mentes das crianças” (HETZEL, no prefácio de *Mésaventures de Jean-Paul Choppart*, DESNOYERS, 1857). Para produzir esses novos escritos, são chamados os romancistas profissionais. Eles sucedem e substituem os religiosos, os educadores e pedagogos que anteriormente trabalhavam na escrita da literatura e das leituras infantis. Na França, os mais célebres são A condessa de Ségur, Jules Verne, Victor Hugo, Hector Malot, Alexandre Dumas, enquanto que na Europa são Charles Dickens, Lewis Carroll, Rudyard Kipling, Robert Louis Stevenson, James Barrie, Carlo Collodi, Johanna Spyri, Selma Lagerlöf e muitos mais que conseguem cativar jovens leitores, propondo aventuras das mais surpreendentes e muitas vezes situações não convencionais e comportamentos pouco conformistas.

No Brasil, alguns anos mais tarde, a partir de 1920, Monteiro Lobato começa a escrever as histórias que comporão os 23 volumes do “Sítio do Pica-pau Amarelo”. No entanto, na Europa, apesar do grande vento de renovação, não esquecemos completamente da função edificante da literatura para a juventude, como demonstra o material dirigido para pais e mães de família na primeira publicação da *Semana da Criança* (*Magasin d'images et lectures amusantes et instructives*, elaborado em 1857, pela editora Hachette): “Nas nossas narrativas, tudo (...) tenderá a penetrar insensivelmente nos corações jovens, o amor pela religião e pela virtude”.

Certamente, ao mesmo tempo, é uma verdadeira literatura que se inventa e que assume sua autonomia, afirmando novos valores literários, às vezes sacudindo abordagens tradicionais tão moralizadoras.

Para uma literatura juvenil menos intencional

Vemos esse movimento crescer no século XX, ao longo do qual a literatura para a juventude emergiu como um dos setores mais importantes e dinâmicos da indústria do livro. A oferta de leitura se estende às crianças e aos jovens, de ambos os sexos, desde o nascimento até a entrada na vida adulta, e até mesmo além, na medida em que os editores têm agora coleções endereçadas para os de 15 a 25 anos graças à expansão sem precedentes de uma produção que sabe diversificar e segmentar produtos de acordo com o público. Confrontada com a concorrência de novas mídias muito atrativas, a indústria do livro está a fazer todo o possível por atrair para a leitura milhões de estudantes que se prolongam cada vez mais nos bancos das escolas. O desejo de conquistar e reter esse público leitor é acompanhado por um distanciamento crescente da ideia de que a literatura para a juventude deveria ter uma função edificante, resultando na repetida inculcação de valores. A postura ética muda de natureza, torna-se menos restritiva e muito mais tolerante. Os grandes questionamentos dos fundamentos da sociedade moderna no final dos anos sessenta do século XX, sem dúvida, contribuiu para acentuar esse movimento. Assim, vemos a literatura para a juventude abordar com audácia os tabus, e, sem desvio, todos os assuntos que estão no coração de nossa sociedade, mesmo aqueles que não consideramos adequados, decentes, convenientes de abordar, incluindo os tópicos mais divisivos: a exploração do homem pelo homem, o prazer, os diferentes aspectos da sexualidade, a doença, a morte, a violência social. Tal evolução desencadeou choques ideológicos com base em desacordos éticos que foram por vezes expressos com grande violência por movimentos conservadores, tradicionalistas, de direita e de extrema-direita e muito hostis à expansão da literatura para a juventude, como demonstrado no seguinte trabalho: “Muitos pais compram livros (para crianças) sem perceber que eles veiculam as piores ideias sobre o plano moral ou social, e que eles, lenta e intencionalmente, destroem os valores do mundo livre” (MONCHAUX, 1985, contracapa).

Um plano “diabólico” (*sic*) destinado a apropriar-se da infância teria sido posto em prática: “Isso vai da destruição da família e da ideia de pátria, até o desprezo pelo corpo docente, a apologia às drogas, de todos os desvios sexuais,

com a obsessão esquerdista da morbidade e da morte”. (MONCHAUX, 1985, contracapa).

Tais posições, excessivas, podem ser vistas em intervalos regulares em campanhas esporádicas que têm podido, por vezes, desencadear reações de autocensura entre os profissionais da literatura para a juventude (BUTLEN, 2015). No entanto, essas campanhas de depreciação não conseguiram influenciar a expansão do campo e sua exploração de todas as possibilidades de uma literatura adaptada às diferentes idades da infância. Ao contrário, no final, a literatura para a juventude se destaca com um certo sucesso de uma literatura excessivamente intencional para afirmar-se como um setor específico e legítimo das artes e letras, procurando redefinir a dimensão ética da oferta de leitura.

Semelhanças entre literatura geral e infantil

Os tempos de inculcação massiva de valores numa perspectiva de controle religioso e de conformidade moral foram sucedidos por um período de distanciamento dessa postura. Durante toda a segunda metade do século XX, podemos falar de uma liberalização da função ética da literatura para a juventude e de uma busca coletiva por uma renovação da produção, evitando as armadilhas da literatura excessivamente intencional.

Mas com o século XXI, parece que estamos voltando a uma posição axiológica e até mesmo promovendo-a, num contexto, todavia, muito diferente. Antes de identificar os motivos e as consequências, parece interessante constatar e revelar algumas semelhanças na evolução da literatura para a juventude e na literatura geral. Algumas convergências são notáveis.

Assim, para o conjunto do campo literário, a função ética da literatura foi fortemente contestada, particularmente sob a influência dos formalistas e dos estruturalistas que se ocuparam intensamente e quase exclusivamente do texto, da sua estrutura, da sua disposição, mas certamente não da ética. São disso testemunho as declarações de Antoine Compagnon (professor do Collège de France, escritor e teórico da literatura), em curso proferido no Collège de France, em 8 de fevereiro de 2008, com o tema “Morales de Proust”:

Minha geração, portanto, foi levantada contra a leitura ética ou moral da literatura, contra uma visão da literatura ocidental como criação e

transmissão de valores [...] A função ética da literatura foi negada pela maioria dos teóricos³.”

No entanto, apesar de seu relativo sucesso no século XX, os formalistas e estruturalistas não conseguiram esvaziar essa questão de valores. Pelo contrário, os trabalhos recentes retomam a discussão de maneira sempre crescente e profundamente renovada. Ocorre que, como escreveu Todorov (2007), “a literatura está em perigo” e também, como apontado por Vincent Jouve (2014), “a concepção da obra como um arranjo de formas que respondem apenas às suas próprias leis é denunciada por ter negado o que seria o cerne da literatura: sua relação com a vida e sua capacidade de produzir emoções.

Os teóricos da literatura vieram enfatizar a força e o interesse da relação entre ética e estética literária. A esse respeito, Yves Citton (2007) propõe uma análise que nos parece essencial quando ele enfatiza que

Ficções aparecem como fábricas para o reprocessamento permanente de valores, o que pode tender também a reforçar o sistema de crenças que o leitor leva consigo ao abrir o livro e, assim, renovar os valores dominantes, em vez de desestabilizá-los e orientá-los para sua reconfiguração. (CITTON, 2007, p. 194).

Testemunhando este retorno da ética, numerosos periódicos de pesquisas universitárias (entre outros o periódico *Le Français Aujourd'hui*, n. 197, “Littérature et valeurs”, 2017/2) e simpósios sobre o assunto se multiplicaram. Seus títulos são significativos: “Literatura e valor”, “Valores no romance”, “O ensino da literatura e os valores”... Também exemplar é o apelo à contribuição para o dia de estudos que foi organizado em novembro de 2016 pela Faculdade de Artes e Humanidades da Universidade de Sfax, Tunísia. Notamos que é possível observar⁴, primeiro no mundo anglo-saxão (BOOTH, 1988), e, então, no mundo francófono⁵, um claro renascimento do interesse por noções como o

3 Em “Morales de Proust” falou de um assunto arriscado de duas maneiras: no lado moral, porque há muito tempo é considerada fora de jogo em estudos literários, e do lado de Proust, porque há muito tempo é considerado imoral ou amoral pela crítica.

4 Disponível em: <https://www.fabula.org/actualites/apel-contribution-l-ethique-en-quest-dans-la-critique-et-la-creation-litteraires_73781.php>. Acesso em: 30 maio 2018.

5 Liesbeth Korthals Altes, (dir.), « Éthique et littérature », *Études littéraires*, 31-3, Montréal, Québec, 1999; Eleonora Roy-Reverdy et Gisèle Séginger (dir.), « Éthique et littérature: XIX^e-XX^e »

valor e a ética que até então eram pouco discutidas, ou mesmo sistematicamente negligenciadas, pela teoria e crítica literária.

Portanto, reconsideramos a importância da ética e da estética literária na construção da identidade de cada um, a dos adultos, mas também a dos jovens leitores. Por que, então, e como, chegamos a uma abordagem que busca combinar ética e estética na literatura para a juventude?

De volta aos valores na literatura para a juventude também. Duas grandes razões

Uma primeira explicação nos parece resultar da má recepção do ensino da literatura, em muitos sistemas educacionais, incluindo o sistema francês. Assim, é necessário entender as razões. Pode essa má recepção, talvez, estar relacionada a um possível fenômeno de perda de sentido das disciplinas literárias nas sociedades contemporâneas cada vez mais dominadas pela tecnologia e outros modos de comunicação? É o objeto literário que está em questão em suas formas antigas e até mesmo modernas, ou é o modo de ensiná-lo que, doravante, seria inadequado aos horizontes de expectativa dos leitores de hoje?

Em qualquer um dos casos, a necessidade de se fazer uma oferta de leitura mais próxima dos jovens leitores veio à tona. Ela é deduzida das constatações feitas na França e em outros lugares sobre uma crise no ensino da literatura. Assim, durante uma pesquisa complementar realizada como parte das avaliações do PISA desenvolvida por Ahr e Butlen, que constam em relatório de 2012, registrou-se as atitudes de frustração, posturas críticas em relação à leitura escolar da literatura e até mesmo manifestações recorrentes de rejeição de ofertas e fórmulas magistrais por muitos dos adolescentes entrevistados. O testemunho eloquente de um desses jovens é significativo, evocando sua relação com a leitura escolar da literatura: “O que lemos na escola não são os livros

siècles», 2000; Canvat, K. & Legros, G. (dir.), *Les valeurs dans/ de la littérature*, 2004; Jouve, V, *Valeurs littéraires et valeurs morales: la critique éthique en question*, 2014; Journée d'études Littérature et valeurs: CRIMEL, Disponível em: <https://f-origin.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/1449/files/2014/03/LitVal_Jouve.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2018.

mais interessantes. Os livros da escola não têm nada a ver comigo.” (AHR, BUTLEN, 2012, não paginado).

Parece que esse fenômeno está longe de afetar apenas o nosso sistema educacional, como indicam os resultados internacionais do PISA. Gabriela Rodella de Oliveira (2013), pesquisadora que dedicou sua tese de doutorado à recepção de adolescentes da leitura literária em escola brasileira chegou a conclusões muito semelhantes às nossas. Ela constatou a ruptura entre escola e jovens, uma vez que as leituras que interessam aos adolescentes não encontram espaço na escola e em geral, as leituras prescritas pela escola não interessam aos adolescentes.

Devido à pressão das avaliações, exames e concursos, o ensino clássico da literatura, especialmente no ensino médio, visa essencialmente uma leitura analítica que se tornou estritamente metódica e tecnicista, uma leitura que muitas vezes está muito distante da cultura dos alunos e do seu modo de recepção. A tal ponto que assinalou T. Todorov:

Longe de estar associada ao prazer, a emoção estética tem pouco lugar nas aulas de literatura por causa de uma concepção estreita, ascética da literatura que leva mais ao ensino dos instrumentos de análise do que a leitura das próprias obras [...]. Os estudos literários têm por objetivo principal nos dar a conhecer as ferramentas das quais elas se servem em vez de nos fazer refletir sobre a condição humana. (TODOROV, 2007, p. 18).

As dissonâncias cognitivas que resultam dessas oposições entre a oferta escolar de leitura da literatura e as práticas sociais e culturais reais dos jovens contribuem muito para a acentuação da crise, não da literatura, mas do ensino das letras que conviria ser repensado no que se refere a valores.

Como salienta a chamada de artigos de um recente colóquio ocorrido em Grenoble (2017)⁶, “Estamos testemunhando um fenômeno de fundo de diferente amplitude: uma secessão da disciplina de letras, que é cada vez menos percebida como uma escola da humanidade.”

Nesse contexto, tornou-se mais do que urgente recuperar o valor do fato literário na escola e na sociedade (ver FRAISSE citado por CANVAT, K.; LE-GROS, G., 2004). É o mesmo para o seu ensinamento que é importante que seja refundado, questionando-o sem tabus. É nisso que os pesquisadores francófonos estão trabalhando, e cujas publicações são particularmente representativas:

6 Disponível em: <https://www.fabula.org/actualites/colloque-international-enseigner-la-litterature-en-questionnant-les-valeurs_74870.php>. Acesso em: 30 mai. 2018.

Antoine Compagnon, *La littérature, pour quoi faire?*, Paris, Collège de France / Fayard, 2007

Yves Citton, *Lire, interpréter, actualiser – Pourquoi les études littéraires?* Paris, Éditions Amsterdam, 2007

Jean-Louis Dufays (dir.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire? – Sens, utilité, évaluation*, Presses Universitaires de Louvain, Belgique, 2007

Vincent Jouve, *Pourquoi étudier la littérature?*, Paris, Armand Colin, 2010

Um contexto social perturbado, das necessidades de formação cidadã atualizadas

O segundo elemento de explicação, que justifica uma redefinição de um ensino de valores no seio do qual a literatura pode ocupar seu lugar, resulta do contexto internacional, social, político e ideológico de nossas sociedades, que estão se tornando cada vez mais multiculturais. Aprofundar e enriquecer o trabalho educativo, visando promover “a convivência” com respeito a cada um, é uma prioridade. Em um contexto de globalização dos intercâmbios sociais e culturais, eventos como os que ocorreram na França durante os ataques terroristas (entre outros os atentados ao *Charlie Hebdo*, ao Bataclan, Paris 2015, em Nice, 2016, Paris, 2017, 2018) ameaçaram e minaram a coesão social. Os traumas relacionados logicamente levam a um repensar do papel e missão das instituições educacionais, particularmente da educação nacional, com vistas à formação dos cidadãos capazes de se comportar de maneira ética, responsável, mas também crítica e autônoma. O Ministério da Educação Nacional fez isso atualizando os objetivos dos Programas escolares. Uma área desses PCNs concentrou-se na formação da pessoa e do cidadão (completando assim as prescrições da Base Comum de Competências e de Conhecimentos, conforme o Ministério da Educação Nacional, site Eduscol). A atualização de 2015 (Ministère de l'Éducation nationale, 2015, Programa de educação moral e cívica. Boletim oficial especial de 25/06/ 2015. Paris: MEN) introduz uma educação cívica e moral que destaca os valores da República, a liberdade, a igualdade, a fraternidade, o dever da memória, a igualdade entre meninas e meninos, o laicismo, a solidariedade, o espírito de justiça, o respeito e a ausência de toda discriminação. Eles reivindicam uma ética da responsabilidade e indicam que a literatura pode contribuir para alcançar tais objetivos.

Longe de negligenciar a questão ética em razão de uma focalização sobre uma análise textual, muitas vezes esquecida pelo leitor, agora é necessário revalorizar o que está no cerne da prática cultural da leitura, a saber, sua relação com a vida, os homens, os comportamentos humanos, sua capacidade de produzir emoções, sua função de questionar a identidade e os valores de cada leitor.

No entanto, como concretamente intervir nas aulas de literatura, a partir de que bases e que *corpus* de textos? Em que arcabouço didático se apoiar para construir um ensino de letras que permita a cada jovem construir os diferentes valores de forma complementar e harmoniosa?

Os pontos de apoio da pesquisa

Não se trata de voltar à função edificante que durante muito tempo foi, como já assinalamos – aquela da tradição da literatura neste campo editorial. Em vez disso, trata-se de passar de uma postura de inculcação de valores para sua interrogação. Esse novo paradigma é particularmente notável nas pesquisas em didática da literatura, que questionam novamente os valores veiculados pela literatura como no ensino da literatura e o valor da literatura.

Além disso, essas pesquisas recentes em didática da literatura construíram os fundamentos teóricos que podem apoiar as práticas de sala de aula. Primeiro de tudo, elas tornaram possível reconfigurar a noção de leitura literária (ver A. ROUXEL, 1996); elas então refundaram a didática da leitura promovendo um ensino de compreensão, de interpretação, e de estratégias de leitura (ver TAUVERON, 2002; CEBE; GOIGOUX, 2007). O diálogo didático aluno-professor pode, assim, ser profundamente renovado e enriquecido.

Finalmente, após anos centrado exclusivamente no ensino sobre as relações entre o autor, sua obra, seu século e o texto que é o fruto do cruzamento desses parâmetros, os mais recentes trabalhos dos didáticos da literatura convidaram a considerar a subjetividade do leitor (ROUXEL, 2004; LANGLADE, FORTANIER, 2007; FORTANIER, LANGLADE, MAZURIC, 2011...), o que significa trabalhar a partir do “texto do sujeito leitor”. O conceito de “texto do leitor” refere-se metaforicamente à contribuição do sujeito. Traduz a atividade de atualização e reconfiguração da obra relacionado a qualquer leitura. Essa pesquisa, na extensão dos trabalhos sobre a recepção, de um lado, sobre a interpretação, de outro, coloca que o “texto do leitor” recompõe “o texto do autor” e o substitui. Assim, o leitor é promovido do status de simples receptor para o status de ator cultural, de coautor cooperando na atualização do texto lido.

Na literatura juvenil, da sedução ao questionamento de valores

O texto do leitor revela não apenas a recepção, a compreensão e a interpretação feita do texto do autor, mas também indica em que medida a obra literária pode provocar o leitor, convencê-lo ou irritá-lo, movê-lo, sacudir suas convicções, em qualquer caso, questioná-lo em seus juízos éticos e estéticos por causa dos valores que ele transmite. Assim, importa na sala de aula levar em conta o impacto, os efeitos da obra sobre o sujeito leitor, e também valorizar a primeira recepção feita pelos alunos para abrir um espaço de discussão. Este último pode se constituir uma esfera para a formação em ética precisamente porque um dos grandes poderes da literatura é questionar o leitor em seus valores, oferecendo um leque de comportamentos humanos que convida cada um a se situar livremente e a construir seus julgamentos e suas categorias pessoais, a partir desses exemplos.

O professor de literatura pode se beneficiar jogando com a dupla postura de adesão e de distanciamento que caracteriza a leitura literária (ROUXEL, 1996). Muitas vezes, o leitor assume uma posição espontânea sobre o texto no imediatismo da primeira leitura e, quando as condições o incitam, ele pode vir, por exemplo, durante um debate, a reconsiderar seus juízos éticos e estéticos, os do autor, os dos outros leitores, apreciando os efeitos programados pelo texto para mover, convencer ou provocar uma interrogação de valores. Iniciativas e dispositivos didáticos visam privilegiar a coleta inicial de recepções, emoções, reações e reflexões. Estas ganham, ao serem colocadas na discussão em uma comunidade de leitores que coloca o sujeito leitor, o sujeito moral que é o aluno no centro da ação e dos debates, pelo confronto das recepções, a apreciação dos efeitos dos textos, a comparação das interpretações em círculos de leitura ou em oficinas de escrita que apostam no diálogo, confronto, explicitação, argumentação. Segundo esta abordagem, é mais adequado quando o questionamento do corpo docente longe de multiplicar as listas de questões, empenha-se em orientar a reflexão individual e coletiva pela identificação de uma situação problema, pela formulação de uma questão central ética e/ou estética, por uma diretriz que desencadeia as atividades criativas e reflexivas capazes de levar cada um a tomar consciência de seus próprios estereótipos, a questionar seu sistema de valores, suas crenças, seus preconceitos, seus gostos, suas representações, sua compreensão dos outros e do mundo. Tais práticas e abordagens provavelmente criarão as condições para um evento de leitura, isto é, no contexto de nossa problemática, de promover o aparecimento de um abalo ético, estético e emocional o qual pode suceder uma tomada de consciência pessoal propícia ao encontro face a face com os sistemas de valores.

A reflexão, as pesquisas, as experimentações sobre esta temática dos valores e da literatura são agora bastante consistentes. Resulta que o professor deve necessariamente repensar sua função, reajustar suas posturas, na medida em que a situação criada engaje as consciências e sensibilidades individuais dos alunos e professores. Ela favorece a escuta dos rompimentos produzidos em cada um pelo texto. Também é necessário ser capaz de gerenciar tais situações da melhor maneira possível, o que nos remete à formação de professores.

Repensar a formação de professores

É necessário um esforço de apoio institucional na formação inicial e continuada, bem como se impõe na formação de formadores de professores, porque pode ser que, até agora, poucos profissionais estejam suficientemente providos neste campo. A postura do professor nessa abordagem, seu trabalho de solicitar uma postura axiológica, de questionamento, de mediação, permanece em grande medida por definir. O assunto está longe de ser óbvio, porque os riscos de derrapagem não faltam desde que nos afastemos da neutralidade esperada do pedagogo, desde que sejam questionados os valores aos quais cada um é conectado e pelos quais, além disso, se define.

A articulação entre o ensino de letras e a formação ética coloca os problemas de limites e identidade, pois, assim como o escritor que aborda os temas axiológicos se coloca em risco ao revelar suas certezas e incertezas, o professor também assume riscos quando as fronteiras se apagam entre o homem, o cidadão e o professor. E a tendência da imposição de um discurso ideológico pode (re) aparecer a qualquer momento.

Informações e formações são ainda mais necessárias, pois, os profissionais sabem o quanto a questão dos valores pode gerar conflitos entre alunos, entre professores e alunos, entre professores e familiares, quanto situações delicadas, inesperadas que devem ser gerenciadas. Estas situações potencialmente conflituosas arriscam de confundir, na medida em que as convicções, crenças e julgamentos de cada um podem ser abalados pelo conteúdo desestabilizador de um texto muito distante da doxa (palavra grega que significa crença comum ou opinião popular), da cultura ou da ética do leitor; na medida em que um professor também pode ser perturbado pela opinião ou por revelações inesperadas de um estudante, por exemplo, tomando posição pelo Daesh (Estado Islâmico), ou justificando a xenofobia, o racismo, o sexismo, a homofobia ou qualquer outro comportamento discriminatório...

Riscos reais de instrumentalização da literatura

Dada a importância das evoluções paradigmáticas, os pontos de interrogação não deixam de aparecer. Problemas delicados ainda precisam ser resolvidos.

Primeiro, não é incomum que, na literatura, valores éticos e valores estéticos, longe de se sobreporem, apareçam em tensão. Então, se chegarmos a enfatizar a presença e a importância dos valores éticos nos textos literários, poder-se-ia na ação pedagógica levar em conta, ao mesmo tempo, os valores estéticos? Eles não correm o risco de serem negligenciados? Portanto, o risco é de os valores estéticos serem esquecidos quando se enfatiza principalmente os valores éticos.

A mudança de paradigma reativa, pelo literário, um medo compartilhado há muito tempo e recorrente. É o medo de uma instrumentalização, uma exploração da leitura da literatura no interesse de outros objetivos disciplinares, a educação cívica e moral, no presente caso. Como articular o objetivo da formação pessoal da identidade e moral pela literatura e os objetivos da formação estética? O cruzamento dos objetivos não poderia conduzir à avaliação de textos em termos morais na aula de literatura, em vez de apreciá-los literariamente? O texto literário, em sua especificidade, não arrisca de ser esquecido em favor de um debate sobre homens, seus comportamentos, a sociedade?

A probabilidade de que isso seja realmente o caso nas práticas comuns parece real. Desde a introdução da literatura nos currículos das escolas primárias, não faltaram exemplos de como as práticas levaram à “exploração da literatura”, especialmente da literatura para a juventude, usando-a para ensinar ortografia e gramática, história, até mesmo ciências, ou mesmo matemática, e de acordo com as necessidades de um estudo temático.

Muitas propostas, construtivas, mas a aprofundar

Diante desses riscos muito reais, os professores de letras agora podem se apoiar em pesquisas e experimentações as quais é necessário disseminar e aprofundar. No entanto, as respostas que apresentamos ainda estão em construção. No futuro e em tais bases, pesquisas e propostas deste tipo serão certamente amplificadas para melhor alcançar os objetivos definidos e, possivelmente, revisitá-los. De qualquer forma, provavelmente será necessário ajustar os gestos profissionais, analisar individual e coletivamente as práticas,

que em última instância, voltam a atenção para o problema da formação inicial e continuada dos professores. É importante que, dentro desse quadro, seja dado o tempo necessário a essas questões para melhor avaliar como as eventuais confusões e contradições entre uma abordagem literária e uma postura ética possam ser efetivamente trabalhadas e superadas na leitura acompanhada de textos literários, que o corpo profissional vai agora escolher devido, não apenas as suas qualidades literárias, não apenas ao seu interesse na perspectiva de um ensino da compreensão e do desenvolvimento metacognitivo de alunos, mas também por que são carregados em termos emocionais e capazes de problematizar os valores.

A literatura pode, assim, participar da formação de um indivíduo responsável, eticamente envolvido em seu universo social e cultural, solidário, atento aos outros, um indivíduo capaz de compreender, de respeitar as regras da vida coletiva como as opções e modos de vida de cada pessoa, mas também um sujeito capaz de argumentar, pensar e agir por conta própria, um sujeito autônomo e crítico.

Trata-se de devolver toda a força e significado à literatura no cotidiano da sala de aula, o que não acontecerá sem levar em conta a vida, a cultura, a experiência, a sensibilidade dos estudantes e, é claro, seus valores. Quanto ao ensino da literatura, se é importante não o instrumentalizar, também seria apropriado avaliar melhor todo o interesse ao redor da interdisciplinaridade, sem que haja sacrilégio dos usos da literatura fora de seu campo disciplinar. Algumas pesquisas já prepararam o caminho para uma cooperação respeitosa entre disciplinas, baseada na identificação de territórios e nas especificidades de cada uma.

Em suma, podemos pensar que a leitura literária e seu ensino renovado oferecem um lugar de encontro privilegiado, precisamente porque ela combina um processo possível de adesão a uma narrativa humana, personagens, comportamentos, valores e uma postura reflexiva de questionamento que permite colocar à distância os valores pessoais, estéticos e éticos, para desconstruir e finalmente reconstruir os mesmos. Ela proporciona assim, sem muito perigo e ao infinito, experiências de vida que conduzem tanto para (re)configurar valores quanto para medir sua relatividade, confrontando-os entre si.

REFERÊNCIAS

AHR, S.; BUTLEN, M. Rapport à la Direction des études et prospectives du ministère français de l'Education nationale : Etude secondaire PISA 2009 / 2012 : Etude des conditions associées au développement de la compréhension de l'écrit chez les garçons et les filles de 15 ans, Rapport remis en 2012.

BERQUIN, A. *L'ami des enfants*. Paris: Didier, Librairie-Éditeur, 1772-1773.

BOOTH, W. *The Company We Keep: an ethics of fiction*. London, England: University of California Press, 1988.

BUTLEN, M. La réaction morale face à la littérature de jeunesse. *Les Cahiers Robinson*, edição especial do colóquio de Cerisy-la-Salle, França: Artois Presses Université, n. 38, 2015.

CANVAT, K.; LEGROS, G. Les valeurs dans/de la littérature. Collection Diptyque, Centre d'Etudes et de Documentation pour l'Enseignement du Français, Namur, 2004.

CEBE, S.; GOIGOUX, R. *Lector & Lectrix*. Paris: Retz, 2007.

CITTON, Y. *Lire, interpréter, actualiser: pourquoi les études littéraires?* Paris, France: Éditions Amsterdam, 2007.

DESNOYERS, Louis. *Les Mémoires de Jean-Paul Choppar*. 1857.

FOURTANIER, M-J.; LANGLADE, G.; MAZAURIC, C. *Le Texte du lecteur*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2011.

JARRETY, M. (Dir.), *Lexique des termes littéraires*, sixième édition, janvier 2009, article « Littérarité », p. 250-251, rédigé par Gilles Philippe. Paris: Le Livre de Poche, Librairie Générale Française.

JOUBE, V. Valeurs littéraires et valeurs morales: la critique éthique en question. *Les carnets du CRIMEL*, e-publication, Reims, França: 2014. Disponível em: <https://f-origin.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/1449/files/2014/03/LitVal_Jouve.pdf>. Acesso em: 27 maio 2018.

LANGLADE, G.; FORTANIER, M-J. La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire. In: FALARDEAU, É.; FISHER, C.; SIMARD, C.; SORIN, N. (Org.), *Didactique du français, les voies actuelles de la recherche*. Québec: Presses de l'Université Laval, 2007. p. 101-123.

LE FRANÇAIS AUJOURD'HUI. *Littérature et valeurs*, n. 197, Paris: Armand Colin, 2017/2.

LEPRINCE de BEAUMONT, J. *La Belle et la Bête*, 1757.

MONCHAUX, M-C. *Ecrits pour nuire*. Paris: UNI, 1985.

MONTAIGNE, M. de. (ed original, 1580). *Essais*, reeditado em 2007 por J. Balsamo, M. Magnien et C. Magnien-Simonin, Paris, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, L.I. ch.xxv, *De l'institution des enfants*.

MONTAY, B. L'Iliade entre éthique et justice. *Revue Française de Theorie, de Philosophie et de Culture Juridiques*, PUF - Presses Universitaires de France, n. 55, p. 159-176, 2012. Disponível em: <https://www.cairn.info/resume.php?download=1&ID_ARTICLE=DROIT_055_0159> Acesso em: 23 maio 2018.

OLIVEIRA, G. R. de. *As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e influências*. 2013. 377 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-31012014-121057/pt-br.php>>. Acesso em: 2 ago. 2018.

PERRAULT, C. *Contes de ma mère l'Oye*, Paris: Claude Barbin, 1697.

PHILIPPE, G. "Littérarité". In: JARRETY, M. (dir.), *Lexique des termes littéraires*. 6. ed, Paris: Le Livre de Poche, Librairie générale française, 2009.

ROUXEL, A. *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 1996.

ROUXEL, A.; LANGLADE, G. *Le Sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2004.

SARTRE, J-P. Qu'est-ce que la littérature? Paris: Gallimard, 1948.

TAUVERON, C. Lire la littérature à l'école: pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique? de la GS au CM. Paris: Hatier Pédagogie, 2002.

TODOROV, T. *La Littérature en péril*. Paris: Flammarion, 2007. (Collection Café Voltaire).

Texto recebido em 08 de junho de 2018.
Texto aprovado em 08 de agosto de 2018.