



Literatura e Diversidade Cultural na Escola

Alex Caiel*

Rejane Pivetta de Oliveira**

Resumo: A diversidade cultural, tema corrente na agenda acadêmica, é também uma questão política com largos efeitos na vida social, exigindo de instituições como a escola que repense suas práticas e os aparatos teórico-metodológicos que sustentam seus planos de ensino. Analisamos neste artigo, com base em contribuições teóricas dos estudos culturais (WILLIAMS, 1992; HALL, 2003; BHABHA, 2007), de que modo o tópico da diversidade cultural é abordado no livro didático de língua portuguesa, com atenção aos textos literários e exercícios de retomada. A partir dos resultados, refletimos sobre o ensino da literatura na perspectiva cultural.

Palavras-chave: Diversidade cultural; Literatura; Escola

Abstract: The cultural diversity, a recurrent subject in the academic thinking, can be seen, too, as a political question, with profound implications on the social life, which demands from institutions like the school, the rethinking of its practices and its theoretic-methodological apparatus responsible for its educational planning. In this paper we investigate, with the help of Cultural Studies (WILLIAMS, 1992; HALL, 2003; BHABHA, 2007), in which ways the theme of cultural diversity is approached on Portuguese textbooks, with special attention to the literary texts and retake exercises. From the results of this investigation, we pretend to comment on the teaching of literature under a cultural perspective.

Keywords: Cultural diversity; Literature; School

1 Escola e diversidade cultural

O tema da diversidade cultural tem sido abordado contemporaneamente a partir da perspectiva dos estudos culturais e pós-coloniais, que nascem da problematização dos conceitos de cultura, sujeito, linguagem e história. Tais abordagens teóricas inscrevem-se na luta intelectual contra as formas de dominação e de hegemonia do sistema capitalista, trazendo para o campo de investigação novos objetos de pesquisa, sobretudo as manifestações culturais das minorias relegadas ao esquecimento, subestimadas ou mal interpretadas pelos discursos canônicos.

Os fluxos migratórios, o cosmopolitismo das redes e o hibridismo cultural transformaram o multiculturalismo em um tema não apenas acadêmico, como também uma questão política com a qual as sociedades se veem obrigadas a lidar. Assim, campanhas em defesa da tolerância e do respeito à diversidade e políticas afirmativas de inclusão passam a fazer parte dos programas de governo, afetando diretamente instituições como a escola, que se

* Mestre em Letras (PPGL UniRitter); professor da FTEC.

** Doutora em Teoria da Literatura. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras UniRitter.

vê obrigada a revisar suas práticas, teorias, métodos e conteúdos de ensino. Exemplo disso é o cumprimento de leis, como a que estabelece o ensino de história, literatura e cultura africanas nas disciplinas escolares e, mais recentemente, a que introduz nos currículos o estudo do Holocausto.

Esse discurso da diversidade cultural, pauta corrente na pedagogia contemporânea, impõe de fato a necessidade de repensar as instituições de ensino e os aparatos conceituais que sustentam seus programas de formação – tarefa complexa, que exige muito mais do que boas intenções. No filme *Entre os muros da escola* (2008), dirigido por Laurent Cantet, baseado no romance de François Begaudeau com o mesmo título, de 2006, encontramos uma aguda reflexão sobre as dificuldades do diálogo intercultural. Numa escola de periferia, na França, alunos provenientes de diferentes sociedades – árabes, africanos, asiáticos, judeus, com suas respectivas línguas, tradições e valores – encontram-se em uma mesma sala de aula, transformada em arena onde se trava uma verdadeira batalha cultural.

A diversidade, visível nos traços físicos e no sotaque característico dos estudantes, contrasta, porém, com a homogeneização típica do consumo capitalista, que se manifesta no modo como os jovens aparecem vestidos, com camisetas, bonés e mochilas de marcas famosas da indústria norte-americana, como Puma, Adidas, Nike. Ou seja, a diversidade cultural é perpassada pela massificação do consumo, que homogeneiza as identidades e põe em segundo plano a desigualdade econômica e social. O filme mostra, assim, que a existência de uma escola para imigrantes e para filhos de imigrantes nascidos na França pode ser uma alternativa do ponto de vista político institucional, mas está longe de resolver a tensão entre tradições, valores e significados culturais.

O acirramento dos conflitos decorre das próprias práticas escolares, que seguem um modelo tradicional, na expectativa de que a formação oferecida seja válida para favorecer o processo de “adaptação” dos imigrantes à sociedade francesa “civilizada”. As produções e manifestações culturais identificadas aos modos de vida dos diversos grupos sociais representados na sala de aula em nenhum momento são levadas em conta no processo de ensino. A definição dos conteúdos escolares, conforme assistimos no filme, baseia-se no ponto de vista da cultura dominante, do que podemos citar como exemplo os nomes de origem francesa e norte-americana, citados pelo professor nas frases que ilustram lições de gramática.

O ensino do francês, tal como mostrado, não comporta a expressão do outro, criando universos de sentido incomunicáveis, tal como vemos na cena em que a mãe de Kumba, um aluno africano, dirige-se às autoridades escolares em sua língua nativa, tendo o filho como

intérprete, que evidentemente traduz a seu modo as alegações dos professores contra o seu comportamento. Torna-se, assim, evidente o problema da tradução, ou seja, a ausência de uma zona de entendimento comum que aproxime diferenças de compreensão. Não há acordo possível entre a mãe, os professores e o aluno, restando as diferenças inegociáveis.

Entre os muros da escola põe em tela o tema da educação intercultural, desestabilizando antigas hegemonias. O Brasil, país em que as tensões culturais não têm a mesma dimensão que assumem no continente europeu, não é todavia refratário ao problema das diferenças no espaço da escola, especialmente acentuadas pelas profundas desigualdades sociais e econômicas. Crianças oriundas de classes sociais desfavorecidas, que vivem em situação de miséria, sem acesso à saúde, à habitação, à alimentação, ao saneamento básico, ao emprego, entre outras necessidades básicas, povoam as salas de aula das escolas públicas brasileiras. Nessa medida, cabe indagar o sentido que assume, para esses sujeitos, os conteúdos e materiais didáticos que lhes são oferecidos na escola.

Difícilmente podemos compreender o comportamento desses sujeitos, dissociando-o das influências advindas de sua experiência social, “pois se a mente humana é modificada, no desenvolvimento social e por meio dele, uma ênfase necessária dos estudos sociais é o estudo das formas culturais”. (WILLIAMS, 1992, p. 15). Para Williams, os conceitos e práticas culturais cristalizam visões e atitudes, configurando sistemas de percepção e de sensibilidade, o que, na opinião de Maria Elisa Cevasco (2001), articula o emergente e escapa à força acachapante da hegemonia.

É inegável que a cultura regula as práticas sociais e determina valores e comportamentos dos sujeitos. Nesse sentido, é importante salientar que os alunos, ao chegarem à escola, trazem referências do lugar de onde provêm, um lugar que não é apenas físico, mas constituído por representações culturais próprias. Nesses termos, é de se esperar que as experiências culturais sejam incorporadas ao processo de ensino.

2 Literatura e representações culturais no livro didático

Levar em conta as diferentes representações culturais é fundamental para uma educação democrática, e a literatura é um instrumento privilegiado para canalizar a reflexão sobre as formas de significar o mundo e as relações que nele se estabelecem. Tomamos aqui o conceito de representação cultural de maneira ampla, como um conjunto de práticas que permite ao homem conhecer e dar sentido ao contexto onde se encontra inserido, levando em conta os aspectos religiosos, artísticos, científicos, tecnológicos. Consideramos, assim, como refere Raymond Williams “[...] os sentidos antropológico e sociológico de cultura como

'modo de vida global' ” (1992, p. 13), como modo de ver coletivo, que confere identidade aos sujeitos de determinada comunidade. Dessa forma, as diferentes representações culturais – traduzidas em práticas, comportamentos, criações, tudo enfim que componha uma rede de símbolos e uma linguagem – configuram diferentes identidades.

O livro didático está maciçamente presente nas salas de aula das escolas brasileiras. Além dessa ampla rede de distribuição, com seus evidentes interesses econômicos - o que já bastaria para questionar o uso desse material - há ainda a veiculação, em seus conteúdos, de uma série de determinismos e conceituações generalizantes, supostamente válidas para todos os públicos. Assim, diante de tamanha homogeneização, é de se suspeitar que essa ferramenta de ensino seja incapaz de promover a cidadania e o respeito à diversidade, conforme a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), documento oficial que estabelece, de maneira explícita, a necessidade de a escola constituir-se em um espaço democrático, que acolha a diversidade e a diferença formadora do tecido social brasileiro. Para discutirmos essa questão, tomamos o livro didático de língua portuguesa¹, analisando as representações culturais privilegiadas nos textos literários presentes na coletânea e nas atividades de retomada propostas.

O livro é estruturado em 8 unidades, sendo que em cada uma delas há um tópico principal considerado a “Chave da Unidade”. O primeiro texto da unidade, destinado à leitura, é acompanhado de exercícios de interpretação. Na sequência, é feita a proposta de produção textual, seguindo-se o “Estudo da Língua”. Há ainda um segundo texto para leitura, denominado “Texto B”; a partir dele um novo incentivo à produção textual; mais uma vez o “Estudo da Língua”, uma abordagem acerca da “Ortografia”, encerrando a Unidade com um “Projeto em equipe”. Todas as unidades têm a mesma estrutura.

Para efeito desta análise, escolhemos a Unidade 2, que sugere, pelos textos propostos, a discussão acerca do tema da diversidade cultural. A unidade abre com um texto intitulado *O presente dos magos*, de O. Henry², cuja história apresenta um casal que não tem o que dar de presente um ao outro no Natal. A mulher vende os cabelos para arrumar dinheiro e comprar o

¹ O livro em foco é o de Língua Portuguesa destinado aos alunos da 5ª série, do projeto Araribá, publicado pela Editora Moderna. A escolha desse livro deu-se em 2008, quando foram distribuídos 5,7 milhões de exemplares dessa coleção às escolas públicas brasileiras, de acordo com a Associação Brasileira de Editores de Livros, constituindo-se no livro didático mais utilizado nas escolas públicas brasileiras. Por sua vez, a preferência pelo volume da 5ª série do ensino fundamental deve-se ao fato de ser uma fase de transição na trajetória de formação do educando brasileiro, que passa nesse momento a distinguir de maneira mais evidente campos disciplinares do conhecimento.

² Histórias de O. Henry. Tradução de Alzira M. Kawall e José Paulo Paes. Cultrix: São Paulo, 1964.

presente; o homem vende um relógio de ouro que havia herdado, com o mesmo objetivo. O texto, originalmente escrito no século XIX, tem um caráter nitidamente moralizante. A falta de dinheiro do casal não está vinculada a um problema social – o traço que prepondera na representação é romântico, com ênfase no desprendimento e no sacrifício de uma personagem pela outra. Lido hoje, esse imaginário social e cultural veiculado pelo texto parece anacrônico, necessitando um trabalho de contextualização histórica, favoreça o diálogo entre épocas distintas.

Exatamente as condições de leitura do texto - levando em conta a realidade do sujeito que o lê, o contexto de suas experiências sociais e culturais - é o aspecto que passa ao largo das propostas de atividades do livro didático. Isso poderia levar ao questionamento sobre algumas representações contidas na história, tais como as condições de moradia das personagens (as ilustrações revelam um ambiente requintado); as vestimentas e chapéus com que são caracterizadas; os belos e bem tratados cabelos da mulher; o relógio de ouro herdado pelo homem; a obtenção de dinheiro pela venda de objetos para compra de presentes de Natal; o lar como um espaço ideal de afeto familiar; o fundo edificante da ação das personagens.

As propostas de trabalho com o texto acabam fortalecendo visões estereotipadas, como a da bondade humana, associada ao imaginário cristão, haja vista a referência explícita aos reis magos , “homens maravilhosamente sábios”, que “inventaram a arte de dar presentes natalinos.” Não se trata de fazer a condenação do texto em si, mas do propósito que subjaz à sua seleção e orienta as atividades de leitura. Uma abordagem cultural não poderia ratificar valores e crenças, senão que submetê-los à reflexão e, mais do que isso, ao contraste com outros pontos de vista. Em vez disso, o livro fica debruçado, por longas seis páginas, sobre exercícios pouco convidativos ao desenvolvimento da crítica cultural, requerendo a simples identificação de passagens do texto. Uma das questões propostas solicita que os alunos transcrevam no caderno a frase que “traduziria, com maior precisão, a ideia básica do conto”, entre três opções apresentadas. Eis as frases:

Della e Jim se amam e vivem felizes, apesar de não terem dinheiro.

Della e Jim se amam e não se importam em sacrificar o que têm de mais precioso em nome desse amor.

Della e Jim se amam e gostam de dar presentes um para o outro.

Sem atentar para o direcionamento da visão do leitor, obrigado-o a interpretar o já interpretado, chama atenção a ênfase dada ao amor, à felicidade e ao sacrifício, sentimentos e atitudes que dão nobreza ao gesto de comprar presente como forma de agradecer o ser amado.

Numa sociedade de forte apelo ao consumo como a que vivemos, mesmo que muitas pessoas estejam excluídas desse universo, o texto acaba dando uma justificativa moral aos padrões burgueses – compatível com o seu contexto de produção, mas cuja leitura, no presente, impõe um necessário deslocamento crítico, não estimulado pelo livro didático.

Enquanto os PCN apresentam uma orientação à pluralidade cultural, reafirmando a necessidade de “respeito às diferenças”, o livro didático em questão não incorpora de maneira crítica a discussão acerca da questão das desigualdades sociais, indissociáveis das práticas culturais. Dessa forma, os textos encontrados no livro didático acabam promovendo identificações com padrões sociais e culturais hegemônicos, por mais que faça isso de maneira completamente dissimulada.

O segundo texto apresentado na unidade, que serve de mote à produção textual, é um conto tradicional do Japão – *Espelho no cofre* – que participa da antologia *Os 100 melhores contos de humor da literatura universal*, organizada por Flávio Moreira da Costa. O fato de a origem do conto ser japonesa não parece ter nenhum propósito, pois nada sobre o texto é destacado que o relacione a aspectos da cultura de onde provém. Além disso, não há, entre este texto e o anterior, nenhum elemento que possa promover o diálogo entre, por exemplo, aspectos da religiosidade ocidental (já que existe a referência aos Reis Magos) e da oriental (pela menção a uma personagem monja). O conto de humor japonês serve apenas de modelo para a identificação da estrutura narrativa (conflito, clímax e situação final), a qual os alunos deverão obedecer na escrita de uma história, baseada na foto de um homem de termo puxando uma mula, tendo como pano de fundo um céu azul, fora de qualquer contexto. Aliás, a descontextualização dos textos parece ser a tônica, afora o fato de que nenhum deles apresenta qualquer relação entre si, não permitindo assim o diálogo e o trânsito entre diferentes concepções culturais.

Na página 67 aparece uma lenda indígena - *Mavutsinim*: o primeiro kuarup, a festa dos mortos. Antes do texto, consta uma explicação sobre a lenda, sua origem e características. O tipo de exploração proposta para o texto é de simples identificação de elementos formais, mesmo quando entram em questão aspectos culturais, como por exemplo:

Copie no caderno os elementos que permitem dizer que a lenda pertence à cultura indígena.

Escreva no caderno os elementos que permitem dizer que o texto *O presente dos magos* não pertence à cultura indígena. (p. 70)

Pertencer a uma cultura é isolá-la em seus traços típicos. O modo como é proposta a leitura dos textos reduz completamente a possibilidade de diálogo entre tradições culturais

distintas e mesmo a interação com a experiência e costumes dos leitores. Na proposta de produção textual, solicita-se que os alunos pesquisem entre familiares, vizinhos ou professores uma “lenda da sua região”, a qual deverá ser transcrita, a partir de algumas orientações, como o registro de expressões orais e caracterização do clímax. A tarefa de recolha da lenda pelos alunos é destituída de qualquer interesse cultural – à medida que se trata apenas de entender as características formais do gênero, desvinculado de práticas de significação empreendidas pelo homem no seu espaço social e cultural, onde se produz diversidade e diferenças.

Um trecho de uma lenda africana é o próximo texto introduzido na unidade, retirada do livro *Os príncipes do destino: histórias da mitologia afro-brasileira*. Sobre o fragmento (o que dificulta a compreensão do texto e contradiz a ênfase na estrutura narrativa trabalhada pelas lições da unidade) são formuladas três questões que enfatizam a identificação e a classificação dos substantivos. A letra de Caetano Veloso, chamada *Maracatu atômico* é apresentada em seguida. Nenhuma relação com os textos anteriores é proposta; a presença do texto talvez se deva ao ritmo africano – o maracatu – mas os exercícios sugeridos não estimulam essa relação, enfatizando os substantivos compostos, ilustrados por palavras da letra da música (“beija-flor”, “guarda-chuva”, “couve-flor”, etc.).

A última seção da unidade tem o sugestivo título de *Exposição cultural: festas tradicionais*. A atividade sugere o “levantamento para saber se há alunos de nacionalidade ou ascendência estrangeira (italianos, portugueses, espanhóis, etc)”, motivando a pesquisa sobre datas comemorativas e como são festejadas. Chama atenção em primeiro lugar a referência a povos europeus como possível origem de alguns alunos, inclusive espanhóis, pouco representativos na formação do povo brasileiro, em comparação, por exemplo, aos africanos e japoneses não mencionados (mas paradoxalmente presentes em textos da unidade). O tratamento dado à diversidade cultural na proposta de “Exposição” privilegia o exótico e o estereótipo, como podemos constatar na sugestão de “decorar o espaço com a bandeira do país, enfeites, objetos e roupas típicas”. Tal abordagem exclui o conflito e a diferença cultural, em nome da superficialidade festiva que homogeneiza as identidades. A negação da interculturalidade fica patente em um dos enunciados que instrui acerca da atividade, no qual lemos: “Caso nenhuma das comemorações tenha relação com uma cultura diferente da brasileira, a equipe escolhe qual cultura deseja pesquisar”. Assim, o livro trabalha com a ideia de culturas isoladas e homogêneas, como se fosse possível falar em uma “cultura brasileira” com uma identidade única, e não formada a partir de um amálgama cultural onde confluem

várias tradições. Mais irônico ainda é o fato de, ao final da lição, o livro anunciar: “Dessa forma, todos aprenderão um pouco mais a respeito de outros povos”.

O tema da diversidade cultural, tratado apenas na forma de “exposição” dilui a diferença, caracterizando o que Stuart Hall denomina de “multiculturalismo liberal, que consiste em integrar diferentes grupos ao senso comum, sem colocar em pauta conflitos, opressões e hierarquias” (2003, p. 53). Em uma unidade em que aparecem textos representativos de tradições indígenas, africanas, orientais e cristãs, a proposta de exposição cultural como forma de “conhecer” outros povos resulta apenas na identificação de traços formais e exteriores, sem propiciar o estabelecimento de um ponto de vista intercultural, em que diferenças e possibilidades de integração entre distintos significados culturais estejam em pauta.

3 O lugar cultural da literatura na escola

A partir da análise aqui procedida, claramente percebemos o apagamento das representações culturais no que elas têm de significativo para relativizar posições hegemônicas. Assim, é possível pensar que o livro está disposto a transferir significações aos alunos, e não a concretizar um debate de conhecimentos e visões de mundo. O mais grave disso é que a literatura acaba sendo instrumento de inculcação ideológica.

A escola parece permanecer ao largo das intensas trocas culturais operadas tanto pelos meios midiáticos e virtuais como pela convivência com a diferença representada por gostos, crenças, convicções religiosas, estéticas e usos da linguagem dos próprios educandos que constituem o espaço escolar. Não se trata de preferências individuais, mas de significados coletivos, construídos na interação da escola com as experiências sociais da comunidade onde ela se insere.

Nesse contexto, a abordagem da literatura na escola teria muito a ganhar se contribuísse com o deslocamento de fronteiras, a transposição de convenções e a vinculação do texto a práticas sociais e culturais historicamente situadas, tornando-o, assim, um elemento vivo na experiência dos alunos. O que ocorre, como vimos na análise do livro didático, é que os textos literários são inseridos nas unidades de ensino apenas como pretexto para a exploração de certos conteúdos curriculares. Isso se deve, sobretudo, ao próprio limite do livro didático, estruturado segundo paradigmas tradicionais de ensino, que divide o conhecimento em conteúdos formalizados segundo uma lógica racionalizadora, sem espaço para interação com os elementos culturais relativizadores das classificações e valores dados

de antemão.

Talvez um livro didático “aberto”, que rompa completamente com as fronteiras epistemológicas, seja algo impensável, uma impossibilidade em si. Contudo, ele continua sendo um instrumento maciçamente presente nas escolas, contando com investimentos públicos significativos, sendo, portanto, merecedor de atenção crítica. A mediação do professor é fundamental para que a literatura, tal como apresentada no livro didático, não reforce preconceitos, estereótipos e visões hegemônicas, enfraquecendo seu poder de provocar o questionamento e a transformação dos modos de pensar.

Contudo, não se trata de dar à literatura um fundamento, moral ou estético, como se ela cumprisse, em si mesma, uma função emancipadora. Talvez seja justamente essa ideia pré-estabelecida – a de que os textos literários são portadores de mensagens edificantes – a responsável por interpretações que acentuam valores tomados como universais, escamoteando o ponto de vista a partir do qual eles se instituem. Uma abordagem da literatura do ponto de vista cultural não poderia desvinculá-la das condições particulares em meio às quais ela se desenvolve e assume diferentes funções – o que, no limite, nos conduz a um paradigma antropológico de ensino da literatura. Desse modo, já não poderíamos falar de literatura como uma entidade homogênea, enquadrada em parâmetros pré-definidos, pois o termo literatura implicaria necessariamente questionamentos do tipo: Que literatura? Para quem? Com que finalidade? Em que condições? Quais as mediações? Considerar a literatura como atividade humana resultante de práticas sociais e culturais muda substancialmente as formas de estudá-la e, com isso, a própria concepção de literatura, ainda hoje entendida como um bem espiritual, portadora de conteúdos morais edificantes.

Compreender a literatura como produção cultural, e não como monumento, implica não só deslocá-la da centralidade do cânone, como também vinculá-la à vida e às práticas sociais, como manifestação criadora de padrões de comportamento, capazes de estruturar formas de relações sociais. Nesses termos, a literatura deixa de ser modelo de valores e comportamentos sociais, para se transformar em ferramenta por meio da qual as pessoas dão sentido e identidade às suas práticas. Ou seja, a literatura ganha uma dimensão mais antropológica, que não passa pelo entendimento de cultura como “ilustração”.

O problema de fundo, portanto, é epistemológico. Não basta acumular textos que supostamente sejam representativos de diferentes contextos culturais, se o modo como sua existência é concebida dissocia-os completamente das condições de produção e recepção. Isso revela que, a despeito do discurso da diferença, segundo dispõem os documentos oficiais, os materiais escolares, em última análise, mascaram seu caráter de homogeneização cultural.

O trabalho com textos literários na escola poderia auxiliar de modo mais produtivo a experiência de deslocamento necessária ao diálogo cultural, se de fato os materiais didáticos promovessem o intercâmbio de significações e pontos de vista, ao contrário de reforçar convencionalismos culturais. A literatura é, por excelência, o local da diversidade cultural e, portanto, da produção de diferenças culturais (BHABHA, 2007). Todavia, ela necessita, como componente de ensino, da adequada mediação dos materiais didáticos para que, de fato, faça diferença na escola.

Referências

BHABHA, Homi. *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2007.

CEVASCO, Maria Elisa. *Para Ler Raymond Williams*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

HALL, Stuart. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

PARÂMETROS Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

PROJETO Araribá: português/obra coletiva, concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna. Editora responsável Áurea Regina Kanashiro. São Paulo: Moderna, 2006.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.