

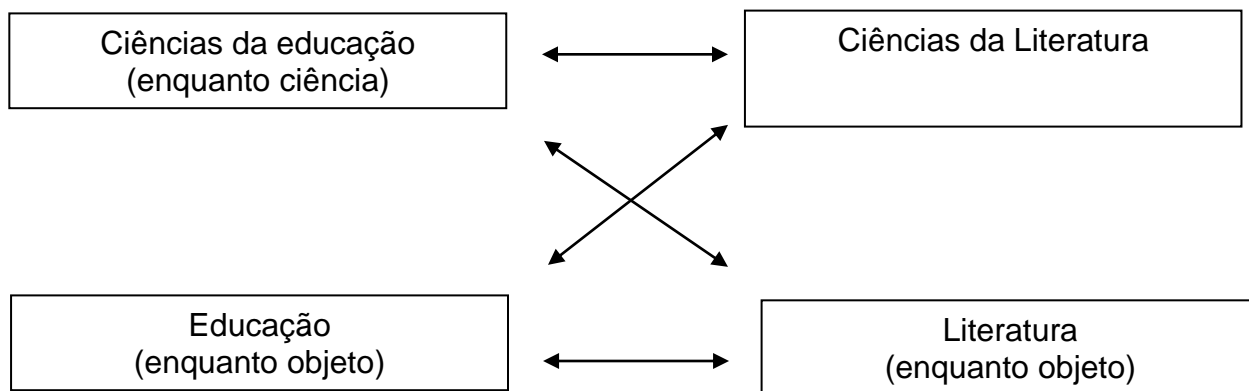
Ciência da Literatura e Pedagogia¹

Rolf Parr e Alfred Tremml (†)

1. *Algumas considerações prévias*

Antes de nos questionarmos sobre pontos de contacto, objetos comuns, interrogações e possíveis perspetivas de colaboração interdisciplinar entre ciência da literatura e ciências da educação, é necessário clarificar alguns pressupostos que condicionam tal empreendimento, nomeadamente no que respeita, em primeiro lugar, às *disciplinas*, em segundo lugar aos seus *objetos* e em terceiro às *acessões teóricas* privilegiadas por cada uma delas. De facto, é apenas na complexidade destas três dimensões que a pergunta quanto à possibilidade da cooperação interdisciplinar se concretiza de forma razoável.

Assim sendo, é importante, antes do mais, clarificar que no encontro da ciência da literatura com as ciências da educação podem estar em jogo diferentes relações (cf. esquema 1). Com o mesmo direito com que nos questionamos sobre a relação entre as ciências da educação e a ciência da literatura, também nos podemos questionar sobre a relação entre educação (como objeto de estudo das ciências da educação) e a literatura (como objeto de estudo da ciência da literatura), e também nos podemos perguntar pela relação de cada uma destas ciências com o objeto de estudo da outra. Daqui advêm, desde já, quatro possibilidades de abordagem das zonas de contacto interdisciplinares, sem que tenha sido ainda tomado em consideração que ambas as disciplinas são tudo menos entidades homogéneas:



Esquema 1

Acresce ainda que é necessário definir exatamente o que cada uma das disciplinas determina como sendo o seu objeto, o que é “literatura” do ponto de vista da ciência da literatura e o que é – entendida em sentido lato – a “educação” na perspectiva das ciências da educação. É pelo menos aqui que entram em jogo opções teóricas inerentes a estas definições de objeto. Uma resposta à questão: “o que será, então, ‘literatura’ e o que será ‘educação?’” não pode ser formulada independentemente das teorias que respetivamente lhes subjazem, uma vez que as abordagens teóricas são, simultaneamente, constitutivas do seu objeto. Os autores deste artigo também partem na sua argumentação de premissas teóricas específicas, sendo necessário acrescentar ao título do nosso trabalho que não é nossa intenção tratar pontos de contacto interdisciplinar entre a ciência da literatura e a pedagogia de uma forma geral, antes visar seletivamente uma ciência da literatura orientada pela teoria interdiscursiva e uma pedagogia baseada na teoria da evolução geral (neste processo procuraremos olhar para além dos limites dos “nossos respetivos quintais”).

Começaremos por esboçar em traços largos esta constituição de objeto no âmbito das abordagens teóricas que favorecemos dentro das nossas respetivas disciplinas, para, sobre essa premissa, podermos, em seguida, determinar as possibilidades de colaboração interdisciplinar. Neste processo não é possível analisar com igual atenção os quatro eixos

relacionais indicados e, ainda, a constituição de objeto relativo a cada uma das disciplinas, pelo que nos iremos cingir a algumas conexões que selecionámos.

2. O que é literatura a partir da perspectiva da teoria interdiscursiva?

Como se define o objeto de estudo da ciência da literatura orientada pela teoria interdiscursiva? O que é literatura a partir desse ponto de vista? Tal como a teoria dos sistemas, a semântica histórica e a economia, também a teoria interdiscursiva² parte da constatação de uma crescente divisão e afastamento dentro do saber e da divisão do trabalho daí resultante, desde o início da segunda metade do século XVIII. Assim, a cultura global de uma sociedade moderna constrói-se a partir do espectro dos seus discursos especializados, organizados segundo a divisão do trabalho (por exemplo relativamente às ciências naturais, às ciências sociais e humanas e às ciências culturais e artísticas). Contudo, as sociedades modernas desenvolveram também, como resposta compensatória ao afastamento crescente dos domínios do saber especializados, procedimentos discursivos que estabelecem novas ligações entre as especialidades, que reintegram os discursos de diferenciação, ou seja, que correspondem ao traçar de pontes. De facto, se nos quedássemos pela especialização, a compreensão para além das fronteiras de um discurso especializado ter-se-ia tornado quase impossível.

Destes processos de ligação fazem parte, antes do mais, todas as formas de metáforas e símbolos, em suma, todos os processos literários criadores de analogias, que tornam os elementos de um discurso especializado meio estruturante de um outro. Naturalmente que não se trata da integração completa de todas as áreas sociais e de todas as capacidades humanas (aquilo que Schiller tinha em mente com a sua “educação estética da Humanidade”), mas apenas de um ‘construir de pontes’ isolado que, na generalidade, permanece fragmentário.³ Tais pontes são construídas desde logo espontaneamente no dia-a-dia (enquanto forma de vida não especializada). Assim, um pai liberal de esquerda, a quem o filho acaba de comunicar que quer ser piloto de bombardeiros, pode, ao contar aos amigos, dizer que, interiormente, se viu obrigado a começar por “fazer uma travagem brusca”. Estas interligações de discursos encontram-se, de forma mais elaborada e

frequente, tanto nos *media* como na literatura. Deste modo, pode ler-se no jornal que ‘o motor da conjuntura voltou a girar’, ou a seguinte explicação no drama de Horváth *Kasimir und Karoline* [*Casimiro e Carolina*]: “Uma mulher assim é um automóvel em que nada funciona como devia – tem de ser constantemente reparada. A gasolina é o sangue e o magneto o coração – e quando a faísca é demasiado fraca, há uma falsa ignição – e quando há óleo a mais lá dentro, deita muito fumo e o cheiro é mau”.⁴ Um outro exemplo seria falar de política no discurso desportivo especializado.

No seu conjunto, estes elementos de ligação discursiva criam um vínculo social de integração, uma reserva de “formas de ver” ao serviço da codificação de circunstâncias discursivas especiais. O conjunto destes procedimentos revela-se, assim, como o interdiscurso institucionalizado de uma sociedade, a sua *cultura* integradora. Tais interdiscursos permitem aos indivíduos viver e orientar-se em sociedades com um elevado nível de divisão de trabalho e de diferenciação, sem serem constantemente divididos entre si pelas mais variadas especializações e profissionalizações, ou seja: pela interdiscursividade “o trabalho que na prática se encontra dividido é transformado, imaginariamente, em totalidade de vida”.⁵

Para a literatura institucionalizada enquanto arte, estes elementos interdiscursivos construídos de forma espontânea no dia-a-dia tal como a imprensa e a televisão os utilizam regularmente, os intensificam, produzem e distribuem maciçamente - representam alguma coisa como “produtos semi-acabados” que essa literatura retrabalha de forma artisticamente elaborada. Tratamos, portanto, de um circuito criativo entre “pontes” construídas espontaneamente no quotidiano, do seu acolhimento e, simultaneamente, da sua distribuição pelos *media* do quotidiano, tal como imprensa ou televisão, dos interdiscursos consolidados de uma cultura daí resultantes e, por último, do processamento dos elementos interdiscursivos na literatura artística, a partir da qual eles podem voltar a ser aplicados em discursos dos *media* e no quotidiano.

A literatura enquanto arte como um todo chega, assim, de um ponto de vista da teoria interdiscursiva a um *status* paradoxal: por um lado, pode ser descrita como discurso especializado, ao lado da religião, da filosofia, das ‘mundividências’ da segunda metade do

século XIX e dos discursos dos *media* modernos, tendo em conta que está sujeita a regras de formação próprias (por exemplo: a inovação estética como orientação tendencial); por outro lado, como a literatura não tem um tema genuinamente seu, socorre-se frequentemente de elementos transversais aos vários discursos. Assim, a literatura recorre, sistematicamente, a material discursivo polifónico e polissémico, que potencia as possibilidades de conexão semânticas. Em casos extremos até é chamada a intervir toda a estrutura de discursos especiais e de interdiscursos de uma época (neste processo, também a pedagogia entra em jogo). A análise interdiscursiva dá, assim, resposta à questão sobre as especificidades do discurso especial “literatura”, ao apontar para o seu estatuto paradoxal: literatura é um discurso especial, cuja singularidade radica na sua capacidade de construir pontes para outros segmentos da sociedade e para as suas formas discursivas. Na medida em que a teoria interdiscursiva demonstra como o ciclo criativo parte do quotidiano e de formas de literatura espontaneamente criadas, passando por interdiscursos dos *media* até chegar à literatura artística erudita, fazendo, também, todo o percurso inverso, aproxima-se mais do nível do quotidiano do que outros conceitos de literatura, ao mesmo tempo que abre possibilidades de conexões com a pedagogia, caso esta, enquanto educação, pretenda ter influência também sobre o quotidiano, alterando-o até e com resultados de longo prazo.

Aliás, numa cultura não se trata apenas de um só interdiscurso, ou seja, não se trata apenas de literatura. Os elementos relevantes para uma cultura podem até ser agrupados em interdiscursos culturais perspetivados de diferentes formas, como o religioso, o filosófico e, mesmo, o literário, e isto tanto em paralelo como em concorrência uns com os outros. Exemplos típicos seriam: para a época de Goethe, aquelas “filosofias da natureza e da história”, como as que foram desenvolvidas pelas teorias do vulcanismo e do neptunismo para explicar a formação da Terra; para o século XIX, “as filosofias populares e mundividências”, como, por exemplo, o monismo, e para a nossa época, o “interdiscurso dos *massmedia*”.⁶

Cabe aqui uma primeira remissão para a pedagogia: todas as chamadas concepções pedagógicas “holísticas”, que tendem para mundividências, têm, por isso, provavelmente, uma grande componente interdiscursiva; pense-se, por exemplo nos textos programáticos

da pedagogia Waldorf. Também a ideia da pedagogia como ‘teologia secularizada’ aponta para o seu potencial estatuto interdiscursivo, que partilha, depois, com a teologia. Da perspectiva de uma antropologia literária e no seguimento da descoberta da reintegração pela teoria interdiscursiva, seria de perguntar por que busca o Homem tais ‘globalidades’, por que desenvolve essas formas interdiscursivas, como a ‘literatura’, para satisfazer a sua aparente necessidade de ‘globalidade’. Não deveria excluir-se aqui nem a ciência da literatura orientada pela teoria interdiscursiva, nem a de orientação antropológica, e ambas seriam também relacionáveis, neste ponto, em igual medida, com questões pedagogicamente relevantes.

3. *Objetos e problemáticas comuns – abordagens de investigação existentes – perspectivas*

Consideraremos de seguida mais detalhadamente alguns campos de interseção e, como tal, possíveis campos de cooperação entre pedagogia e ciência da literatura. Atenderemos, em primeiro lugar, predominantemente ao sentido ciência da literatura – ciências da educação, depois à orientação contrária, ciências da educação – ciência da literatura, para, por fim, podermos traçar algumas conclusões globais sobre a relação ciências da educação/ciência literária.

3.1. Na perspectiva da ciência da literatura

Partindo da teoria interdiscursiva seria, então, de perguntar, se pedagogia é um discurso especial ou – nesse caso não seria muito diferente da literatura – uma outra forma de interdiscurso, possivelmente específica, a descrever mais pormenorizadamente. A percentagem, por vezes, extremamente elevada de metáforas e de símbolos, ou seja, de pequenos elementos literários aglutinadores do discurso, presentes nos textos pedagógicos canónicos, apontam decididamente no sentido do ‘interdiscurso’. O ‘princípio da concentração’ nos seguidores de Herbartian representa um bom exemplo.⁷ Pode presumir-se que, no caso de textos didáticos, o recurso a elementos metafóricos e simbólicos aglutinadores do discurso é muito forte, uma vez que pretendem dar instruções orientadoras para muitas concretizações (como no caso dos modelos didáticos globais, mas,

também, no plano da didática específica) e, por isso, têm de recorrer muitas vezes quase obrigatoriamente a metáforas que possam ser concretamente preenchidas. Uma análise exaustiva de textos didáticos na sua componente interdiscursiva e, em especial, na simbologia coletiva adotada poderia, ainda, mostrar que as didáticas têm, pelo menos de forma latente, um efeito normativo e/ou normalizante. Num plano mais geral e global, seria, então, de questionar o estatuto interdiscursivo da pedagogia, mais precisamente em comparação com o estatuto interdiscursivo da literatura e na dissemelhança que os distingue. Os trabalhos de Alfred K. Treml confirmam a pertinência de tais questionamentos, tendo o autor chamado recorrentemente a atenção para as metáforas de cariz pedagógico⁸, nomeadamente e entre outros, para o exemplo dos textos programáticos da reforma pedagógica. No seu artigo de 2002 sobre “Simbologias do calor e dos organismos” [*Wärme- und Organismus-Symboliken*], ao lado das quais seriam de colocar as simbologias do solo, aponta, também, para a tendência normativa de um conceito de reforma muito marcado pela interdiscursividade.⁹

De investigar seria, então (e com isto abrir-se-ia uma primeira perspetiva de continuidade): que tipos de pedagogia atuam de forma mais interdiscursiva e quais de forma mais especial-discursiva e em que medida, desta forma, se aproximam ou afastam da literatura enquanto interdiscurso institucionalizado? E não poderão, então, as abordagens metodológicas da ciência da literatura desenvolvidas para a análise interdiscursiva ser utilizadas, também, para a pedagogia? Grosso modo, poder-se-ia dizer que no âmbito da pedagogia, ao lado da investigação empírica em educação e, também, da pedagogia evolutiva, que tendem para uma orientação especial-discursiva, existe uma tendência que se orienta fortemente por interdiscursos filosóficos, e uma outra, mais didática, mais orientada para formas interdiscursivas do quotidiano. Além disso, é de ter em conta que as constelações de discursos especiais e de interdiscursos, que constituem a cultura integrante de uma sociedade, estão ordenadas hierarquicamente, ou seja, em determinados momentos uns discursos dominam sobre outros. A reintegração pode, assim, ocorrer umas vezes sob o domínio do discurso religioso, outras vezes do das ciências naturais (é, tendencialmente, o

caso na literatura naturalista)¹⁰ ou, ainda, também, do discurso pedagógico, o que parece ter sido o caso, por momentos, em meados dos anos 70.

Por último: a análise de discurso de Michel Foucault, que também tem um papel nas ciências da educação, é o ponto de partida da teoria interdiscursiva. Também daqui provêm conexões multifacetadas entre as duas disciplinas, como demonstra o volume *Foucault in den Kulturwissenschaften. Eine Bestandsaufnahme 2007* [Foucault nas ciências culturais. Um inventário 2007].¹¹

3.2. Na perspectiva das ciências da educação

Na perspectiva das ciências da educação podem identificar-se uma série de áreas de sobreposição entre ciência da literatura e ciências da educação. Estas constituem, simultaneamente, possíveis campos de cooperação entre as duas disciplinas.

3.2.1. A língua como meio de comunicação comum

A língua (alemã) é o meio de comunicação de base para a ciência da literatura e para as ciências da educação. Uma vez que a língua pode ser utilizada como língua-objeto ou como metalinguagem, ela não é apenas o meio comum em que decorre a comunicação científica, antes pode, para além disso, ser objeto de observação ou de estudo em ambas as disciplinas.

O que para a ciência da literatura quase não é necessário mencionar, também é válido para as ciências da educação: também elas trabalham, principalmente, com textos e em textos – e são, vistas assim, uma espécie de ‘ciência da literatura’. Por esta razão, existe aqui uma série de zonas de sobreposição. Seria de pensar em questões *semióticas* e também *filosófico-linguísticas*, em *retórica* como, também, em questões relativas ao discurso *metafórico* e à *simbologia*. No pensamento da Antiguidade e da Idade Média, era em especial a retórica que detinha um papel preponderante, (p. ex. nas *septem artes liberales*).¹² Uma vez que as ciências da educação não conseguiram ainda, até hoje, encontrar uma linguagem específica uniforme, os seus conceitos (a começar por ‘formação’, passando por ‘educação’ até ‘docência’) são um “dicionário de metáforas empalidecidas”¹³ – para utilizar uma muito

citada formulação de Jean Paul – neste sentido são úteis os conhecimentos da ciência das metáforas.

Aliás, nas ciências da educação pensa-se pouco sobre as condições linguísticas das possibilidades da sua comunicação e da aquisição de conhecimento. Nunca se conseguiu impor uma pedagogia da análise linguística. Competências lógico-terminológicas e lógico-declarativas, conhecimentos básicos de uma teoria da definição, de uma teoria da linguagem com as suas diferenciações basilares, por exemplo entre linguagem-objeto e metalinguagem, entre ‘langue’, ‘langage’ e ‘parole’ etc., ainda não podem ser consideradas de conhecimento geral entre cientistas da educação quanto mais entre estudantes de pedagogia. Ainda que o estudo e o ensino da pedagogia trabalhem, sobretudo, com e sobre textos, os métodos de análise de texto da ciência da literatura não são sistematicamente recebidos e adotados.

Observando com mais cuidado a língua enquanto meio de comunicação científica, evidencia-se uma outra área de problemas comum: as transformações sociais cada vez mais rápidas provocam, também, uma mais rápida transformação na utilização da língua, o que acontece em relação tanto à gramática, como à semântica e à pragmática. Atualmente, já é difícil para os estudantes ler e entender textos escritos, por exemplo, no século XVIII. A língua de Goethe ou de Kant já não é a nossa língua de hoje. Parecemos, por vezes, numa perspetiva pessimista face à cultura, tentados a falar numa perda de competências linguísticas, de possibilidades diferenciadoras na expressão (por exemplo através do desaparecimento do conjuntivo, do genitivo, do dativo e de estruturas frásicas hipotáticas complexas), isto para nem falar dos défices na ortografia. Assumindo que esta impressão não é apenas subjetiva, antes descreve uma tendência generalizada, coloca-se a questão de determinar quais as suas causas. Por hipótese: terão elas a sua origem na transformação sociocultural entre uma cultura escrita erudita tradicional e uma cultura mediática pós-moderna, que inflaciona a comunicação (sobretudo através da internet e do telefone móvel) e que substitui qualidade por quantidade?

Neste contexto inclui-se o facto de em ambas as disciplinas – e espelhando uma tendência geral – a utilização do inglês estar a alastrar e, mesmo em textos alemães, a

utilização infantil de palavras inglesas estar a crescer. Quais as razões para o sucesso de um tipo de linguagem a que chamamos, por vezes, ‘alemês’? Estará correto (1.^a suposição) que isto seja consequência de uma pressão seletiva, que parte de uma permanente avaliação do impacto, que, no fundo, valoriza mais textos em inglês do que textos alemães (isto, independentemente da cultura ou tradição da disciplina)? Ou então (2.^a suposição), será expressão de complexos de inferioridade dos representantes de disciplinas científicas, que não conseguiram ainda (ou conseguiram apenas em parte) ‘florescer no resplendor incisivo da teoria’ (Niklas Luhmann)? Ou ainda (3.^a suposição), será expressão do ódio por si próprio tipicamente alemão que compensaria o desconforto com a história alemã recente?¹⁴

Perguntas complementares vão no sentido de uma valoração: Como se deverá valorar esta questão? É bom ou é mau? Devemos criticar ou aplaudir? Poder-se-á ou dever-se-á valorar esta evolução ou temos de nos restringir a descrevê-la e a documentá-la? Decisivo para uma resposta será se, partindo de um padrão justificado, avaliamos as transformações na utilização da língua e da escrita (e, assim, argumentamos de forma normativa) ou se, por outro lado, tomamos como padrão a própria utilização da língua (e, assim, possivelmente, tiraremos uma ‘falsa conclusão naturalista’).

3.2.2. *Corpus* textual comum

Existe uma série de textos que integra tanto a ciência da literatura como a pedagogia e é objeto comum da investigação e do ensino, ainda que com interesses orientadores diferentes em cada uma das disciplinas. Pensamos, neste caso, principalmente, nos *romances de formação* e nos romances escolares, como *Simplicissimus*, de Grimmelshausen, *Leonard und Gertrud* [Leonardo e Gertrudes], de Pestalozzi, *Wilhelm Meister*, de Goethe, *Leben des vergnügten Schulmeisterlein Maria Wuz in Auenthal* [Vida alegre do pequeno mestre-escola Maria Wuz em Auenthal], de Jean Paul, *Unterm Rad* [Debaixo das rodas], de Hesse, *Schüler Gerber* [O aluno Gerber], de Torberg, *Die Verwirrungen des Zöglings Törleß* [O Jovem Törless], de Musil, *Jugend ohne Gott* [Juventude sem Deus], de Horváth, *Deutschstunde* [Aula de alemão], de Lenz, *Jakob von Gunten*, de Robert Walser, etc. Podia pensar-se, ainda, em géneros literários na sua totalidade, como, por exemplo, na literatura utópica (por

exemplo: *A República*, de Platão, e *Labirinto do mundo*, de Comenius), assim como na literatura humorística (por exemplo: *Besuch im Karzer* [Visita na prisão], de Eckstein ou *Feuerzangenbowle* [Ponche ardente], de Spoerl). A chamada literatura das belas letras tem um papel relevante na história das ideias pedagógicas, uma vez que a literatura das ciências da educação em sentido restrito existe há pouco tempo, na verdade, existe apenas há cerca de 200 anos; no entanto, existem ideias pedagógicas há milénios, embrulhadas e transmitidas na literatura. Encontram-se nos mais diversos géneros literários: desde os diálogos, parábolas, literatura edificante religiosa, poemas, literatura utópica e ficcional, até às narrativas. A literatura é, assim, uma mina de ouro para estudiosos interessados na história das ideias pedagógicas. Para estes, um olhar para além da “cerca do quintal da sua especialidade” pode ser não só útil e vantajoso, como também essencial e natural. Assim, a literatura – não só a literatura ‘clássica’ canónica – pode ser também fonte para a pedagogia histórica. *Corpora* de textos literários servem, aqui, como fonte para a(s) história(s) social(ais) da pedagogia, como, por exemplo, para a história da escola ou da profissão de professor, para as quais não existem ou são de difícil acesso as fontes ‘primárias’. Tal facto tornou-se evidente nos trabalhos do início dos anos 80 do pedagogo Detlef K. Müller, do Centro de Investigação especial “Saber e ciência no século XIX” de Bochum, sobre a relação entre estrutura social e sistema escolar na Prússia do século XIX.¹⁵ Inversamente, histórias sociais da literatura servem-se de fontes da pedagogia para a contextualização da literatura.¹⁶

Parece ser um indicador da interdiscursividade que as liga o facto de as ciências da educação e a ciência da literatura possuírem um inventário de textos comum, relevantes para ambas as disciplinas. É que a ‘polifonia’ dos textos literários, a sua carga interdiscursiva, permite, depois, desconstruí-los seletivamente (no sentido dos discursos especiais). Uma vez que é através do erguer de pontes de carácter interdiscursivo que o conhecimento das diferentes áreas específicas pode integrar-se na literatura, não é de estranhar que as ciências específicas, no nosso caso a pedagogia, ‘se possam reencontrar a si próprias’ na literatura.

É preciso distinguir do tópico ‘literatura’, ou seja, de textos literários na pedagogia, o

tópico ‘literatura com a função de programa pedagógico’ ou ‘literatura associada a programas pedagógicos’. Tradicionalmente, é atribuída à leitura de textos literários a função de pôr em marcha um processo de formação e de socialização dirigido ao sucesso da individualização, que visa atingir uma forma de encontro da identidade própria, em relação à qual se assume que ela seja promovida pelo trabalho e pelo confronto com a literatura, e que, possivelmente, seja até esta a única forma de atingir/alcançar/conseguir tal encontro. Este modelo de pensamento garante que a produção de sentido conduz à individualização e ao encontro da identidade como programa de sucesso da modernidade – Georg Bollenbeck¹⁷ e também Klaus Michael Bogdal¹⁸ formularam esta tese, dando ênfase a diferentes pontos de partida.¹⁹ A designação *romance de formação* deve ser entendida com este duplo sentido: ao nível do tema (do seu objeto), mostra um processo de formação como forma de contribuir para a formação (não apenas literária) do seu leitor, ou seja, para a descoberta da sua identidade.

No entanto, a literatura contemporânea compromete esta forma de pensamento. No momento em que, sob influência da pós-modernidade, existe um sem-número de programas de individualização que já não são sequer inventariáveis, surge, quase em oposição a tais programas de individualização e como sua consequência, uma literatura que já só supostamente tematiza o ser individual (a juventude de ‘89’ no romance *liegen lernen* [Aprender a ficar deitado],²⁰ de Frank Goosen, ou ‘homens de quarenta anos’ no segundo romance de sucesso de Matthias Polityckis²¹). Em vez disso, tal literatura oferece, dentro da moldura de uma construção geracional mais ampla (‘my generation’), tabelas e listas de *rankings*, com toda uma gama de possíveis posições para os sujeitos.²² O programa pedagógico implícito nesta literatura é totalmente diferente daquele que presidia ao *romance de formação* tradicional. Existirá na pedagogia um fenómeno idêntico e/ou que se possa equacionar com ele?

São expectáveis fenómenos similares no que diz respeito ao cânone. Na ciência da literatura e nas ciências da educação há uma série de trabalhos a este respeito, e, entre os ‘clássicos’ respetivos, regista-se mais uma área de interseção interessante. Partilham o interesse por uma teoria dos clássicos: os clássicos da literatura são objeto de ensino e de

investigação em ambas as disciplinas. Em oposição ao tema do clássico (por exemplo, da formação clássica), o tema do (autor) clássico – ou seja, da atribuição a alguém de uma especial ressonância comunicativa, está pouco investigado. Há uma literatura vasta sobre uma teoria do clássico, mas quase nenhuma sobre uma teoria do autor clássico e a sua explicação funcionalista. Afinal como se pode explicar o fenómeno do autor clássico? Qual a função que desempenha? Quem pertence ao grupo, quando e durante quanto tempo? Como ‘nascem’ os autores clássicos e como ‘morrem’ eles? Ou serão eles de *per se* ‘imortais’? Que função desempenham os autores clássicos na evolução cultural e disciplinar? Por que, ainda hoje, a ‘argumentum ad vericundiam’ (‘ad hominem’) e a orientação linguística pela *auctoritas* dos autores clássicos são tão amadas e, aparentemente, imprescindíveis?

Alfred K. Treml apresentou os primeiros estudos sobre estas questões, que, entretanto, têm vindo a ser crescentemente discutidas na ciência da literatura.²³ Tais estudos sustentam que os clássicos se distinguem – de acordo com a teoria dos sistemas – por permitirem sempre novas ligações, tanto no caso da pedagogia como no da ciência da literatura. É de acrescentar, partindo da teoria interdiscursiva, que falar (e escrever) sobre os clássicos implica sobretudo, também, o recurso a processos de criação de analogias, em última análise a processos literários, com especial frequência ao recurso a uma simbologia coletiva. Atendendo, apenas, aos dois corifeus do Classicismo alemão, Goethe e Schiller, comprova-se que são as simbologias relativas a ondas, flores, e cumes as dominantes na escrita histórico-literária e que se realizam, em especial nos clássicos, na forma de discurso simbólico. Assim, Jürgen Link mostrou que para a representação da convergência entre Goethe e Schiller na história da literatura se recorre até hoje, frequentemente, à simbologia; por exemplo, na obra de Gervinus, e também na de Hermann August Korff, surge o símbolo de dois pratos da balança perfeitamente equilibrados.²⁴ A comunicação entre campos científicos muito diferentes torna-se possível, aqui, também, através da interdiscursividade dos constructos clássicos alcançada pela simbologia. Seria, por isso, de investigar mais precisamente se aquilo que uma abordagem de acordo com a teoria dos sistemas (que engloba perfeitamente uma pedagogia evolutiva) analisaria como semântica da

comunicação sobre clássicos não deveria conter, também, enquanto sua parte constitutiva, a simbologia coletiva.

Neste contexto, há que questionar também a formação linguístico-literária (por exemplo: nas aulas de alemão das nossas escolas) e a sua didática. Desde sempre que a formação linguística se realizou não só pelo ensino da utilização correta da escrita e da língua, mas, também, pela transmissão de um cânone de obras literárias. Este cânone forma alguma coisa como uma memória cultural coletiva, à qual se deve poder recorrer, por exemplo, durante o curso universitário, na forma de referências e citações. Cultura, mais precisamente cultura de tradição escrita, pode, assim, ser vista como uma reserva de memórias para efeitos de comunicação. Para tal, é necessário um ‘cânone’ comum de textos básicos. Não é necessário receber este cânone afirmativamente, também pode ser recebido de forma crítica, mas é necessário conhecê-lo, quando se quer participar da tradição cultural escrita comum. Em suma, pode afirmar-se, portanto, que uma cultura comum existe onde alguém começa uma frase e o outro consegue acabá-la. Onde isto já não for possível, já não se pode falar numa cultura comum.

Estará errada a impressão de que hoje somos testemunhas de uma evolução caracterizada pela perda de um desses cânones comuns e por uma fragmentação cultural crescente? Tal evolução poderá ser consequência não só de uma evolução no sentido da sociedade multicultural, mas, também, das muitas reformas educativas numa paisagem educativa federal.²⁵

3.2.3. Uma metateoria comum?

Uma outra perspectiva comum é a perspectiva teórica. Ao lado da hermenêutica clássica, que desde Aristóteles é usada na análise científica de textos como teoria de base comum, desenvolveu-se recentemente, em alternativa, uma nova teoria: a teoria da evolução (geral). Na Germanística, o espectro de abordagens de acordo com a teoria da evolução é, hoje, muito seletivo, ou seja, a receção da teoria da evolução na Germanística está circunscrita a aplicações de orientação biológica.²⁶ Assim sendo, o potencial deste paradigma teórico na ciência da literatura ainda está por explorar, paralelamente ao que

ocorre na pedagogia apoiada na teoria da evolução geral.²⁷ Neste processo, seria de distinguir, de acordo com a nossa diferenciação inicial (ver esquema 1), entre observação teórico-evolutiva da literatura e da ciência da literatura. Não será, em ambos os casos, aquilo a que chamamos hoje literatura algo que existe apenas desde meados do século XVII, o que seria um período de tempo demasiadamente curto para uma observação em termos de teoria da evolução? Ou será que, no percurso através da teoria da evolução geral, e passando por palavras-chave como ‘observar’, ‘distinguir’, ‘comunicar’ não se traz à cena apenas, de forma indireta, a teoria dos sistemas, e que, sendo assim, se podem deixar de fora os elementos da teoria evolucionista? Assim, e na perspetiva da teoria dos sistemas, haveria já, do lado da ciência da literatura, uma série de trabalhos convincentes,²⁸ aos quais pode apenas ser assacado, por vezes, que tenham dificuldade em “descer” do alto dos sistemas para o plano da análise concreta de textos individuais. Idêntica dificuldade será de esperar, possivelmente, também na utilização da teoria da evolução geral na ciência da literatura.

Também nas ciências da educação a perspetiva evolucionista é (até agora) marginal. Tradicionalmente predominam horizontes teóricos hermenêuticos e/ou críticos, em que o objeto de observação é interpretado ou valorado normativamente. Neste contexto, a pedagogia é entendida, quase sempre, como ciência de ação – o que significa que factos pedagógicos são relacionados com intenções conscientes de atores orientados pela razão. Uma pedagogia que se entenda, também, como ciência comportamental, deveria considerar, ainda, os programas inconscientes, latentes e congénitos, que se desenvolveram e estabilizaram num longo processo evolutivo e que buscam explicações para o comportamento humano orientadas pela análise funcional.

Por isso, é perfeitamente legítima a questão de saber se uma teoria geral evolutiva e dos sistemas não se deveria tornar produtiva como teoria de referência comum para diálogos interdisciplinares deste tipo. Ela poderia oferecer um jogo linguístico, que é, por um lado, tão abstrato que cada disciplina é capaz de introduzir as suas preocupações específicas nesse enquadramento geral, e, por outro lado, de tal forma diferenciado que pode estabelecer conexões com as múltiplas investigações disciplinares. Depois do

desaparecimento da metafísica histórica (neo)marxista como uma das últimas “grandes narrativas”, a teoria geral da evolução (na sua variante de teoria dos sistemas) pôde estabelecer-se, com sucesso, como uma espécie de “super-teoria” com um campo de aplicação universal em muitas disciplinas.²⁹ Esta teoria tem a grande vantagem de subverter a tradicional restrição à perspectiva das ciências humanas, que ocorre quer na ciência da literatura quer nas ciências da educação, e de permitir o estabelecimento de ligações também com as investigações da área das ciências naturais.

Da perspectiva de uma teoria geral da evolução, as obras literárias são vistas, por um lado, como produtos planificados de sujeitos dotados de razão, por outro lado, também, como semântica influente que deve a sua estabilização – por exemplo, na forma de cânones clássicos – a um processo evolutivo que já não conhece qualquer agente. Aqui há “memes” que lutam por influência e repercussão, e já não há poder central à vista que possa guiar esta “luta de poderes mentais” (Erich Weniger).³⁰

A pergunta, se a teoria geral da evolução poderia ser uma ‘metateoria’ utilizada em comum pelas ciências da educação e pela ciência da literatura, torna claro que quem permite conexões interdisciplinares não são tanto as abordagens teóricas de facto próprias das duas disciplinas aqui em debate, mas, muito mais, ‘teorias de retaguarda’ de carácter mais geral, que podem e devem ser, depois, modificadas nas disciplinas específicas. Ambas as disciplinas parecem, então, poder trabalhar com as mesmas teorias e com as metodologias delas resultantes, uma vez que estas teorias funcionam como um *tertium comparationis*, como uma interligação de carácter geral. Isto é tão verdade para a teoria do discurso, para a teoria dos sistemas e, também para a antropologia como para a teoria geral da evolução. Se, como se disse, as obras literárias aparecem no âmbito de uma teoria geral da evolução por um lado como produtos planificados de sujeitos dotados de razão, por outro lado, contudo, surgem como produtos de um processo de evolução comunicativa sem qualquer plano e sem qualquer agente. Como produto de evolução comunicativa, as obras são, então, identificadas e interpretadas (na terminologia da teoria da evolução) como “memes”. A teoria dos memes ainda é usada a medo em ambas as disciplinas, mas parece ser relacionável com a questão da memória, tão estudada nos últimos anos, nas ciências

culturais e na ciência literária. A teoria dos memes também se deixaria reformular parcialmente no sentido da teoria interdiscursiva, visto que interdiscursos não são outra coisa que semânticas próprias de uma cultura, e, também elas, determinam os indivíduos e os seus produtos artístico-estéticos sem partir de agentes centrais. No caso da literatura, deixam antes espaços de manobra suficientes para ultrapassagens individuais, inovadoras e, também, contra a cultura daquilo que existiu até agora.

4. Perspetivas de futuro

Lembre-se, a terminar: no caso das duas disciplinas, as hipóteses de trabalho interdisciplinar conjunto encontram-se, por um lado, nos muitos pontos de contacto que têm: na *língua* em comum, nos *textos* em comum, nos *clássicos* em comum e (possivelmente) na *teoria* em comum. A mistura de características comuns com diferenças promete resultados surpreendentes.

Limites na colaboração advêm, sobretudo, da falta de institucionalização: as aproximações fazem-se através de campos e contactos de investigação individuais e não são consequência de uma articulação sistemática no estudo e na investigação.

E, por fim, surge mais um obstáculo a um trabalho conjunto de sucesso. Vamos formulá-lo em forma de metáfora: para os participantes em discursos interdisciplinares há, de certa forma, o risco de morrerem à fome de braço estendido entre as duas disciplinas, uma vez que, apesar da propaganda em contrário, a verdade é que eficaz para a carreira e para a sua promoção são principalmente temas disciplinares, congressos disciplinares, publicações e contactos disciplinares. Só “quem pode” se dá ao luxo da interdisciplinariedade, ou seja, cientistas mais velhos e estabelecidos. Ainda hoje – por exemplo na análise da adequação das candidaturas em concursos para lugares de professor – se premeia o cultivo dos “conceitos estabelecidos” (Johann Friedrich Herbart) e não, ou só raramente, a originalidade de questionamentos interdisciplinares, que permanecem “ao lado”, ou, mais precisamente, “entre”.³¹ Na dura realidade das avaliações e dos fatores de impacto este *entre* é um lugar desabrigado onde nos podemos facilmente constipar.

Notas

¹ O original alemão encontra-se publicado em: Lothar van Laak e Katja Malsch (eds.), *Literaturwissenschaft – interdisziplinär*, Heidelberg, Synchron, pp. 169-182. Agradecemos ao Autor, aos Editores e à Casa Editora a autorização para publicação. Tradução de Benedita Soares, com revisão de Teresa Martins de Oliveira.

² Jürgen Link: *Literaturanalyse als Interdiskursanalyse. Am Beispiel des Ursprungs literarischer Symbolik in der Kollektivsymbolik* [Análise literária como análise interdiscursiva. De acordo com o exemplo da génese da simbologia literária na simbologia coletiva]. In: Jürgen Fohrmann / Harro Müller (eds.): *Diskurstheorien und Literaturwissenschaft* [Teorias do discurso e ciência literária], Frankfurt a.M. 1988, 284-307. Os textos científicos relevantes estão registados em Rolf Parr /Matthias Thiele: *Link(s). Eine Bibliographie zu den Konzepten ‚Interdiskurs‘, ‚Kollektivsymbolik‘ und ‚Normalismus‘ sowie einigen weiteren Fluchtlinien. Jürgen Link zum 65. Geburtstag*, Heidelberg 2005 [Uma biografia para os conceitos de ‘interdiscurso’, ‘Simbologia coletiva’ e ‘normalismo’ assim como alguns outras linhas de fuga. No 65º aniversário de Jürgen Link, Heidelberg 2005.

³ Conf. a este propósito, Jürgen Link: „Zur Frage, was eine kulturwissenschaftliche Orientierung der Literaturdidaktik ‚bringen‘ könnte“ [Àcerca da pergunta: o que uma orientação pelas ciências culturais pode ‘trazer’ à didática da literatura?] In: *kultuRRevolution, zeitschrift für angewandte diskurstheorie* [Revolução cultural, revista sobre teoria do discurso aplicada] 45/46, maio 2003, 71-78, aqui 71s.

⁴ Ödön von Horváth: *Kasimir und Karoline* [Casimiro e Carolina], Frankfurt a.M. 1994, 59s.

⁵ Jürgen Link: *Elementare Literatur und generative Discursanalyse* (mit einem Beitrag von Jochen Hörisch e Hans-Georg Pott [Literatura elementar e análise discursiva generativa] [com um contributo de Jochen Hörisch e Hans-Georg Pott]), Munique 1983, 27.

⁶ Jürgen Link / Ursula Link-Herr: „Diskurs / Interdiskurs und Literaturanalyse“ [Discurso/ Interdisco e Análise Literária] In: *LiLi. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 20, H.77, 1990, 88-99, aqui 93.

⁷ Cf. Rolf Parr: „Konstruktion der Mitte – ‘Konzentration’ als Ordnungsraster in verschiedenen Diskursen des 19. Jahrhunderts“ [Construção do centro – ‘Concentração’ como quadro regulamentar em diferentes discursos do século XIX]. In: *kultuRRevolution. zeitschrift für angewandte diskurstheorie* 6, Junho 1984, p. 35 -38.

⁸ Cf. Alfred K. Tremml: *Evolutionäre Pädagogik. Eine Einführung* [Pedagogia evolucionista. Uma introdução], Stuttgart 2004.

⁹ Alfred K. Tremml: „Reformpädagogische Semantik und sozialer Wandel“ [Semântica da pedagogia reformativa e transformação social] In: *Tertium Comparationis. Journal für Internationale Bildungsforschung*, 8, Nº 1, 2002, 61-72.

¹⁰ Cf. Jutta Kolkenbrock-Netz: *Fabrikation. Experiment. Schöpfung. Strategien ästhetischer Legitimation im Naturalismus* [Fabricação. Experiência. Criação. Estratégias de legitimação estética no Naturalismo], Heidelberg 1981.

¹¹ Norbert Ricken oferece um panorama geral: „Von der Kritik der Disziplinarmacht zum Problem der Subjektivation. Zur erziehungswissenschaftlichen Rezeption Michel Foucaults” [Da crítica do poder disciplinário ao problema da subjetivação. Sobre a recepção de Michel Foucault nas ciências da educação.] In: Clemens Kammler / Rolf Parr (eds.): *Foucault in den Kulturwissenschaften. Eine Bestandsaufnahme* [Foucault nas ciências da cultura. Um inventário], Heidelberg 2007, 157-176.

¹² Cf. Alfred K. Tremml: *Pedagogische Ideengeschichte* [História pedagógica das ideias], Stuttgart 2005, em especial 137.

¹³ Jean Paul: *Vorschule der Ästhetik* [Pré-escola da estética] (1804), §50, Hamburg, 1990, 184.

¹⁴ Vd., a este propósito, o romanista berlinense Jürgen Trabant. Trabant lamenta que precisamente os germanistas e cientistas da literatura na Alemanha tenham uma atitude pouco simpática em relação à língua e à cultura alemãs e explica isto como expressão de uma vergonha inconsciente (“vergonha da língua”), na sequência da caricatura, construída pelos *media*, da língua alemã como “língua ladrada” (conspurada pelo nacional-socialismo). (Jürgen Trabant: „Die gebellte Sprache” [A língua ladrada]. In: FAZ 28.09.1997, Nº 5, p. 40).

¹⁵ Cf., entre outros, Detlef K. Müller: *Sozialstruktur und Schulsystem. Aspekte zum Strukturwandel des Schulwesens im 19. Jahrhundert* [Estrutura social e sistema escolar. Aspectos sobre a alteração da estrutura da escolaridade no século XIX], Göttingen 1977.

¹⁶ Cf. Rolf Parr / Wulf Wülfing: “Literarische und schulische Praxis” [Prática literária e escolar] (1854-1890). In: Gerhard Plumpe / Edward McInnes eds.): *Bürgerlicher Realismus und Gründerzeit 1848-1890* [Realismo burguês e Época da Fundação 1848-1890], München 1996 176-210.

¹⁷ Georg Bollenbeck: *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters* [Formação e cultura. Esplendor e miséria de um modelo de interpretação alemão], Frankfurt a.M. 1994.

¹⁸ Cf. Klaus-Michael Bogdal: „Literaturdidaktik im Spannungsfeld von Literaturwissenschaft. Schule und Bildungs- und Lerntheorien” [Didática da literatura no campo da ciência da literatura. Escola e teorias da educação e da aprendizagem]. In: K-M.B. / Hermann Korte (eds.): *Grundzüge der Literaturdidaktik* [Princípios da didática da literatura], Munique 2002, 9-29.

¹⁹ Cf., a este propósito, Florian Huber: *Durch lesen sich selbst verstehen. Zum Verhältnis von Literatur und Identitätsbildung* [Perceber-se a si próprio através da leitura. Sobre a relação da literatura com a formação da identidade], Bielefeld 2008.

²⁰ Frank Goosen: *liegen lernen*. [Aprender a ficar deitado], Frankfurt a.M. 2001.

²¹ Matthias Politycki: *Ein Mann von vierzig Jahren*. [Um homem de quarenta anos], Munique 2000.

²² Cf., a este propósito, Dirk Frank: "Talking about my generation": Generationskonstrukte in der zeitgenössischen Pop-literatur" ["Talking about my generation": Construções geracionais na literatura pop contemporânea.] In: *Der Deutschunterricht* 5, 2000, 69 -85; Rolf Parr: „Literatur als literarisches (Medien-) Leben. Biografisches Erzählen in der neuen deutschen 'Pop'-Literatur" [Literatura como vida literária nos media. Narrativas biográficas na nova literatura 'pop' alemã]. In: Clemens Kammler / Thorsten Pflugmacher (eds.): *Deutschsprachige Gegenwartsliteratur seit 1989. Zwischenbilanzen – Analysen – Vermittlungsperspektiven* [Literatura contemporânea de língua alemã desde 1989. Balanço intercalar – análises – perspectivas de mediação], Heidelberg 2004, 183 – 200.

²³ Alfred K. Tremml: *Klassiker – die Evolution einflussreicher Semantik* [Clássicos – a evolução de uma semântica influente], Bd.1: *Theorie, Sankt Augustin* 1997, Bd. 2: *Einzelstudien, Sankt Augustin* 1999.

²⁴ Cf., a este propósito, Jürgen Link: Die mythische Konvergenz Goethe-Schiller als diskurskonstitutives Prinzip deutscher Literaturgeschichtsschreibung im 19. Jahrhundert. [A convergência mítica Goethe-Schiller como princípio constitutivo de discurso da escrita da história literária no século XIX]. In: Bernard Cerquiglini/ Hans Ulrich Gumbrecht (eds.): *Der Diskurs der Literatur- und Sprachhistorie. Wissenschaftsgeschichte als Innovationsvorgabe* [O discurso da história literária e linguística. A história da ciência como requisito de inovação], Frankfurt a. M. 1983, p. 225-242.

²⁵ Na República Federal da Alemanha as escolas e os *curricula* são geridos pelos diferentes estados federais. (Nota da tradutora).

²⁶ Esta questão torna-se clara tanto em obras como a de Karl Eibl (*Anima Poeta: Bausteine der biologischen Kultur- und Literaturtheorie* [Anima Poeta: peças para a construção da teoria cultural e literária de orientação biológica], Paderborn 2004) como no Congresso de Germanistas subordinado ao tema geral 'Natureza – Cultura', em Marburg, 2007.

²⁷ A propósito da teoria da evolução geral, cf. Tremml, *Evolutionäre Pädagogik* [Pedagogia evolucionista] (Nota 7), 63ss.

²⁸ Cf., p. ex., Gerhard Rupp: „Die Literatur im pädagogischen System“ [A literatura no sistema pedagógico]. In: Gerhard Plumpe / Niels Werber (eds.): *Beobachtungen der Literatur. Aspekte einer polykontextualen*

Literaturwissenschaft [Observação da literatura. Aspectos de uma ciência da literatura policontextual], Opladen 1995, 65-99.

²⁹ O conceito “super teoria” é usado, aqui, no sentido de Luhmann, que fala também em “teoria de banda larga” como sinónimo. Tal teoria pretende poder fazer afirmações sobre todos os objetos do seu âmbito –todavia, de forma inevitavelmente seletiva (cf. Niklas Luhmann: *Soziologie der Moral* [Sociologia da moral]. In: N.L./Stephan H. Pfürtnner (eds.): *Theoriethchnik und Moral* [Tecnica teórica e moral], Frankfurt a. M. 1978, 8-116, aqui principalmente 17ss).

³⁰ Erich Weniger: *Didaktik als Bildungslehre*, Teil 1: “Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans” [Didática como ensino da formação. Parte 1: Teoria dos conteúdos formativos e dos planos de estudo], Weinheim 1952, 22.

³¹ Johann Friedrich Herbart: *Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet* [Pedagogia geral deduzida do propósito da educação] (1806). In: J.F.H. *Systematische Pädagogik. Eingeleitet, ausgewählt und interpretiert von Dieter Brenner* [Pedagogia sistemática. Introdução, seleção e interpretação de Dieter Brenner], Stuttgart 1986, 74.

Rolf Parr (*1956) é Professor na área da Germanística (Literatura e ciência dos *media*) na Universidade Duisburg-Essen e diretor do Mestrado em »Literatura e prática dos *media*«. **Principais áreas de investigação:** Teoria e história da literatura, dos *media* e da teoria da cultura do séc. XVIII ao séc. XXI; junções literário-culturais, teoria (inter)discursiva e investigação sobre normalismo; simbologia coletiva; mitificação de figuras históricas; vida literária/mundo literário, relações entre literatura e *media*; televisão. **Publicações selecionadas:** *Handbuch literarisch-kultureller Vereine, Gruppen und Bünde* [Compêndio de clubes, agrupamentos e associações culturais]. Stuttgart: Metzler 1998 (em conjunto com W. Wülfing e K. Bruns). *Autorschaft. Eine kurze Sozialgeschichte der literarischen Intelligenz*. [Autoria. Breve história social da inteligência literária]. Heidelberg: Synchron 2008 (em col. J. Schönert). *Foucault-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. [Compêndio sobre Foucault. Vida – Obra – Ação]. Stuttgart, Weimar: Metzler 2008 (ed. conjunta com C. Kammler e U.J. Scheiner). *Die Fremde und die Heimat. Heimatkunst, Kolonialismus, Expeditionen* [O estrangeiro e a pátria. Arte da pátria, colonialismo, expedições]. Konstanz: konstanz university press 2014. *Raabe-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung* [Compêndio sobre Raabe. Vida – Obra – Ação], Metzler 2016 (ed. Com D. Götsche e F. Krobb). *Mehrsprachige Literatur. Ein Handbuch* [Literatura multilingue. Um Compêndio]. Narr 2017 (ed. c. T. Dembeck).