



ariús

Revista de Ciências Humanas e Artes

ISSN 0103-9253

v. 13, n. 2, jul./dez., 2007

Ampliar horizontes e entrecruzar saberes: a interdisciplinaridade na formação do professor de literatura

MAURA PENNA

Universidade Estadual da Paraíba

RESUMO

Este trabalho apresenta uma reflexão teórica sobre o papel da interdisciplinaridade na formação do professor de literatura. Tem como objetivo analisar as mudanças decorrentes dos estudos culturais sobre a área dos estudos da literatura, avaliando como tais mudanças apontam para a necessidade de uma abordagem interdisciplinar. Com base nas Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras, do Conselho Nacional de Educação, discutimos alternativas para a efetivação dessa abordagem na formação inicial do professor. Dentro da temática específica da literatura popular, apontamos a necessidade de uma perspectiva interdisciplinar para enriquecer a compreensão das manifestações literárias e artísticas populares, em seu dinamismo.

Palavras-chave: Formação do Professor. Interdisciplinaridade. Ensino de literatura.

Widening horizons and intercrossing knowledge: interdisciplinarity in the formation of the literature teacher

ABSTRACT

In this paper, we discuss the role of interdisciplinarity in the formation of literature teachers within undergraduate programs. We intend to analyze the implications of the cultural studies in the field of literary studies, seeing as such implications have pointed at the need of an interdisciplinary perspective. Based upon the *Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras, do Conselho Nacional de Educação Nacional Curricular* we suggest alternatives for the settlement of this interdisciplinary approach in the formation of literature teachers. In the specific theme of popular literature, we point the need of an interdisciplinary perspective to improve the comprehension of popular, literary and artistic manifestations in their dynamism.

Key words: Teacher Formation. Interdisciplinarity. Literature Leaching

Maura Penna

Doutora em Linguística pela UFPE. Professora do Departamento de Educação - UEPB.

E-mail: maurapenna@gmail.com

Endereço para correspondência:

Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação,
Departamento de Educação. Catolé – Campina Grande,
PB – Brasil

Este trabalho¹ apresenta uma reflexão teórica sobre o papel da interdisciplinaridade na formação do professor de literatura, tendo como objetivos analisar as mudanças decorrentes dos estudos culturais sobre a área dos estudos da literatura e avaliar como tais mudanças apontam para a necessidade de uma abordagem interdisciplinar. A partir daí, discutimos algumas alternativas para a efetivação dessa abordagem, considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Letras, estabelecidas pela Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação, através da Resolução nº 18, de 13 de março de 2002 (com base nos Pareceres CNE/CES nº 492/2001 e nº 1.363/2001).

No quadro específico da temática “literatura popular e ensino”, discutimos como esta perspectiva interdisciplinar pode contribuir para enriquecer a compreensão das manifestações literárias e artísticas populares, em seu dinamismo.

A AMPLIAÇÃO DO CAMPO DE ESTUDOS DA LITERATURA

No contexto histórico da academia inglesa, o campo dos estudos culturais originou-se dos estudos literários, ampliando o seu alcance e em certa medida lhe dando continuidade². Mas, na medida em que passou a abraçar diversas manifestações culturais, entendendo-as como formas correntes de significação, os estudos culturais colocaram em jogo a própria noção de literatura, confrontando concepções. A respeito disso, diz Cevasco (2003, p. 138) que “é corrente entre os críticos conservadores o temor de que os estudos da cultura sejam uma forma de excluir a alta literatura”, o chamado “Cânone Ocidental”. Por outro lado, os estudos culturais “teriam vindo para deselitizar a cultura e celebrar o popular”.

Articulando-se a propostas de democratização no acesso à cultura, os estudos culturais tinham um importante caráter político – pelo menos em suas origens britânicas, vinculadas ao movimento da *New Left* (Nova Esquerda), e pelas marcas do contexto histórico de sua criação, a década de 1960, época de expansão dos meios de comunicação e da indústria cultural, e ainda, nos termos de Cevasco (2003, p. 141), “tempos de esperanças fortes de possibilidades de mudanças”. Deixando de lado esse aspecto político, atemo-nos, nos limites deste trabalho, às mudanças na concepção de literatura e na

perspectiva de análise das produções literárias e culturais, discutindo o que essas mudanças acarretam na formação do professor de literatura.

Em primeiro lugar, vale salientar que as distintas concepções de literatura, acima discutidas, ainda se encontram presentes na formação desse professor, na medida em que, nas licenciaturas em Letras, muitas vezes disciplinas voltadas para a teoria e crítica literárias ainda se prendem ao cânone da alta literatura. Nesse sentido, o paradigma tradicional dos estudos literários enfoca a organização interna das grandes obras, mantendo o foco da atenção crítica no objeto literário, mesmo quando sua análise inclui a apreciação das determinações sociais das obras. A produção literária, assim concebida, é tomada como um objeto acabado, alvo de uma análise formal ou estilística.

Por sua vez, os estudos culturais – sustentados pela base teórica do materialismo cultural³ – propõem-se a estudar todas as formas de significação como concretização dos meios e das condições de sua produção. Assim,

O materialismo cultural vem mudar não só o que se estuda, mas também, de forma crucial, como se estuda. [...] Para começar, o materialismo cultural não considera os produtos da cultura “objetos”, e sim práticas sociais: o objetivo da análise materialista é desvendar as condições dessa prática, e não meramente elucidar os componentes de uma obra. (CEVASCO, 2003, p. 148).

Dessa forma, a própria análise literária envolveria também o questionamento das condições de possibilidades históricas e sociais que permitem considerar um certo tipo de composição como “literatura”, observando as condições dessa prática – configurando o que Raymond Williams chama de “teorias da produção”, em oposição às chamadas “teorias do consumo”, com larga tradição na crítica literária, cujo foco é “entender as partes que compõem o objeto artístico de forma que ele possa ser ‘consumido’ adequada ou proveitosamente” (CEVASCO, 2003, p. 148-149).

Aparentemente, a ampliação da concepção de literatura, abarcando produções culturais diversas, já está bastante difundida na área de Letras, mesmo que dividindo espaços (não necessariamente sem conflitos) com a defesa da alta literatura. Basta, nesse sentido, observar as ementas de alguns dos grupos de trabalho de um even-

¹ Uma versão preliminar deste artigo foi apresentada no V SELIMEL – Seminário Nacional sobre Ensino de Língua Materna e Estrangeira e de Literatura, realizado em Campina Grande – PB, em junho de 2007.

² Para uma discussão aprofundada a respeito, ver Cevasco (2003), obra em que nos baseamos, em grande parte, para a discussão desenvolvida neste item.

³ Como preconizado por Raymond Williams, “a maior influência teórica nos tempos de consolidação da disciplina [dos estudos culturais] e seu pensador mais consistente e original”, segundo Cevasco (2003, p. 99).

to recente da área⁴, como, por exemplo, o de “Narrativa na sala de aula”, que aceitou trabalhos com foco na crônica, conto, romance, drama, histórias em quadrinhos, textos fílmicos, novelas e mini-séries televisivas.

No entanto, por outro lado, ainda parecem um tanto restritas as possibilidades de expandir as análises realizadas para além do objeto, enfocando os seus processos de produção, circulação e recepção, processos esses histórica e socialmente situados, através dos quais o objeto ganha diferentes sentidos, a partir das múltiplas relações que com ele são estabelecidas. Como mostra Garcia Canclini (2003, p. 150-151), o sentido dos bens culturais é uma construção do campo, resultando das interações entre os produtores (artistas), os intermediários (o mercado, os espaços e mecanismos de divulgação, a crítica) e o público. Reconhecendo a assimetria entre produção e recepção, o autor entende estar “nessa assimetria a possibilidade de ler e olhar a arte”. Apoiando-se em discussões da área de literatura, cuja aplicabilidade estende-se a outros campos artísticos, afirma: “Há uma mudança de objeto de estudo na estética contemporânea. Analisar a arte [ou a literatura] não é analisar apenas obras, mas as condições textuais e extratextuais, estéticas e sociais, em que a interação entre os membros do campo gera e renova o sentido”.

Dentro desse enfoque, torna-se bastante complexa a análise dos diversos aspectos dos processos de produção, circulação e recepção das obras, de modo que o estudo das produções literárias precisa ampliar-se e enriquecer-se através da interdisciplinaridade – buscando contribuições de outras áreas das ciências humanas e sociais, tais como a sociologia, a antropologia, a filosofia, a história, a comunicação, entre outras. Nessa direção, passamos a discutir a formação do professor de literatura.

UMA FORMAÇÃO COM BASE NO DIÁLOGO ENTRE ÁREAS DO SABER⁵

As Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras – apresentadas no Parecer CNE/CES nº 492/2001 e instituídas através da Resolução CNE/CES nº 18/2002 – estabelecem como “conteúdos caracterizadores básicos” do curso de Letras aqueles ligados à área dos estudos linguísticos e literários. Logo a seguir, apontam que esses estudos “devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais” (BRASIL, 2001a, p. 31).

Consideramos que, com esta abordagem, as Diretrizes Curriculares reafirmam os conteúdos próprios das Letras, ao mesmo tempo em que indicam uma abordagem que, compatível com o redirecionamento sinalizado pelos estudos culturais, implica no diálogo e intercâmbio com outros campos de estudos. Fica clara, portanto, a necessidade de se evitar uma disciplinarização que compartimentalize o saber, pois, “se a especialização potencializa o conhecimento do objeto, por outro lado, ela acaba por isolar esse objeto, e isso de certa forma o mutila” (GALLO, 2004, p. 105). Como mostra Morin (2002, p. 105), uma disciplina – que é historicamente construída, num processo que se vincula à história da Universidade e da própria sociedade – “tende naturalmente à autonomia pela delimitação das fronteiras”. E segue este autor:

[...] a instituição disciplinar acarreta, ao mesmo tempo, um perigo de hiperespecialização do pesquisador e um risco de “coisificação” do objeto estudado, do qual se corre o risco de esquecer que é [...] construído. O objeto da disciplina será percebido, então, como uma coisa auto-suficiente; as ligações e solidariedades desse objeto com outros objetos estudados por outras disciplinas serão negligenciadas, assim como as ligações e solidariedades com o universo do qual ele faz parte. (MORIN, 2002, p. 106).

Como discutimos acima, a expansão da noção de literatura decorrente do campo dos estudos culturais acarreta a necessidade de compreender as produções culturais na contemporaneidade em seus diversos aspectos: sociais, históricos, comunicacionais, etc. Para atingir, portanto, uma maior capacidade de compreensão e análise dessas manifestações artísticas e literárias, enfocadas como práticas sociais, não são mais suficientes o domínio de conteúdos que dizem respeito ao funcionamento da língua nos textos das “grandes obras literárias”, em sua organização interna. Assim, os estudos da literatura – e a própria formação do professor de literatura – não podem mais se restringir ao domínio de tais conteúdos, necessitando se enriquecer com a interdisciplinaridade.

É intenso o debate sobre os termos interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade, que Morin (2002, p. 115) considera “difíceis de definir, porque são polissêmicos e imprecisos”. Vejamos a seguir uma colocação do autor a esse respeito:

Por exemplo: a interdisciplinaridade pode significar, pura e simplesmente, que diferentes disciplinas são colocadas em volta de

⁴ Refiro-me ao V SELIMEL – Seminário Nacional sobre Ensino de Língua Materna e Estrangeira e de Literatura, realizado em Campina Grande – PB, em maio de 2007.

⁵ Este item retoma em muitos pontos a discussão, apresentada em Penna (2006, p. 40-42), sobre a interdisciplinaridade na formação do educador musical.

uma mesma mesa, como diferentes nações se posicionam na ONU, sem fazerem nada além de afirmar, cada qual, seus próprios direitos nacionais e suas próprias soberanias em relação às invasões do vizinho. Mas interdisciplinaridade pode significar também troca e cooperação, o que faz com que a interdisciplinaridade possa vir a ser alguma coisa orgânica. A multidisciplinaridade constitui uma associação de disciplinas, por conta de um projeto ou de um objeto que lhes sejam comuns; as disciplinas ora são convocadas como técnicos especializados para resolver tal ou qual problema; ora, ao contrário, estão em completa interação para conceber esse objeto e esse projeto [...]. No que concerne à transdisciplinaridade, trata-se frequentemente de esquemas cognitivos que podem atravessar as disciplinas [...]. De fato, são os complexos de inter-multi-transdisciplinaridade que realizaram e desempenharam um fecundo papel na história das ciências; é preciso conservar as noções chave que estão implicadas nisso, ou seja, *cooperação*; melhor, *objeto comum*; e, melhor ainda, *projeto comum*. (MORIN, 2002, p. 115 – itálicos nossos).

Independentemente do termo utilizado, o mais importante nesta discussão é, pois, a idéia central de diálogo e cooperação. Nessa mesma direção, Gallo (2004, p. 115) propõe a “transversalidade”, como “forma de trânsito por entre os saberes, estabelecendo cortes transversais que articulem vários campos, várias áreas”. O campo dos estudos literários e culturais precisa, portanto, estar em diálogo com outras áreas – não apenas com a linguística e os demais campos artísticos, mas com a antropologia e a sociologia, a filosofia, a história, a psicologia, a comunicação, e ainda, especialmente quando o foco é a formação do professor, com a área de educação/pedagogia, ou outras tantas disciplinas que se mostrem necessárias para uma maior compreensão dos fenômenos estudados.

Em certa medida, a interdisciplinaridade é constitutiva, atualmente, do próprio campo dos estudos culturais, que, embora originado dos estudos literários, já se alargou e abarcou diversos campos, inclusive a área da educação⁶. Nesse sentido, os estudos culturais são caracterizados da seguinte forma, pelo Programa Avançado de Cultura Contemporânea da Universidade Federal do Rio de Janeiro:

Os Estudos Culturais formam um campo de pesquisa, uma prática, ou melhor, *um viés metodológico interdisciplinar para estudos na área da cultura* – no sentido amplo dado pela antropologia, mas restrito ao universo das sociedades industriais contemporâneas e suas inter-relações de poder. [...] e hoje são reconhecidos como

uma ferramenta de análise legitimada nas áreas de *Literatura*, *Ciências Sociais*, *História* e *Comunicação*, entre outras. (UFRJ/PAAC, 2005 – itálicos nossos).

No entanto, a interdisciplinaridade, o diálogo entre campos do saber, não pode estar restrito à pesquisa ou à pós-graduação, onde muitas vezes já acontece⁷. Essa abordagem interdisciplinar pode e deve, a nosso ver, integrar e enriquecer a própria formação inicial do professor de literatura, na Licenciatura em Letras. Com isso, não pretendemos diluir os currículos da licenciatura em generalidades, perdendo o domínio dos “conteúdos caracterizadores básicos” – como dizem as Diretrizes Curriculares. A idéia é “abrir” esses currículos, estabelecendo pontes de diálogo e de inter-relação. Como diz Gallo (2004, p. 116-117), “a formação docente precisa assumir [...] um caráter não disciplinar ou, pelo menos, transdisciplinar, de forma que os futuros professores tenham oportunidade de navegar pelos diferentes saberes, construindo seus currículos e respectivos processos de formação de forma aberta e plural”.

Nessa perspectiva, acreditamos ser possível a curto prazo, por exemplo, abrir os currículos para múltiplas disciplinas optativas, de diversos campos disciplinares, permitindo que o futuro professor de literatura busque, no seu trajeto de formação, atender aos seus próprios anseios e questionamentos, ou às necessidades apontadas por sua experiência de vida ou profissional. Mesmo que muitos graduandos se limitem a cumprir o mínimo de créditos ou horas exigido para a obtenção do diploma, cabe possibilitar e incentivar uma formação mais ampla, com alternativas complementares diversificadas, para aqueles que assim o desejarem e se comprometerem. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Letras, acima referidas, permitem essa abertura, ao recomendar a “flexibilização curricular”, através da eliminação da rigidez estrutural do curso, reconhecendo a “diversidade / heterogeneidade do conhecimento do aluno, tanto no que se refere à sua formação anterior, quanto aos interesses e expectativas em relação ao curso e ao futuro exercício da profissão” (BRASIL, 2001a, p. 31). Neste ponto, cabe lembrar que o mesmo documento indica que o graduado em Letras pode atuar profissionalmente como professor, pesquisador, crítico literário, assessor cultural, entre outras atividades (BRASIL, 2001a, p. 30).

Por outro lado, convém deixar claro que não estamos defendendo simplesmente o acúmulo de conhecimentos e informações na formação do graduado em

⁶ O Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba, em João Pessoa, tem uma linha de pesquisa denominada “Estudos culturais e tecnologias de informação e comunicação”, conforme informado no site do programa – www.ce.ufpb.br/ppge – em 15/05/2007.

⁷ Lembramos, como um exemplo, do Laboratório de Estudos da Oralidade/LEO da Universidade Federal da Paraíba, em João Pessoa.

Letras. O mais importante é a capacidade de estabelecer relações – ou seja, mais uma vez, de colocar esses conhecimentos em diálogo e em cooperação, não só entre si, mas também com o mundo, com as experiências de vida de cada um. Assim, para Morin (2002):

A primeira finalidade do ensino foi formulada por Montaigne: mais vale uma cabeça bem-feita que [uma cabeça] bem cheia.

O significado de “uma cabeça bem cheia” é óbvio: é a cabeça onde o saber é acumulado, empilhado, e não dispõe de um princípio de seleção e organização que lhe dê sentido. “Uma cabeça bem-feita” significa que, em vez de acumular o saber, é mais importante dispor ao mesmo tempo de:

- uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas;
- princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido. (MORIN, 2002, p. 21).

Outra possibilidade para enriquecer a formação e a pesquisa em nossa área, através do diálogo, é a constituição e atuação de grupos de pesquisa interdisciplinares; ou ainda de projetos de extensão – envolvendo universidades e ONGs ou grupos comunitários – onde a própria experiência prática possa apontar os conhecimentos (de diversas áreas) necessários, os estudos ou pesquisas a serem desenvolvidos para uma maior compreensão dos fenômenos estudados e para uma eficaz atuação na solução dos problemas encontrados. Esses grupos de pesquisa e extensão interdisciplinares poderiam voltar-se tanto para a educação, quanto para projetos de ação cultural.

Pensar a interdisciplinaridade na formação em Letras coloca em foco uma importante pergunta: afinal, o que faz ser um professor de literatura? Um crítico literário? Um pesquisador no campo dos estudos literários/culturais? A resposta para a primeira indagação, situando-a no nível da educação básica, pode ser até simples, inclusive pelas exigências legais estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para se lecionar nos níveis de ensino fundamental e médio. Com relação à docência no ensino superior e à atuação em pesquisa e em crítica, a resposta já não se mostra tão fácil. Critérios que se restrinjam à titulação, ou que privilegiem unicamente carreiras acadêmicas “coerentemente” fechadas na especialidade (ou seja, baseadas na disciplinarização) podem ser úteis para certas finalidades, como para órgãos como Capes ou Cnpq, ou para certas conquistas nos campos acadê-

mico e científico – entendidos como “campos” históricos e socialmente constituídos, onde se encontram em disputa tipos de poder específicos, como estudado por Bourdieu (1983, 1984)⁸. Tais critérios exclusivos (e por vezes burocráticos) não garantem, entretanto, o enriquecimento da área de estudos da cultura e da literatura, em termos da ampliação de suas discussões, e de sua capacidade de – nos termos de Morin (2002, p. 17) – “considerar a situação humana no âmago da vida, na terra, no mundo, e de enfrentar os grandes desafios de nossa época”.

O diálogo com outras disciplinas e áreas de conhecimento, através da “inter-multi-trans-disciplinaridade”, só teria a enriquecer a formação do professor de literatura – valendo ressaltar que esta formação é regida, ainda, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº 1/2002, com base no Parecer CNE/CP nº 9/2001 (BRASIL, 2001c, 2002b). A concepção da licenciatura como espaço por excelência para a formação do professor, expressa nessas diretrizes específicas, diferencia-se do antigo modelo “bacharelado mais complementação”, que separava, em momentos estanques, o domínio do conteúdo específico e as questões pedagógicas. Combinando-se as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Letras e as destinadas à Formação de Professores da Educação Básica, resulta como fundamental a articulação, ao longo da licenciatura, da perspectiva pedagógica com o domínio dos conteúdos relativos à área dos estudos linguísticos e literários, o que também reforça a perspectiva de diálogo entre saberes e áreas do conhecimento, rompendo a disciplinarização.

A INTERDISCIPLINARIDADE ENRIQUECENDO A COMPREENSÃO DO “POPULAR”

Neste ponto de nossa discussão, como um exemplo prático de todas as colocações acima desenvolvidas, passamos a enfocar como estudos interdisciplinares, na formação do professor de literatura, poderiam contribuir para a temática “literatura popular e ensino”. Baseamos, para as reflexões que se seguem, em problemas que temos encontrado em projetos de pesquisa sobre literatura e cultura popular apresentados nos últimos anos, por graduados de diversas áreas – inclusive de Letras,

⁸ “O campo científico, enquanto sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores), é o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial. O que está em jogo especificamente nessa luta é o monopólio da *autoridade científica* definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social; ou, se quisermos, o monopólio da *competência científica*, compreendida enquanto capacidade de falar e de agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado” (BOURDIEU, 1983, p. 122-123 - grifos do original).

em maior número⁹ –, às seleções para o Mestrado em Literatura e Interculturalidade, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), em Campina Grande.

Entendendo “popular” como “do povo”, muitos desses projetos de pesquisa refletem uma concepção de folclore – mesmo sem empregar esse termo – marcada por critérios como tradicionalismo, autenticidade e inalterabilidade. Acontece que, como nos mostra Garcia Canclini (2003, p. 213-214), esta é a visão de folclore que marcou a “Carta do Folclore Americano”, aprovada pela Organização dos Estados Americanos (OEA) em 1970 – há 37 anos, portanto. Esta carta caracteriza o folclore como “um conjunto de bens e formas culturais tradicionais” e inalteráveis, entendendo-o como constitutivo da “essência da identidade” de cada país. Sendo assim, com o desaparecimento do folclore, diante do avanço do “progresso moderno” e dos meios massivos de comunicação – seus dois maiores inimigos –, os povos americanos viriam a “perder sua identidade”. (Voltaremos a esse ponto específico da identidade mais adiante.)

Essa visão do folclore – e do popular, por conseguinte – concentra-se nos objetos, procurando listá-los e colecioná-los:

Interessam mais os bens culturais – objetos, lendas, músicas – que os agentes que os geram e consomem. Essa fascinação pelos produtos, o descaso pelos processos e agentes sociais que os geram, pelos usos que os modificam, leva a valorizar nos objetos mais sua repetição que sua transformação. (GARCIA CANCLINI, 2003, p. 211; cf. 2005, p. 41-42).

Este enfoque contrapõe-se, portanto, à indicação dos estudos culturais de tratar as produções culturais como práticas sociais, enfocadas em seus processos de produção, circulação e consumo/recepção.

A noção difundida pela Carta de 1970, que foi duramente questionada em outras reuniões promovidas pela própria OEA¹⁰, não consegue captar o dinamismo da cultura popular, suas mudanças e interações dentro de um contexto social que também se modifica, pelo avanço da industrialização e urbanização, sendo “incompatível com o desenvolvimento atual do mercado simbólico e das ciências sociais” – nos termos de Garcia Canclini (2003, p. 214). Esse autor apresenta e discute seis refutações à visão clássica de folclore (GARCIA CANCLINI, 2003, p. 215-238), dentre as quais destacamos

quatro, aqui rapidamente apresentadas:

1) As culturas populares tradicionais não se extinguíram pelo desenvolvimento moderno, pois elas se desenvolveram, transformando-se. É “a continuidade da produção de artesãos, músicos, bailarinos e poetas populares, interessados em manter sua herança e em renová-la” (GARCIA CANCLINI, 2003, p. 217), que permite encontrar novas possibilidades de circulação e consumo desses produtos.

2) Diante da intensa urbanização das últimas décadas, as culturas camponesas e tradicionais não representam mais a parte majoritária da cultura popular, e mesmo as zonas rurais estão inseridas em novas relações, que se articulam a um “sistema interurbano e internacional de circulação cultural” (GARCIA CANCLINI, 2003, p. 218).

3) O popular não está congelado em patrimônios de bens estáveis, não se reduz aos objetos, que devem ser compreendidos em suas condições de produção, circulação e consumo.

4) Quebrando-se “o vínculo fatalista, naturalizante, que associava certos produtos culturais a grupos fixos”, percebe-se que o popular não é monopólio dos setores populares – bastando observar as transformações das festas juninas no Nordeste. “Os fenômenos culturais *folk* ou tradicionais são hoje o produto multideterminado de agentes populares e hegemônicos, rurais e urbanos, locais, nacionais e transnacionais” (GARCIA CANCLINI, 2003, p. 220).

Torna-se evidente, portanto, a necessidade de buscar uma compreensão do popular compatível com o desenvolvimento das ciências sociais e dos mercados simbólicos na contemporaneidade. Abrindo mão de idealizações de um estado de pureza perdido em algum lugar do passado (HALL, 1997, p. 86), mas sem abrir mão da crítica, faz-se necessário reconhecer, em nossas análises, o contexto sociocultural em que vivemos, com todas as suas contradições, reconhecendo assim o dinamismo da história, que não anda para trás, e da cultura, que é viva e em constante transformação. Perde sentido, portanto, o sentimento apocalíptico da Carta do Folclore de 1970: o folclore não desapareceu, e as produções populares transformaram-se, articulando-se às mudanças econômicas e sociais, inclusive aos meios massivos de comunicação. Tampouco sustentam-se os posicionamentos da Carta em relação às questões de identidade, acima apontados. A idéia de “perda de iden-

⁹ Em Campina Grande – PB, as duas universidades públicas – federal e estadual – oferecem cursos de graduação em Letras, além de instituições privadas.

¹⁰ Garcia Canclini (2003, p. 214 – nota 5) refere-se à reunião sobre Cultura Popular Tradicional, convocada pela OEA e realizada em Caracas em 1987, com a finalidade de atualizar a Carta do Folclore Americano.

tidade” – que criticamos em trabalho anterior (PENNA, 2002) – prende-se à idealização de uma identidade originária, constitutiva, revelando uma concepção essencialista de identidade, de parco valor heurístico para a compreensão das identidades (sociais e culturais) na contemporaneidade, em seu dinamismo e multiplicidade.

Mas, essa visão do popular, tributária da Carta do Folclore Americano de 1970, é constantemente reproduzida nas escolas de educação básica, cujas práticas, datas comemorativas e eventos reforçam continuamente a visão tradicional de folclore, até porque “a maioria dos livros sobre artesanato, festas, poesia e música tradicionais enumeram e exaltam os produtos populares, sem situá-los na lógica atual das relações sociais” (GARCIA CANCLINI, 2003, p. 212). Se o professor que irá atuar neste contexto escolar não puder contar, em sua formação, com elementos que lhe permitam compreender de outro modo a cultura popular, criticando essa visão, acabará apenas por reproduzi-la ao infinito, sem se tornar capaz de construir qualquer alternativa de mudança e renovação. E essa mesma visão manifesta-se também em projetos de pesquisa (apresentados à seleção de mestrado) que se prendem a uma concepção rígida, restrita e pouco dinâmica de literatura popular – muitas vezes limitada ao cordel como seu exemplar consagrado –, que enfatiza o tradicionalismo e a autenticidade, trabalhando com noções essencialistas como perda (e resgate) da identidade cultural. Porém, a crítica dessa visão restrita de popular e sua superação necessitam, certamente, de bases, fundamentos e instrumentos oriundos da contribuição das ciências humanas e sociais.

Concluímos, assim, o trajeto proposto para nossa reflexão. As mudanças decorrentes dos estudos culturais, ampliando a noção de literatura e dando um novo enfoque ao estudo da mesma, apontam para a necessidade de uma abordagem interdisciplinar, capaz de dialogar com as ciências humanas e sociais. Por sua vez, a formação do professor de literatura, nos cursos de licenciatura em Letras, pode e deve contemplar a interdisciplinaridade, articulando saberes de diversas áreas, o que é permitido pelas orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais, que analisamos. Acreditamos que, se isso puder ser incentivado e implementado, através de disciplinas optativas, abrindo o currículo, e de uma maior participação de alunos da graduação em grupos de pesquisa interdisciplinares, alcançaremos também uma compreensão mais profunda e dinâmica do popular, o que será capaz de gerar pesquisas mais inovadoras e produtivas sobre a temática deste Grupo de Pesquisa, Literatura Popular e Ensino.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: _____. *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-155. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

_____. *Homo academicus*. Paris: Éditions de Minuit, 1984.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Parecer nº 492, de 3 de abril de 2001*. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Brasília, DF, 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Parecer nº 1363, de 12 de dezembro de 2001*. Retificação do Parecer CNE/CES 492/2001, que trata da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Brasília, DF, 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1363.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Parecer nº 9, de 8 de maio de 2001*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2001c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Resolução nº 18, de 13 de março de 2002*. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras. Brasília, DF, 2002a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES182002.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2002b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 10 set. 2006.

CEVASCO, M. E. *Dez lições sobre estudos culturais*. São Paulo: Boitempo, 2003.

- GALLO, Sílvio. Transversalidade e formação de professores. In: RIVERO, Cléio Maria L.; GALLO, Sílvio (Orgs.). *A formação de professores na sociedade do conhecimento*. Bauru: Edusc, 2004. p. 101-121.
- GARCIA CANCLINI, Néstor. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2003.
- GARCIA CANCLINI, Néstor. *Diferentes, desiguais e desconectados: mapas de interculturalidade*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.
- HALL, Stuart. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- PENNA, Maura. Relatos de migrantes: questionando as noções de perda de identidade e desenraizamento. In: SIGNORINI, Inês (Org.) *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 2002. p. 89-112.
- _____. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. *Revista da ABEM*, n. 14, p. 35-43, mar. 2006.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Programa Avançado de Cultura Contemporânea. *Biblioteca Virtual de Estudos Culturais: o que é*. Rio de Janeiro: 2005. Disponível em: <<http://www.bibvirtuais.ufrj.br/estudosculturais/oquee.php>>. Acesso em: 18 maio 2007.

Recebido em junho de 2007

Aprovado para publicação em agosto de 2007
