

DA INTRANSITIVIDADE DO ENSINO DE LITERATURA

Fabio Akcelrud Durão
(UNICAMP/CNPq)

RESUMO

O artigo propõe uma prática docente a partir uma concepção específica do que seria a literatura. Os pressupostos são o de que a literatura não é um discurso, que o literário não precisa necessariamente estar envolto em uma lógica de prestígio, que ele não está ligado ao Bem, e que só surge *a posteriori*. Disso tudo emerge uma noção do espaço da sala de aula como elaboração de ideias, e não transmissão de conteúdos.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura. Ensino. Transmissão.

1. Considerações sobre o objeto e sua transmissão¹

Qualquer prática de ensino de literatura acontece sob o pano de fundo daquilo que se concebe que seja seu objeto. Isso não significa que o literário deva ser definido *a priori* para que possa ser estudado, pois quase sempre a definição, ao basear-se somente no conteúdo proposicional, mostra-se inferior ao exibir; mas também não quer dizer que não haja hiatos ou possíveis tensões entre a compreensão implícita do que é a literatura e o que se faz com os textos na sala de aula². Se tal compreensão funciona como uma espécie de ideia reguladora que abre o horizonte do dizível, ela não precisa ser estanque, uma vez que frequentemente sofre mutações com a prática pedagógica, nem deve ser asfixiante, relegando os textos à função de exemplo. Seja como for, por mais problemática e provisória que se mostre a conexão entre imagem teórica e atividade docente, a relação é ainda assim suficientemente estruturante para ser operacional. Mesmo nos casos mais extremos, como no ecletismo desmesurado, na

total falta de rigor, sempre será possível identificar uma noção subjacente, neste caso gelatinosa, sem contornos definidos, a da literatura como uma espécie de vale-tudo.³ Já aqui há duas consequências preliminares a ser apontadas. Em primeiro lugar, obviamente, diferentes posições em relação ao literário implicarão atuações didáticas dissimilares; excetuando-se os anacronismos, aqueles professores que pararam no tempo (ou que nunca entraram nele), o ensino reflete, de um modo ou de outro, o debate mais amplo da teoria literária, especialmente em relação a concepções de base incompatíveis entre si. Deixar tais divergências evidentes para os alunos é importante para que sejam capazes de inserir-se nessa disputa de modo consciente, a partir de seu próprio julgamento, e não em decorrência da cooptação por parte de um docente mais engajado ou sedutor.⁴ Em segundo lugar, sob este prisma não faz sentido algum falar de “técnicas de ensino” da literatura. Os procedimentos didáticos não existem em um vácuo, não são ferramentas neutras, mas estão necessariamente atrelados à representação teórica que a atuação em sala de aula tanto exemplifica quanto tensiona. Isso é importante, pois entre outras coisas marca a separação entre a área de Letras e a da Educação: esta última, na ausência de um conhecimento das linhas de força que compõem o campo no presente, não tem o que dizer sobre o ensino de literatura.

Gostaria de discutir neste capítulo [artigo] algumas noções básicas que delineiam meu entendimento do que é a literatura, que representam resultado de uma atuação de vinte anos no magistério superior, bem como apontar para as implicações que trazem para o ensino. A intenção não é apresentar uma visão abrangente nem pormenorizada, mas tão-somente desenvolver alguns pontos centrais que possam ser úteis para a discussão daquilo que ocorre nos estudos literários em sala de aula, primordialmente no ensino superior. A primeira ideia é a de que **a literatura não é um discurso**. Não há qualquer espécie de atributo ou característica, qualidade, traço, aspecto ou recurso composicional que possa garantir por si só que determinado texto mereça ser chamado de obra.⁵ Geralmente, quando a referência é feita a um “discurso literário”, o que se tem em mente é 1. um uso formal ou erudito da língua, 2. a presença da ficcionalidade, 3. um cânone de obras dadas, cujo princípio ordenador não está em jogo, 4. um recurso publicitário. A conceituação que gostaria de defender do literário é outra; ele seria a decorrência da fatura exitosa do artefato, de sua articulação interna: prova material de que existe como um *objeto que se sustenta*, algo que não é derivado, que não repete simplesmente os achados

e conquistas de escritores anteriores. Sem dúvida, essa obrigatoriedade de ineditismo e unicidade é historicamente determinada, tendo sido primeiramente postulada no romantismo e levada ao limite no modernismo. Ela vai na contramão de tendências do presente, pois considera posições enunciativas e determinações identitárias como subordinadas à objetividade do artefato; além disso, entra em choque com a lógica da indústria da cultura, da baixa ou da alta, no jornal vagabundo ou na academia, que tem na aceitação do público seu princípio norteador.⁶ O primado da consistência interna é recorrentemente criticado por seu suposto elitismo, mas aqui o que está em jogo não é uma questão de *escolha* dos objetos (ênfase típica da sociedade de consumo), mas de sua *produtividade*. Um texto baseado em fórmulas gastas não permitirá que se diga algo relevante sobre ele sem que se deturpe ou a crítica ou o artefato⁷. Há inúmeros livros, normalmente tidos como “literários”, que não merecem o nome. Obras malsucedidas, não são senão documentos de seu fracasso; a exceção a isso se dá quando uma causa determinada é encontrada que oferece uma razão de ser à insuficiência. Se tal causa for cognitivamente produtiva, se trazer algo de revelador, o texto será uma obra apesar de si mesmo.⁸

Essa ênfase na consistência interna, na articulação formal, obriga que o leitor faça *juízos de valor*, e que se autorize a descartar aquilo que não lhe parece apropriado. É curioso notar que a distinção qualitativa, outrora o pressuposto mais fundante da crítica, tornou-se hoje alvo de suspeita, como se cada juízo baseado na oposição do bom versus o ruim ocultasse em si algum interesse espúrio. Não há espaço aqui para discutir a crise da autonomia estética; deverá ser suficiente apontar para a relação entre o enfraquecimento do discernimento valorativo e o aprofundamento da lógica mercantil no âmbito da cultura, que rima com a ideologia da multiplicidade hoje hegemônica.⁹ Que os críticos crescentemente assemelhem-se a publicitários das editoras e jornais, que determinadas ideias imponham-se com a força inexorável da moda, é algo que pode ser trazido negativamente para o ensino da literatura, por meio de uma máxima de duas pontas: não é preciso elogiar, e a imperfeição não é demérito. O confronto com o objeto prescinde de deslumbramento, e falhas, que são diferentes do insucesso mencionado acima, muitas vezes contribuem para a produtividade do texto. A reverência pela literatura não apenas ajuda o comércio das letras, como também dificulta a penetração na singularidade da obra. Na sala de aula, essa perspectiva traduz-se em uma postura investigativa que se recusa a conceber o leitor como inferior

ao objeto. Em lugar da idolatria, que projeta uma imagem da literatura como de algo intocável, uma sublimidade etérea, é melhor trabalhar com outra representação e pensá-la como um brinquedo, ou como feita de algo que se pode tocar, lambuzando-se, como argila ou lama.

De tudo isso derivam dois aspectos da literatura que se chocam contra o senso comum. Em primeiro lugar, ela não possui ligação alguma com o mundo moral. A literatura não humaniza o homem; por mais que se diga o contrário, ela não faz de você uma pessoa melhor. Levar Machado de Assis para a favela não ajuda ninguém, nem os favelados, nem o Machado de Assis. O magistério não é um sacerdócio, nem a escola um local inerentemente benigno.¹⁰ Ensinar não é uma missão, não é um gesto de generosidade e amor ao próximo: é uma profissão como qualquer outra, e como qualquer outra deveria ter uma remuneração compatível com o tempo necessário para a formação da mão de obra.¹¹ No máximo seria possível dizer que a literatura alarga horizontes mentais e fortalece a inteligência, que pode ser usada para qualquer fim, inclusive, naturalmente, os mais maléficos. A conexão entre literatura e poder já foi suficientemente mapeada na história para dissipar qualquer dúvida a esse respeito; o conceito de Bourdieu de capital cultural é somente uma manifestação tardia disso, que amiúde leva para o erro oposto, o de reduzir a literatura a um puro jogo de interesses, como se não existisse objetividade alguma nos artefatos. Se a indiferença em relação ao Bem dificulta que a literatura seja justificada institucional e socialmente, o segundo aspecto aprofunda mais ainda sua crise de legitimação, pois, como tal, ela não possui utilidade alguma (Durão 2008b). Qualquer saber que se busque em uma obra específica pode ser mais proficuamente obtido em uma disciplina particular. Não é através do estudo de personagens ficcionais que se conhece a psique humana, mas por meio da psicologia e da psicanálise, assim como não é proveitoso buscar nas obras inspirações históricas, sociais ou antropológicas – ou, melhor dizendo, textos literários podem ser usados por outras disciplinas, deixando assim de sê-los. Há porém uma utilidade na inutilidade: ela funciona como crítica a uma realidade que não consegue conceber que as coisas possam existir por si sós, na qual tudo tem que servir para alguma coisa (leia-se: tudo tem que gerar lucro). Isso não significa que literatura e conhecimento sejam antitéticos, mas que este último deve ser obtido por meio da mediação daquilo que torna o artefato literário um objeto, como já mencionado, sua consistência interna. Quando esta é salvaguardada, abre-se um mundo de possibilidades de diálogo com

as outras áreas do conhecimento, incluindo a sua crítica. Não é à toa que a literatura esteve no centro do surgimento da Teoria (Durão, 2011), que tenha desempenhado um papel central em diversos debates transdisciplinares, como os da globalização e da pós-modernidade, e que ferramentas de leitura da teoria literária migrem para outras disciplinas. Em resumo, a inserção da literatura na moderna divisão dos saberes é produtivamente paradoxal, pois de um lado a respeita, pois se quer um âmbito autônomo, regido por leis próprias a ser respeitadas, por outra a questiona, mostrando como essa fragmentação cobra um preço à experiência.

A segunda ideia básica deriva do que já foi exposto. Dificilmente a consistência necessária a um texto bem sucedido é algo que seja perceptível imediatamente; ao invés, ela deve ser extraída por meio da interpretação: **o literário ocorre *a posteriori***¹². E como a interpretação dá-se em um momento específico, não é possível falar da “grande literatura” como algo ontologicamente existente, uma essência pairando acima do tempo. A literatura só merece esse nome enquanto for capaz de suscitar questões relevantes para o nosso presente; se isso não ocorre, ela torna-se documento histórico ou testemunho social, objeto de outra disciplina ou curiosidade anedótica. Autor algum está imune aos efeitos do tempo. Em muitos casos, as décadas desvelam camadas de sentido totalmente ocultas para os contemporâneos, que hoje nos parecem como absolutamente constitutivas.¹³ O estilo de *Madame Bovary*, por exemplo, só pode surgir como elemento de composição uma vez que o adultério tenha deixado de mobilizar paixões; enquanto ele for capaz de geral ultraje, o impacto moral apagará a precisão da escrita. Em outros, no entanto, ocorrem modificações que dificultam o acesso à obra, podendo torná-la inapreensível. Um exemplo atual e dramático é a força destruidora da reprodução. O “Pour Elise”, de Beethoven, tornou-se hoje inaudível com os caminhões de gás e no *standby* dos telefones, pois quando ouvimos a peça original interpretada é difícil não vir à mente as reproduções ouvidas *ad nauseam*. Isso vale também para a questão da adaptação. Não é de modo algum uma pergunta retórica indagar se Shakespeare, diante de todas as apropriações (que incluem a Mônica e o Cebolinha), ainda seria capaz de gerar uma experiência estética...¹⁴ De um modo ou de outro, é importante trazer para a sala de aula esse sentido de atualidade necessária de uma literatura que está viva, não uma sucessão de monumentos inertes.

A implicação fundamental para a prática pedagógica que decorre dessa concepção da literatura como objeto propício para a formulação de

hipóteses (Durão, 2015b) é a de que o ensino não acontece por meio da transmissão de um conhecimento estanque. Todas aquelas informações que normalmente são trazidas à baila – desde as datas de nascimento e morte do autor, sua biografia, o contexto social, as influências, as características do estilo de época ao qual pertence etc. – tudo isso só tem validade quando subordinado a uma hipótese interpretativa. É ela que ajudará para a constituição do objeto como tal. E note-se: ela não é algo reservado à pós-graduação, mas deveria acompanhar o ensino da literatura desde o começo. Cabe ao professor diferenciar os *tipos* de hipótese de leitura segundo o nível do aluno. Questões como a abrangência e profundidade da bibliografia, a solidez e complexidade dos conceitos utilizados, a familiaridade com o campo no qual o trabalho se insere, o rigor da concatenação de ideias e a exposição do argumento – tudo isso pode variar bastante da iniciação científica (mesmo do ensino secundário) ao doutorado, sem que a postura investigativa altere-se.

Em oposição a um cisma bastante difundido hoje em dia, e já indicado acima, não há lugar nesta abordagem para a “posição” de fala do leitor; o aspecto subjetivo da interpretação não é algo que se acrescenta de fora, mas atua na construção da artefactualidade do objeto. Nessa mediação mútua entre sujeito e coisa o detalhe desempenha um papel importante. De novo, é impossível discutir apropriadamente, no espaço deste texto, a questão da leitura cerrada, do *close reading*, nos estudos literários atuais. Essa prática, que já foi associada à interpretação *tout court*, encontra-se no presente sob ataque. Há dois argumentos básicos que podem ser lembrados aqui. Em primeiro lugar, chama-se a atenção para sua artificialidade, pois a leitura cerrada é típica da sala de aula e não encontra paralelo em esfera social alguma. Seria até mesmo possível dizer que está tão intimamente ligada à institucionalização dos estudos literários, que sua função maior seria fornecer uma técnica que mostrasse a profissionalização do crítico/professor legitimando-lhe o emprego e o salário. O segundo argumento vai na direção contrária ao defender que o *close reading* é nocivo para o *métier* do crítico e do professor por se adequar a um número restrito de textos. Como ele pressupõe uma densidade do objeto, que por sua vez faz visível e verificável, não se aplica muito bem à medianidade, à imensa maioria daquilo que foi e é publicado. O horizonte das obras passíveis de ser lidas cerradamente seria portanto desproporcionalmente pequeno diante do gigantesco aparato de ensino da literatura, que envolve a formação de milhares de alunos ano após ano.

Analisando com calma esses dois argumentos é possível perceber que não atingem o âmago do *close reading* como prática. Que só seja possível na universidade não deveria ser um argumento contra ela; pelo contrário, faz perceber o quanto a academia é um espaço especial e como pode ser um polo de resistência à desleitura decorrente de mensagens cada vez mais rápidas, que geram um processo de decodificação cada vez mais próximo de uma reação neurológica, um reflexo pavloviano. Por outro lado, condenar a leitura cerrada por não estar adaptada ao *modus operandi* da universidade contemporânea significa curvar-se ao imperativo de que seja *produtivista* e *competitiva*. A desproporção entre número de grandes obras e atividade de ensino e pesquisa tem como base a necessidade de se gerar rápida e continuamente conhecimento novo. Se essas obras pudessem habitar a sua própria temporalidade, se não precisassem fornecer tantas respostas, poderiam existir sem problema em uma academia mais lenta.

O caráter constitutivo e intrinsecamente argumentativo da hipótese de leitura somado à ênfase no detalhe e na minúcia transformam a sala de aula em um **ambiente de elaboração**. Como sob esta perspectiva sujeito e objeto necessariamente misturam-se, mesmo que as ideias expostas não sejam novas, deve transparecer o aspecto de *descoberta* na transmissão do conhecimento. Dito de outro modo, aquilo que se ensina é antes de mais nada uma *relação* com o objeto, uma maneira estruturada e rigorosa de *apropriar-se* dele. Sem dúvida, o processo de elaboração deve estar aberto à participação dos alunos; no entanto, desconfio de uma abordagem totalmente democrática, que conceba a construção do saber em sala de aula como uma atividade equânime, na qual todos possuem o mesmo grau de participação. Em um mundo ideal isso talvez fosse realizável; no nosso, o factível é que o aluno siga os passos do raciocínio do docente e mimeticamente aprenda como construir uma leitura. O pensar alto envolve um tipo *sui generis* de intersubjetividade; o olhar atento dos discentes, embora silencioso, é uma marca de presença e estimula o professor a ir adiante.

É por isso que muitos recursos didáticos tecnológicos não se adequam bem à aula de literatura. Para ser mais específico, seria possível postular a máxima “quanto melhor o *powerpoint*, pior a aula.” Ela é importante, não apenas por chamar a atenção para algo que a tecnofilia facilmente deixaria passar desapercibido, mas pelo quanto revela, negativamente, a respeito da dinâmica de fala desse estranho gênero. O que o *powerpoint* dificulta é o elemento de elaboração presente na aula, men-

cionado acima, o fato de que, semelhantemente à escrita e com alguma proximidade à psicanálise, ela acolhe o imprevisível, aquilo que só depois de falar você passa a saber que sabia, e que surge com a presença dos alunos, a partir de perguntas ou do mero olhar atento. No *powerpoint*, o caminho já está todo traçado, enquanto a graça da aula é não ter certeza exatamente onde se vai chegar. Ao invés da possibilidade de algo novo, o *powerpoint* incentiva a repetição do conteúdo de antemão estabelecido. Quem fala agora é na realidade a máquina, que o professor tão-somente reitera; até mesmo na disposição espacial, isso fica claro: não mais o docente em movimento, pensando, associando ideias e vagando na sala, mas o clicador ao lado da tela, que já não pode ser obstruída: um palco com a máquina ao centro, quase um objeto de adoração. Com um pouco de imaginação é possível inserir o *powerpoint* em uma história da pré-determinação dos conteúdos, cujo estágio seguinte seria a perda de controle sobre o fluxo das informações, uma série de imagens com velocidade pré-ordenada, que o professor deve seguir.

O processo de elaboração põe em cena uma dinâmica do desejo que lhe é específica. Como o saber não está situado em uma esfera exterior, mas ocorre em ato (de novo, mesmo que não aparecem ideias novas, o procedimento de descoberta permanece) a relação intersubjetiva subordina-se àquela com o objeto. Com os anos cheguei a uma fórmula que me agrada por sua clareza. No primeiro dia de aula costumo dizer aos alunos: “não tenho desejo algum pelo desejo de vocês”. Isso sinaliza que devem ser responsáveis por ele (ou por sua falta), e que não procurarei usar estratégias que visem a interessá-los, ou a fazer a matéria ficar mais palatável. Tentar “fazer uma ponte” com o mundo dos alunos, um mundo que a cada ano vai ficando mais distante para o professor, significa entregar-se a um jogo especular fadado ao fracasso. Se devo cativar a classe, é porque, no fundo, não acredito no valor da literatura; além disso, meu desejo para que o aluno aprenda inevitavelmente encena um desejar por ele, e, conseqüentemente, coloca-o em uma posição de menoridade. Ao invés disso, ao se propor estabelecer uma relação a mais fiel possível com o objeto permite-se que este apareça em sua maior veemência, e que a *relação* com ele possa ser desejada, e, conseqüentemente apreendida. Note-se bem, isso não implica que os discentes devam ficar calados, mas que sua participação deveria idealmente acompanhar o desenvolvimento da hipótese interpretativa, o que inclui discordar dela ou oferecer contra-argumentos.¹⁵

Gostaria aqui de dizer duas palavras sobre a **questão da dificuldade** nas humanidades em geral e nos estudos literários em particular. O tema é certamente complexo e perpassa todos os âmbitos do campo. A dificuldade pode ser resultado de um plano autoral, do distanciamento histórico ou cultural, ou das próprias condições nas quais o ensino ocorre; ela é facilmente tida como um marcador, seja ele positivo, de uma comunidade de intérpretes, seja negativo, como estratégia elitista, uma espécie de poupança que fornece juro de capital simbólico. Mas talvez a distinção mais adequada seja aquela entre uma dificuldade necessária ao artefato e outra supérflua, fruto de um investimento subjetivo que apaga o objeto. É claro que muitas vezes essa diferenciação é problemática, porém o embaraço para decidir (“sou eu que não entendo, ou é o texto que não faz sentido?”) é uma experiência positiva, justamente no que tem de angustiante. O ensino da dificuldade aqui – e a ambiguidade do genitivo é pertinente – precisa mediar dois opostos igualmente insatisfatórios. Um “eu” fraco demais verá sabedoria onde não há senão engodo; sua falta de compreensão será transformada em veneração do nome. Um “eu” rígido demais não terá paciência e a flexibilidade para abrir-se para algo diferente.

A dificuldade não é um obstáculo a ser transposto, algo que uma vez superado descortinaria uma claridade perpétua; trata-se, antes, de um estado com o qual é preciso aprender a conviver. Quando o aluno diz, “professor: não entendi nada”, pode-se refutar diretamente e dizer que a incompreensão total é impossível, que sempre haverá, *malgré toi-même*, alguma coisa a processar, um fio, ou grão, de sentido, que pode ser tateantemente expandido para diversas direções, mesmo que eventualmente erradas. (Há prazer nisso.) Neste caso, o “não entendi nada” poderia ser interpretado como um sinal de preguiça ou mesmo de resistência a algo que *já* foi compreendido. No entanto frequentemente vale mais a pena virar a frase ao avesso e parabenizar o aluno. Em nosso cotidiano entendemos demais, entendemos tudo, desde os *outdoors*, passando pela telenovela, filmes, jornais, roupas... Tudo o que fazemos, o tempo todo, é ficar entendendo – e mesmo as intenções subjacentes: quem não compreende que o objetivo último, inescapável, da propaganda é vender o produto? Diante disso, não entender nada surge como uma dádiva, uma experiência profundamente desalienante. E se a dificuldade é algo com o qual é necessário aprender a conviver, então não é adequada aquela representação pedagógica que procura começar com o mais fácil para ir progressivamente ascendendo ao mais complexo, cada estágio sempre claro,

sempre sob o controle do docente e discente. Adorno formulou-o muito apropriadamente, no contexto da sociologia: “Sabe Deus que não tenho nem a intenção de ser leviano, nem de encorajar qualquer ímpeto voluntarista e amador de estudo. Trata-se apenas de expressar a experiência da distinção consequente entre estudo acadêmico e escola, de que nem tudo ocorre de modo gradual e mediado, sem lacunas, mas conforme certos saltos. Que de repente temos uma luz, como se costuma dizer, e quando nos ocupamos com o assunto durante um tempo suficiente, mesmo que de início com eventuais dificuldades de compreensão, simplesmente devido ao tempo de duração do estudo e, sobretudo, ao tempo de duração do contato com a matéria, sucede uma espécie de salto qualitativo por intermédio do qual se esclarecem as coisas que de início não eram tão claras” (2007: 51). Reconciliar-se com a dificuldade já é meio caminho andado para ter uma vida intelectual feliz.

II. Desajuste social

Tudo que disse até aqui refere-se a uma determinada forma de conceber o literário e de transformar tal compreensão em práticas pedagógicas. Indo na contramão da didática costumeira, defendi uma intransitividade radical na relação com o objeto, sem a qual ele não surge como si próprio. O que cabe aos alunos é contribuir para sua construção: o exato oposto do “cada um tem a sua leitura”. Isso, porém, não leva em conta a inserção da área de Letras na sociedade, que última instância determina a origem do alunato. Diferentemente de carreiras como as de médico, engenheiro ou advogado, não há uma representação social adequada do profissional de Letras. Certamente seria necessário aqui realizar um estudo empírico abrangente para caracterizá-la; há porém pesquisas que mostram cabalmente a insignificância da literatura para a sociedade, e que assim fornecem indícios para a distância entre aquilo que é feito na academia e o que, extramuros, imagina-se como literatura. Segundo os dados colhidos pelo Ibope para a quarta edição do Retratos da Leitura no Brasil¹⁶, lê-se no país em média 4,96 livros por ano. Dentre os mais mencionados nos questionários, a Bíblia figura soberana, correspondendo a 42% das respostas à pergunta “o que costuma ler?” (p.29). Para o número de livros lidos nos últimos três meses “por vontade própria [i.e. não por obrigação escolar], de literatura”, o resultado é 0,72, para 12 meses, 1,26. Esses números já incluem best-sellers e livros cujo pertencimento à literatura pode ser contestado por críticos.

Ainda que como especulação, seria possível postular que são duas as imagens principais que motivam um adolescente a fazer o vestibular para Letras.¹⁷ A primeira é a de que a universidade forma professores para o ensino médio, e que suas aulas seriam do mesmo molde, apenas mais difíceis; o aprendizado seria assim de gramática, principalmente de análise sintática, e de literatura segundo os estilos de época. Neste caso estão aqueles que querem inserir-se no mercado de ensino de línguas, o único ponto forte de contato das Letras com o mercado. Para esses alunos, que visam um domínio técnico de um idioma estrangeiro, ou do português para estrangeiros, a literatura tenderá a ser um estorvo. Na melhor das hipóteses será vista como uma boa fonte para aprimorar o vocabulário. A segunda associaria o literário a um espaço de expressão do eu singular e de sua interioridade abissal; daí a sua proximidade ao lírico, à escrita de diários etc.. Subjacente a essa concepção, além do isolamento, está uma ideia da literatura como ligada ao belo e ao inefável. Se a universidade for competente, esse tipo de representação irá por água abaixo já no primeiro semestre. A ênfase não recairá na escrita, mas na leitura, não na autoexpressão do eu, mas na análise de textos. Em suma, a maioria dos alunos de Letras descobre seu *métier* à medida que o aprendem, e devem adaptar-se àquilo que a universidade oferece, deixando para trás suas pre-concepções.¹⁸

No entanto, para além da ausência de uma representação social do profissional de Letras, é importante sublinhar que a caracterização do literário esboçada acima choca-se em diversos aspectos com valores amplamente difundidos socialmente. Cada um dos aspectos desenvolvidos acima entra em conflito com disposições arraigadas em diversos grupos. É sempre necessário lembrar a força pré-estética, que, no extremo da intolerância, sente-se ferida pela liberdade da literatura de tudo poder dizer. Porém mesmo para a ideologia liberal há pontos de tensão. Como já aludido anteriormente, a concepção de que a artefactualidade do objeto, seu caráter de construção, só pode emergir a partir do pressuposto da falta de utilidade e interesse não se harmoniza com uma visão de mundo na qual só tem justificativa aquilo que gera lucro. Não há motivo, segundo a lógica neoliberal vigente, para a manutenção de um sistema nacional de ensino de literatura baseado nos pressupostos aqui apresentados, como algo existente em si mesmo. Ter isso em mente mudaria bastante posturas de política acadêmica (incluindo greves), que conferem às humanidades uma solidez que não têm.¹⁹

A inadequação dos estudos literários para o *éthos* social dominante – ou, para dizer mais claramente, para o capitalismo – poderia ser muito mais desenvolvida aqui; com efeito, um estudo sistemático e abrangente ainda está por ser feito. Porém já estão dadas as bases para a conclusão a que queria chegar, a saber, que *não há mediação possível entre o ensino de literatura e a sua posição na sociedade*. Em outras palavras, o descompasso entre o literário e o espírito do tempo pode *transparecer* na relação com o objeto, mas não ser ele mesmo o foco do ensino. Daí ser impossível “cativar”, “interessar” ou mesmo “seduzir” os alunos. A intransitividade resultante disso pode ser simbolizada de diversas formas. Eu particularmente, pensaria em um tripé composto pelo rigor da disciplina, uma certa valentia persistente e, sem dúvida, uma solidão melancólica. Em qual deles recairá a ênfase é uma questão para cada um de nós.

TEACHING LITERATURE: AN INTRANSITIVE PRACTICE

ABSTRACT

This article proposes a teaching practice derived from a particular conception of what literature is. The presuppositions are that literature is not a discourse, that the literary does not necessarily need to be subsumed under a logic of prestige, that it is not related to Goodness, and that it only emerges a posteriori. From these ideas a characterization of the classroom appears that views it as a space for the elaboration of ideas, rather than the transmission of contents.

KEYWORDS: Literature. Teaching. Transmission.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T.W. *Aesthetische Theorie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1973.
- . *Introdução à sociologia (1968)*. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Unesp, 2007 [1993].
- DE MAN, Paul. *Blindness and Insight*. Essays in the Rhetoric of Contemporary Criticism. 2ª.ed. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1983.
- DURÃO, Fabio A. *Modernism and Coherence; Four Chapters of a Negative Aesthetics*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 2008a; trad.bras. *Modernismo e Coerência; Quatro Capítulos de uma Estética Negativa*. São Paulo: Nankin, 2012.
- . Sobre a relevância dos estudos literários hoje. *Linguagem*. São Paulo, v. 2, 2008b. http://www.letras.ufscar.br/linguagem/edicao02/02e_fad.php
- . *Teoria (literária) americana*. Uma introdução crítica. Campinas, Autores Associados, 2011.
- . *Fragmentos Reunidos*. São Paulo: Nankin, 2015a.
- . Reflexões sobre a metodologia de pesquisa nos estudos literários. *Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (DELTA)*, v. 31, p. 377-390, 2015b.
- . Perspectivas da crítica literária hoje. *Sibila (Cotia)*, v. 16, 2016. <http://sibila.com.br/critica/perspectivas-da-critica-literaria-hoje/12433>;
- GRAFF, Gerard. *Professing Literature: An Institutional History*. Chicago, University of Chicago Press, 2007 [1987].
- INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Retratos da Leitura no Brasil*, 4ª.edição. 2016. http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf
- SCHWARZ, Roberto. A importação do romance e suas contradições em Alencar, em *Ao Vencedor as Batatas*. São Paulo: Duas Cidades/Editora 34, 2000 [1977].
- TODOROV, Tzvetan. *Teoria da Literatura. Textos dos Formalistas Russos*. São Paulo: Editora da Unesp, 2013 [1965].

NOTAS

¹ Algumas das ideias apresentadas aqui foram primeiramente expostas em meus *Fragmentos Reunidos* (2015a). Agradeço a Renan Salmistraro pela leitura e comentários feitos ao texto.

² Seria interessante pensar como o paradoxo desenvolvido por Paul de Man em *Blindness and Insight* (1983) entre pressuposto conceitual e resultado de leitura poderia ser transferido para a prática didática.

³ Talvez os termos utilizados aqui não sejam os mais apropriados, pois sugerem um aspecto *instrumental* da teoria. Em oposição a ele seria interessante propor uma internalização tão intensa da teoria que ela passaria a confundir-se com uma forma de *comportamento*. Desse modo, a mediação entre o conceber e o agir torna-se muito mais imediata e orgânica.

⁴ Para uma defesa do ensino e da pesquisa como lugares nos quais o confronto de visões opostas deveria vir à tona, cf. Graff (2007).

⁵ É sempre bom lembrar que a recusa a uma substância qualquer da literatura foi o gesto inaugural dos Formalistas Russos, que abriu o caminho para o desenvolvimento posterior do estruturalismo e para a consolidação da teoria literária como campo de estudos. Cf., e.g. Viktor Chklovsky, “A arte como procedimento”, em Todorov (2013).

⁶ Há ainda um outro ponto de disputa, que se refere à adoção de técnicas desenvolvidas inicialmente em âmbito literário e posteriormente apropriadas pela indústria cultural. Um estudo mais sistemático dessa relação ainda está por ser feito. O princípio de montagem é um exemplo óbvio, mas também seria possível pensar no discurso indireto livre, hoje totalmente banalizado, na associação surrealista de campos semânticos incompatíveis, ou mesmo na própria ideia de ruptura que alimentou a inovação no modernismo.

⁷ Com efeito, trata-se de uma nova tendência, que merece uma alcunha própria, a “crítica força-barras”. Ela procura dizer coisas interessantes de objetos pobres; muito do que se faz nos Estudos Culturais estadunidenses inclui-se nessa categoria. Valeria a pena investigar os recursos utilizados para tanto. Cito dois: a ênfase no detalhe sem relação ao todo, e a atenção ao enredo como algo destacável das articulações formais.

⁸ Exemplo disso é a leitura de *Senhora*, de José de Alencar, feita por Roberto Schwarz (2000).

⁹ Para ser mais preciso: o surgimento do valor como tópico visível e tema central é paralelo ao alastramento e intensificação da lógica da mercadoria na sociedade. Sua função é ambígua, pois se por um lado antepõe-se à mera reprodução do existente, por outro, é facilmente associável a mercadorias culturais de luxo. No século XIX, o valor não era questionado, porque era evidente; sua visibilidade como objeto de crítica conceitual tem como pressuposto sua perda de relevância social. O equivalente do valor no presente é o *poder*: um lugar comum como tal inatacável.

¹⁰ É diante dessa idealização do ensino que vale a pena mobilizar aqueles argumentos desmascaradores, que em outros contextos têm um papel tão nocivo. Porque é fácil o professor (assim como para o general) internalizar a autoridade de sua posição e alargá-la para o mundo, assim como é fácil descontar nos alunos as suas frustrações pessoais. Quanto à escola, seu papel na manutenção das desigualdades de classe não é eficaz somente na distinção entre a pública, precarizada, e a privada; já na própria separação entre os bons e maus alunos prepara-se a oposição entre empregado e empregador.

¹¹ Obviamente, o discurso semirreligioso ligado ao ensino contribui para justificar os baixos salários nessa área.

¹² Desenvolvi essa ideia em *Modernism and Coherence* (2008).

¹³ Essas ideias, bem como outras deste capítulo, estão presentes na *Teoria Estética* (1973), de Adorno.

¹⁴ Note-se que a posição defendida aqui é diametralmente oposta à tendência dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a práticas pedagógicas usuais de se apoiar em meios de massa para lidar com objetos literários.

¹⁵ Essa caracterização contraintuitiva da aula como um ambiente não democrático encontra seu oposto em uma abordagem da leitura e da escrita como atividades coletivas. Se na prática didática a condução da discussão tem algo de solitário em seu cerne (salvo nos raríssimos casos de turmas excepcionais), o estudo, pelo entusiasmo que gera, leva à troca de impressões e ideias (Durão, 2016). É claro que seria possível imaginar uma mistura dos dois, uma pedagogia do grupo de estudos, por assim dizer; no entanto, estaria tão distante daquilo que de fato existe, que sua implementação em algum ambiente institucional seria uma quimera.

¹⁶ http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf

¹⁷ Quando há alguma imagem, pois existem os casos nos quais o aluno ingressa em Letras simplesmente porque o curso é fácil, ou porque foi remanejado de sua opção inicial devido à existência de vagas ociosas. Em ambos os casos prevalece o ideal do diploma, como título valorizado e porta de acesso à ascensão social, sobre o saber que representa.

¹⁸ A exceção são aqueles que vieram de famílias com formação cultural sólida, via de regra de classe média para cima. Na área de Letras combinam-se assim duas tendências opostas de mobilidade social. Por um lado, devido à pouca concorrência, ela acolhe pessoas de baixa renda; por outro, no entanto, como ter familiaridade prévia com o mundo da cultura traz vantagens enormes para o estudante, ela contribui na manutenção da divisão de classes existente.

¹⁹ O caso da Colômbia é instrutivo. Terceiro maior PIB da América do Sul, teve seu primeiro programa de doutorado em literatura recentemente estabelecido na Universidad de los Andes.

Recebido em: 30/01/2017

Aceito em: 06/06/2017