

TEORIA, LITERATURA E ENSINO



Bruno Domingues Machado
Lucas Bento Pugliesi
Maurício Chamarelli Gutierrez
ORGANIZADORES

TEORIA, LITERATURA E ENSINO

Organizadores

Bruno Domingues Machado
Lucas Bento Pugliesi
Maurício Chamarelli Gutierrez

ISBN

978-85-8413-596-7

Projeto Gráfico

Adilma Menezes

EDITORA CRIAÇÃO

CONSELHO EDITORIAL

Ana Maria de Menezes
Christina Bielinski Ramalho
Fábio Alves dos Santos
Jorge Carvalho do Nascimento
José Afonso do Nascimento
José Eduardo Franco
José Rodorval Ramalho
Justino Alves Lima
Luiz Eduardo Oliveira
Martin Hadsell do Nascimento
Rita de Cácia Santos Souza

TEORIA, LITERATURA E ENSINO

ORGANIZADORES

**Bruno Domingues Machado
Lucas Bento Pugliesi
Maurício Chamarelli Gutierrez**

AUTORES

**Marcus De Martini
Felipe Mansur
Lucas Bento Pugliesi
Bruno Domingues Machado
Luiz Guilherme Ribeiro Barbosa
Laryssa Naumann
Maurício Chamarelli Gutierrez
Danielle Magalhães
Marcella Assis de Moraes
Joaci Pereira Furtado**



Criação Editora
Aracaju (SE) | 2025

Copyright 2025 by Organizadores

Grafia atualizada segundo acordo ortográfico da Língua Portuguesa, em vigor no Brasil desde 2009.

Projeto gráfico

Adilma Menezes

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Isadora Pelosi CRB-5/2059

T314 Teoria, literatura e ensino / Organizadores: Bruno Domingues Machado; Lucas Bento Pugliesi; Maurício Chamarelli Gutierrez. – Aracaju: Criação Editora, 2025.
206 p.
Ebook pdf
Inclui bibliografia.
ISBN 978-85-8413-596-7
doi.org/10.62665/cried-978-85-8413-596-7

1. Literatura. 2. Teoria. 3. Ensino.
I. Título. II. Organizadores.

CDU: 82.09:37

APRESENTAÇÃO

Organizadores:

Bruno Domingues Machado (UFRJ)

Lucas Bento Pugliesi (UFRJ)

Maurício Chamarelli Gutierrez (UERJ)

Uma rápida consulta a dados do site e-MEC indica que atualmente existem mais de 500 faculdades no país oferecendo graduação em Letras. Na maior parte delas, todo aluno se depara com ao menos uma disciplina pertencente ao grupo da teoria literária. E isso nos permite concluir que, mesmo quando em minoria, a teorização da literatura passa pela vida de dezenas de milhares de pessoas, todo ano, em nosso país.

No entanto, quando um pesquisador da nossa área pensa em traçar um panorama doméstico da teoria literária, é possível que ele se volte para outras direções que não a dessa dimensão material da docência. É possível que leia publicações brasileiras notórias nos últimos 60 anos. Que recorra às páginas de um Antonio Candido, de um Luiz Costa Lima, de um Silviano Santiago. Ou (se mais judicioso) que folheie cadernos de resumos de eventos como o da Abralic, e trace um mapa diferencial daquilo que, com a disciplina, se recobre em centenas de práticas de pesquisa.

Mas, ao se voltar para essas direções, aquele que busca o retrato da teoria literária no Brasil reconhece apenas a face dela que se volta para dentro. Aquela que se faz muitas vezes solitariamente. E que, quando circula, vai de tela em tela – ou de mesa em mesa. Que se cochicha e às vezes mal se ouve nas comunicações e nos simpósios.

Apresentação

Em contraste, a sala de aula oferece uma face da disciplina que se volta mais para fora. Aí, nos parece, reside a importância de tratar deste tema – do “ensino de teoria literária”. Pois, com ele, pode-se tentar mensurar um entrelaçamento coletivo e em massa entre teoria e prática. E que é o modo como, quer queira, quer não, ela mais existe e se justifica socialmente. Para nós, trata-se de chamar a atenção para esse grau da existência do teórico. De lembrar que ele tem lugar de março a dezembro todo ano, centenas de vezes – num corpo a corpo que responde pela parte que há de mais concreto e público no pensamento.

Tal colocação de debate envolve o discernimento de um espectro de posições que um professor de teoria pode vir a ocupar. A teoria literária ocupa uma posição das mais singulares entre todas as disciplinas teóricas dadas na Universidade. Alguém que ingressa no curso de filosofia terá, em sua grande maioria, disciplinas teóricas. Pessoas que ingressam em sociologia terão muitas disciplinas teóricas. Mas quem ingressa em Letras terá no máximo três ou quatro teorias literárias, duas literaturas comparadas. Cinco disciplinas num universo de quarenta?

Talvez por isso, a teoria não goza de muito prestígio entre os alunos de Letras. A maior parte deles, futuros professores de idioma – e, com razão, muito mais interessados em adquirir competência nisso –, se inscreve na disciplina de Teoria Literária por obrigação. Outros, aplicados, se esforçam por decifrar o que é dito nela durante as aulas. Mas, acostumados com disciplinas de caráter mais técnico, que distribuem definições seguras sobre fonemas, conjunções e pronúncias, não encontram nada que lhes pareça palpável em tal ambiente. É recorrente o tema da falta de *matéria*. De uma matéria que se inscreve linearmente do quadro. De uma matéria substanciosa que se possa tocar. De uma *matéria* de Teoria da Literatura, de fato.

A teoria se insula. De um lado, exige do professor lidar com um público que impõe o limite da desatenção e do desinteresse. De outro, exige do aluno a difícil compreensão de uma disciplina que coloca em causa conceitos e noções do senso comum, que constrói em ato teorias e

Bruno Domingues Machado; Lucas Bento Pugliesi; Maurício Chamarelli Gutierrez

especulações, ou que suspende certezas tidas como evidentes. Mas que nem sempre parece ter força para fazer valer esses atos, perdidos num mar de disciplinas que se orientam em horizontes mais estáveis e fixos.

Essa dinâmica, no entanto, não se oferece apenas como um obstáculo. Se na faculdade de filosofia um aluno entra sabendo que fará disciplinas teóricas, e desejando-as, isso implica também que, para o professor de filosofia, o interesse e a importância da teoria estão dados. Pode haver necessidade de envolver os alunos para sua aula. Mas geralmente não haverá necessidade de engajar os alunos na filosofia. O professor não precisa, não de forma tão constitutiva, se defrontar com os sinais indecifráveis do interesse calado e do desinteresse que não se delata. Ele tampouco é forçado, com isso, a também sempre duvidar do interesse do que está propondo. A deixar a imprevisibilidade da reação dos alunos deslocá-lo do lugar seguro em que ele poderia se ancorar e desde o qual dialoga com seus pares em aulas de pós-graduação, simpósios e eventos acadêmicos.

Aí, quando é posta em desconfiança, a teoria pode crescer. Os textos, garantidos no papel e por uma história instituída, passam a requerer de novo justificativas para a sua existência: sua vida – ou então o tédio. E isso não apenas do ponto de vista fechado da história da disciplina. Eles passam a requerer uma justificativa também diante da atualidade dos alunos. Do fato de terem atravessado a cidade, de se entreterem com *memes*, áudios e vídeos de 5 segundos. E de, bem ou mal, estarem ali ao vivo.

Nesse sentido, este livro recebeu contribuições que buscaram dialogar com diversas frentes do problema. O capítulo de De Martini, “A Teoria da Literatura, o Currículo e Outros Monstros”, explora a questão das relações entre ensino e teoria literária com olhar para o problema institucional do “currículo”. Por meio da discussão de bibliografia atualizada acerca do letramento literário (Cosson, Cereja, Lajolo e outros), revisita a história da curricularização da teoria literária no Brasil em suas consequências atuais. Com essa base, discute propostas, emba-

Apresentação

sadas por sua vivência junto a dois Núcleos Docentes Estruturantes – colegiado responsável pela elaboração do Projeto Pedagógico de um Curso –, com o objetivo de repensar currículos mais afinados e orgânicos para o ensino de literatura na universidade. Elegendo o “ensino de literatura” como um dos cerne das licenciaturas em Letras – o que poderia ser óbvio, mas raramente é –, De Martini aposta na transformação do excessivo destaque aos modelos tradicionais de periodicização das literaturas nacionais e ressalta a importância da incorporação da teoria e da elaboração de um repertório como pontos de partida para um ensino mais bem sucedido, capaz de angariar os afetos dos estudantes que, não raro, olham para as disciplinas de pendor excessivamente “bacharelesco” do currículo literário com desinteresse, desconfiança e distanciamento.

Em “Teoria, experiência e leitura literárias”, Felipe Mansur parte do diagnóstico da crise da teoria, consolidado em autores influentes como Antoine Compagnon e Terry Eagleton, para pensar um modo alternativo de ativar o pensamento crítico e teórico sobre o (e a partir do) texto literário. Centrado na leitura de Pierre Menard, autor de Quixote, ou mais especificamente na passagem entre a obra visível desse autor imaginário e sua contraparte invisível (e impossível), os alunos se veem convocados a um exercício de análise e pensamento que – em vista da própria inaniade dessa obra irrealizável – não se deixa reduzir à razão instrumental reinante no senso comum de nossa época.

Por outro lado, Lucas Pugliesi parte também do diagnóstico de certa crise, mas focando nesse caso na legitimidade dos objetos: por que ensinamos literatura? Por que textos da dita tradição literária e não outra sorte de objetos, descentralizados em relação aos grandes centros de poder do ocidente moderno ou estrangeiros às habituais formas de consagração? Dialogando com os aportes recentes de André Cechinel e Fábio Durão, Pugliesi propõe que o trabalho com textos interessa justamente pela não familiaridade, pela estranheza dessa mídia pouco estimulante, em meio ao reinado incontestado das telas e da excita-

Bruno Domingues Machado; Lucas Bento Pugliesi; Maurício Chamarelli Gutierrez

ção intensa e constante. Por outro lado, se distanciando dos referidos teóricos, analisa duas formas de avaliação que pratica: os diários de leitura (anotações requeridas dos alunos, um pouco à imagem dos célebres *hypomnemata* analisados por Foucault) e as antologias (pedindo que do rol de leituras cobertas nos cursos, os alunos selecionem alguns textos/trechos). Ambas tarefas operam como tentativas de estimular a lida com a mídia pouco excitante do texto, ora como um convite ao desenvolvimento, pelo aluno, de uma disciplina de leitura (diários), ora dando margem à sua criatividade e oferecendo o espaço onde alojar seu desejo (antologias).

Pensando mais globalmente a própria noção de uma “disciplina” a partir de suas consequências epistemológicas, Bruno Domingues Machado, com “Uma teoria da literatura situada”, rastreia os efeitos alienantes de um modo de ser do proceder universitário em delimitar um campo singular e autônomo. Se hoje, mais vezes do que não, muito do que se discute no âmbito de ensino literário propõe um “retorno ao texto”, Machado oferece um diagnóstico preciso sobre os limites e aporias dessa abordagem, situando-a em um movimento que acaba desvinculado as práticas docentes e de pesquisa do terra-a-terra da invenção cotidiana. Esse abismo não seria produtivo eticamente – como a criação de uma diferença para a vida “nua” no horizonte da mercadoria -, mas apenas reforçaria um aparente desligamento entre o que se pode fazer nas aulas de literatura e aquilo que os estudantes (e professores) fazem o tempo todo em suas vidas. Pautando-se, sobretudo, nas análises epistemológicas de Coccia, Foucault e Certeau, o autor propõe um percurso curricular, aberto e inventivo, que favoreça a vinculação do pensamento, no espaço da aula de literatura, com as práticas mais concretas, de modo a evidenciar como esse interstício pode contribuir para a ampliação das táticas de invenção do cotidiano.

O capítulo de Luiz Guilherme Ribeiro Barbosa, “Humanos por força de lei ou pelos caminhos de amoa-hi: Literatura, currículo e Teoria na escola brasileira”, traz reflexões sobre a atuação mais ou menos

Apresentação

implícita da teoria da literatura no cenário do Ensino Básico e Médio brasileiro. Ao expor textualmente o modo como uma *certa* concepção teórica de literatura norteia as diretrizes curriculares do ensino obrigatório no país, Ribeiro Barbosa questiona a pertinência de tal concepção. E, defende para o ensino a prática constante de leituras coletivas, na qual as especificidades que constituem o texto literário se modulariam pelas especificidades que constituem os grupos de alunos (a realidade do bairro onde moram, as atividades culturais que fazem parte de seu dia a dia). A generalidade dos tópicos curriculares daria lugar assim a indagações em torno desse encontro. E o absoluto literário, nas palavras do autor, encontraria na escola as formas da democracia.

O capítulo de Laryssa Naumann, “Lê melhor quem escreve”, faz um relato de uma sequência de aulas dadas pela autora sobre o livro *Frankenstein*, de Shelley, em dois contextos distintos: em um curso de graduação de Literatura Comparada e em um colégio da Educação Básica. Graças ao caráter de relato, Naumann oferece ao leitor a chance de acompanhar de forma concreta alguns trânsitos possíveis entre duas esferas da educação aparentemente muito distantes. Ao longo do texto, ela sustenta que essa conexão, tão importante, se torna muito factível quando o professor decide dar primazia ao texto literário, e o oferece aos alunos não apenas através da leitura, mas de diálogos ativos – com a aula exercendo também uma espécie de oficina de escrita literária.

Em “Explicação ou contraexemplo? Algumas ideias sobre ensino de (teoria da) literatura a partir de *O mestre ignorante*”, Maurício Chamarelli Gutierrez toma emprestado duas ideias de filósofos franceses a fim de realizar uma (autor) reflexão docente. Na primeira, introduzida pelo texto de Rancière referido no título do capítulo, coloca-se em xeque a posição do mestre, em nome de uma emancipação radical do aprendiz. Essa emancipação seria possível desde uma perspectiva para a qual a reação de um intelecto diante de um produto humano traria sempre uma resposta justamente correlacionável com o produto. Não há como o mestre explicar ao aluno a resposta; cabe-lhe apenas mediar

Bruno Domingues Machado; Lucas Bento Pugliesi; Maurício Chamarelli Gutierrez

um encontro favorável à emancipação do outro. Na segunda ideia, Gutierrez relaciona a emancipação do aprendiz com a destituição derridiana da presença de um leitor prévio ao texto: este produziria a cada leitura um leitor, que, por sua vez, traria sempre uma distinção não desprezível ao texto, diferindo-o e contra-assinando-o. Sem mestre, e sem leitor prévio, a atividade de ensino se tornaria a tentativa de despertar, do lado do professor e do lado do aluno, contra-assinaturas dos textos que circulam pelas aulas.

Já Danielle Magalhães revisita algumas cenas de origem em Benjamin, Chklovski, Cixous, Trocoli e Adriane Garcia, tentando pensar um outro paradigma de transmissão e herança para a teoria da literatura. Ao invés de calcar a teoria em uma compreensão do poético como dizer primeiro - ação originária com que Adão dá nome às coisas - pensá-lo no paradigma relacional da conversa de Eva com a serpente. Esse paradigma evânico disponibilizaria para nós uma transmissão não patriarcal e não hierárquica no contexto pós-autônomo do que Josefina Ludmer chamou “o que vem depois” (contraposto ao que vem primeiro, à primeira nomeação adâmica).

Em “Ensinar Literatura Portuguesa hoje desde o Brasil”, Marcella Assis de Moraes parte do importante encontro entre três realidades: 1) a obra *Minha pátria é a língua portuguesa*, do escritor angolano Kalaf Epalanga; 2) a condição multi-cultural, transnacional, diaspórica, cada vez mais intensa no mundo de hoje; 3) a mudança do perfil dos alunos universitários no Brasil, com o ingresso de camadas sociais antes excluídas desse espaço, como a comunidade negra. Diante desse entroncamento, o artigo busca colocar a seguinte questão: qual a pertinência de uma nação pós-colonial como a nossa continuar se atendo aos limites geopolíticos de nação no ensino das literaturas nacionais – sobretudo daquela oriunda do antigo país que lhe colonizou?

Joaci Furtado, com “A paixão teórica: aula, teoria, literatura e outras antiguidades na era da obsolescência programada”, adensa o diagnóstico de uma grave crise institucional no âmbito do ensino,

Apresentação

em especial, pelo fracasso do modelo curricular e do gênero “aula”. O autor também prevê medidas para reinventar o espaço da aula como átimo da invenção, curiosidade e pesquisa, mas não em um nível intermediário das práticas cotidianas e sim, em âmbito institucional e vertical. Em profunda incorporação das reflexões de Pedro Demo em *Outra universidade*, Furtado, sem concessões, evidencia a vacuidade das práticas docentes em nível universitário, produtoras de um alijamento do estímulo à invenção crítica, à paixão teórica e ao gozo da pesquisa entre os estudantes. Mapeando de maneira caleidoscópica o niilismo de um “capitalismo acadêmico”, Furtado propõe maneiras radicais de transformar o estado da questão. Assim, a diminuição drástica da carga horária surge como forma de incentivar a leitura e, sobretudo, a escrita. O modelo de pouca aula, muita pesquisa, elaboração e discussão, vigente na pós-graduação, deveria ser radicalizado como um espaço experimental extensível à graduação e à escola básica, de forma a criar um vínculo inequívoco entre ensino e pesquisa, na esteira do que ocorre em projetos como o da Escola da Ponte. De maneira sardônica e provocadora, Furtado parece, retoricamente, abalar o chão de certezas sobre os quais a própria proposta deste livro se lastreou.

Este livro foi realizado com o apoio dos investimentos da taxa de bancada da FAPERJ.

Sumário

A teoria da literatura, o currículo e outros monstros.....	15
Marcus De Martini	
Teoria, experiência e leitura literárias	41
Felipe Mansur (UERJ/USP)	
Rascunhos para ideias de avaliação com ensino de literatura	56
Lucas Bento Pugliesi	
Uma teoria da literatura situada.....	75
Bruno Domingues Machado	
Humanos por força de lei ou pelos caminhos de <i>amoa-hi</i> Literatura, currículo e Teoria na escola brasileira.....	98
Luiz Guilherme Ribeiro Barbosa	
Lê melhor quem escreve: o ensino de teoria literária no Ensino Superior e na Educação Básica - Um relato de experiência de leituras de Frankenstein, de Mary Shelley.....	114
Laryssa Naumann	

Explicação ou contraexemplo? Algumas ideias sobre ensino de (teoria da) literatura a partir de O mestre ignorante..... 126
Maurício Chamarelli Gutierrez

A Teoria Literária adâmica de Benjamin e Chklóvski –
Ou por uma transmissão evânica da literatura 151
Danielle Magalhães

Ensinar Literatura Portuguesa hoje desde o Brasil:
breve contribuição teórico-metodológica..... 167
Marcella Assis de Moraes

A paixão teórica: aula, teoria, literatura e outras antiguidades
na era da obsolescência programada 176
Joaci Pereira Furtado

A TEORIA DA LITERATURA, O CURRÍCULO E OUTROS MONSTROS

 Marcus De Martini¹

A discussão do papel da Teoria da Literatura em face da formação literária proporcionada não apenas, primeiramente, pelos cursos de graduação e pós-graduação em Letras, mas também, caudatariamente, pela educação básica, não é um tema novo, muito embora tenha quicê se tornado mais premente nos últimos anos². Isso se deve a diversos

¹ Doutor em Estudos Literários pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Atualmente é professor-associado no Departamento de Línguas e Letras da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), atuando também no Programa de Pós-graduação em Letras da mesma instituição (PPGL/UFES).

² Segundo AGUIAR & SUASSUNA (2020), as discussões acerca da relação entre literatura e ensino – especialmente na escola – teriam se iniciado na década de 70: “Citamos como exemplo o livro de Osman Lins, *Do ideal e da glória: problemas inculturais brasileiros* (1977), e dois estudos realizados também na década de 1970: a dissertação de mestrado de Maria Thereza Fraga Rocco, defendida em 1975 e publicada em livro em 1981, sob o título *Literatura/Ensino: uma problemática*, e a dissertação de mestrado de Marisa Lajolo, *Teoria literária moderna e ensino da literatura no Segundo Grau do Curso Secundário brasileiro*, também defendida em 1975.” (AGUIAR, Marta da Silva; SUASSUNA, Livia. Teoria da literatura e formação inicial do professor de literatura. In: BUNZEN, Clécio; PESSOA, Ana Cláudia R. G. (org.). *Formação e saberes docentes: desafios para (re)pensar a prática pedagógica*. Recife: Editora UFPE, 2020, p. 13). Como se vê, a dissertação de mestrado de Lajolo foi provavelmente o primeiro trabalho a analisar o impacto da Teoria da Literatura no ensino, no caso, secundário. Na esteira, podemos acrescentar Lígia Chiappini Leite, com *Invasão da Catedral* (1983), que investigou as relações entre a didática e a teoria da literatura no ensino básico, mas também no superior, do Brasil. Depois de Leite, ainda sobre a relação entre teoria da literatura e ensino, Segabinazzi cita, mais recentemente, os trabalhos de Cyana Leahy-Dios, de 2001, e de Vera Lucia Mazanatti, de 2007 (SEGABINAZI, Daniela Maria. Educação literária e a formação docente: encontros e desencontros do ensino de literatura na escola e na Universidade do Século XXI. 2011. 342 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011, p. 160). Acrescentamos, posteriormente a esses trabalhos, especialmente

fatores conjunturais, que, de certo modo, relacionam-se uns com os outros e, em geral, partem do pressuposto da existência de uma “crise” na Literatura, seja esta entendida como “arte”, como “ciência”, ou ainda como “objeto de ensino”.

Não raro, essas problematizações costumam vir ornamentadas por nomes alarmantes e/ou negativistas – como o conhecido alerta de Todorov de que “a literatura [está] em perigo”³ – ou até sarcásticos – como o anúncio do crítico literário brasileiro Alcir Pécora de que a Literatura é uma “musa falida” – entre outros. Por um lado, valendo-me da síntese do próprio Pécora, pode-se afirmar que todas parecem compartilhar a premissa da “perda da centralidade da literatura na cultura globalizada”⁴. Por outro lado, há ainda, na academia, em particular, um processo crescente de questionamento de noções teóricas que se queriam basilares da área, como as de “literariedade” e “cânone”⁵. Por con-

acerca da relação entre a Teoria da Literatura e o ensino universitário, a supracitada tese de Segabinazzi (2011), a dissertação de Aguiar (AGUIAR, Marta da Silva. *Teoria da literatura e a formação inicial do professor de literatura em instituições de ensino superior particulares*. Dissertação – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Recife, 2013), e as obras organizadas por Cechinel (CECHINEL, André. (org.). *O lugar da teoria literária*. Florianópolis: EdUFSC; Criciúma: Ediunesc, 2016), Cechinel e Sales (CECHINEL, André; SALES, Cristiano de (orgs.). *O que significa ensinar literatura?* Florianópolis: EdUFSC; Criciúma: Ediunesc, 2017.), Karlo-Gomes e Cosson (KARLO-GOMES, Geam; COSSON, Rildo (orgs.). *A leitura literária na escola e na universidade*. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2021) e o livro de Cechinel (CECHINEL, André. *Literatura, ensino e formação em tempos de Teoria*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020).

³ TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad.:Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

⁴ PÉCORA, Alcir. A Musa Falida. A perda da centralidade da literatura na cultura globalizada, 01/2015, *Biblos* (Coimbra), Vol. 1, 2015, pp.203-235, Coimbra, Portugal, 2015.

⁵ Como sintetiza muito bem Roberto Acízelo de Souza: “De fato, suas ideias-diretrizes [da Teoria da Literatura], enraizadas no projeto da modernidade – confiança nas explicações racionalistas totalizantes – e identificadas com concepções modernistas de arte – precedência da linguagem ou da forma sobre os conteúdos –, se veem desde então gradualmente questionadas por concepções em ascensão ditas *pós-modernas*. A disciplina, assim, tornou-se alvo de crescentes restrições, que lhe contestam tanto os fundamentos metodológicos e conceituais – a sistematicidade e o universalismo de suas proposições, o centramento no texto, o caráter ultraespecializado de seu conjunto de noções e procedimentos analíticos –, quanto as motivações e compromissos políticos ocultos que a orientariam – suas atribuições de valor estético e submissão ao cânone formado pelas grandes obras.” (SOUZA, Roberto A. de. *Teoria da Literatura*. In: *(Novas) Palavras da Crítica* [livro eletrônico]. Organizadores José Luís Jobim, Nabil Araújo, Pedro Puro Sasse. Rio de Janeiro, RJ: Edições Makunaima, 2021, p. 716),

seguinte, o resultado inevitável dessa situação acaba sendo o ceticismo acerca dos métodos de análise literária que grassa nos cursos de Letras e, por fim, como não poderia ser diferente – ainda que seja um *backlash* indesejado – o da validade de seu ensino.

Portanto, se a “literatura está em perigo”, o que se pode dizer de sua teoria? Estará também “falida”?

Desaparecido assim o chão debaixo dos pés dos literatos de antanho, o que resta? De forma não tão surpreendente, quanto irônica, é justamente a questão do ensino de literatura que surge como a tábua de salvação em meio à borrasca “pós-moderna” e o temor do ocaso. Por isso, e não por acaso, mas de forma inédita, é na oxigenada e neófitá área de Ensino de Literatura que começam hoje a pipocar os cada vez mais raros concursos de Literatura nas universidades federais brasileiras. Assim, dezenas de recém-doutores, não raro de formação teórica semelhante e vendo alguns deles no magistério não mais que um preço a se pagar a fim de serem remunerados para fazerem as pesquisas que mais lhes apeteçam, acabam tendo de se adaptar a programas que lhes são alheios, em editais nem sempre convidativos. Como se não bastasse, têm de enfrentar acirrada concorrência entre si, para almejar uma posição na universidade pública, como o “melhor dos mundos possíveis”, diria Pangloss. Sinal dos tempos, sem dúvida.

E, de fato, a universidade possui um lugar central nesse cenário. Como afirma Fábio Akcelrud Durão⁶:

Com a perda de função e conseqüente diminuição da relevância social da literatura, a universidade surgiu como a principal esfera de sustentação da vida literária. Isso não quer dizer que os escritores de uma hora para outra tenham se tornado acadêmicos, embora a conjunção dos dois esteja cada vez mais comum; também não significa que o apoio material (salários, bolsas, auxí-

⁶ DURÃO, Fábio Akcelrud. *Metodologia da pesquisa em literatura*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2020, p. 22.

lios, diárias) seja o mais determinante nesse contexto, ainda que possa ser um aspecto imprescindível. Aquilo que faz com que a universidade apareça como um espaço social *sui generis* é poder proporcionar as condições mais adequadas para a formação de leitores e a construção de uma objetividade forte.

Se há uma crise na Literatura, há inevitavelmente uma crise no ensino de Literatura e, por fim, haveremos de chegar a uma crise na Teoria da Literatura. No entanto, contrariamente à “Literatura”, bem como às reflexões acerca das obras literárias, que já existiam antes da universidade, obviamente, a Teoria da Literatura é fruto da academia⁷. Assim, são os professores universitários que devem responder ativamente à parte que cabe à Teoria nesse imbróglcio. Mais do que encontrar na universidade um ilusório *locus amoenus*, os docentes devem perseverar na busca por, nas supracitadas palavras de Durão, construir uma “objetividade forte” e, mais ainda, dada a nossa realidade, formar leitores.

Dito isso, o presente ensaio pretende investigar algumas características do ensino universitário de Teoria da Literatura com o intuito de advogar a necessidade de contar com seu auxílio para a formação de leitores competentes no ensino superior, a fim de que possam, também eles, formar leitores na escola.

*

⁷ Marisa Lajolo já deslindava, há 30 anos, um cenário que parece não ter se alterado muito: “Teoria da literatura no Brasil de hoje, como no resto do mundo onde faz sentido falar-se de teoria da literatura, manifesta sua existência quase que exclusivamente como disciplina de cursos universitários. Não será, assim, impróprio, imaginar que livros e publicações que envolvem teoria da literatura são escritos por e para docentes e docentes dos cursos de Letras, para quem são organizados congressos, e entre os quais teses são apresentadas e arguidas.// E, no entanto e talvez surpreendentemente, deste interior da instituição universitária que a teoria da literatura, internamente em aulas e em livros, e externamente na prática de crítica e de resenha, atravessa as paredes acadêmicas e, afinando a voz, fala, mesmo que nas entrelinhas, de assuntos de tanto relevo como história, identidade cultural e dependência” (LAJOLO, Marisa. Teoria Da Literatura No Brasil Contemporâneo: O Que é, Como Se Faz e Para Que Serve. In: *Revista de Crítica Literária Latinoamericana* 20, no. 40 (1994): p. 19).

Como dito acima, a Teoria da Literatura não inaugurou os discursos sobre as obras “literárias”. Da Antiguidade greco-latina até, pelo menos, o século XVIII europeu, as “letras” foram objeto, no Ocidente, sobretudo da Gramática e da Retórica “clássicas”. No entanto, desde meados do século XIX, começou a se desenvolver uma tendência “filosófica”, que colocava a literatura como centro de interesse; contudo, essa tendência acabou obnubilada pela leitura historicista, biografista e impressionista que marcaram grande parte desse período. Assim, é apenas no século XX que será possível que uma teoria da literatura venha a se formar. Como explica Roberto Acízelo de Souza⁸, a Teoria da Literatura que então se forma:

[...] postula uma compreensão do seu objeto distinta das perspectivas do século XIX, consubstanciadas nos recortes do campo literário operados pela história da literatura e pela crítica literária oitocentistas. Assim, sobretudo numa primeira etapa do seu desenvolvimento, a teoria da literatura acentuará a natureza verbal, o caráter linguístico da literatura, concentrando seus esforços na análise imanente dos textos. Desse modo, o texto literário é concebido como arranjo especial de linguagem, cujo processo de construção e artesanato interessa, se não exclusivamente, pelo menos muito mais do que sua transparência em relação a fatores como as experiências vividas pelo autor, os condicionamentos sociais, etc.

Muito embora se discuta quem de fato inaugurou o nome e/ou os métodos dessa ciência, é praticamente consenso que o marco da disciplina teria sido a obra *Teoria da Literatura*, de Austin Warren e René Wellek, publicada nos Estados Unidos, em 1949. O caráter sintético e compendial da obra, no entanto, aponta para a existência de discussões anteriores, nas quais o Formalismo Russo certamente ocupa um lugar de destaque, assim como não encerra os interesses da disciplina. Antes

⁸ *Op. cit.*, p. 704.

de ser algo monolítico, a Teoria da Literatura sempre foi composta de diversas correntes.

No Brasil, por sua vez, a instituição da disciplina, academicamente, ocorrerá apenas em 1962, por uma resolução do Conselho Federal de Educação, estabelecendo-a como uma disciplina facultativa nos reformulados cursos de Letras⁹. Contudo, como ensina Souza, a disciplina já era ensinada anteriormente¹⁰. Portanto, conforme acrescenta Castro Rocha, contrariamente ao que teria acontecido em Portugal, no Brasil, “a resolução do Conselho Federal de Educação parece antes dar forma de lei a um processo que já vinha se desdobrando autonomamente”¹¹.

A propósito, em nosso caso, ainda segundo Castro Rocha¹², em virtude de a popularização das universidades, no Brasil, ter se dado apenas no século XX, as reflexões acerca do país teriam cabido desde cedo à Literatura. Como resultado dessas circunstâncias, teria surgido aqui uma tradição ensaística de fôlego; tradição essa que acabaria por rivalizar posteriormente com o discurso acadêmico, especialmente depois da criação da Universidade de São Paulo, em 1934. Assim, a institucionalização da Teoria da Literatura passaria por uma busca da

⁹ Como esclarece Luís Costa Lima: “O prof. Walnir Chagas, relator do parecer nº 283, aprovado em 19.10.1962, propunha um currículo mínimo para o curso de Letras, composto de ‘uma parte comum e outra diversificada’, incluindo-se a teoria da literatura na segunda; o relator justificava que a teoria não deveria integrar a parte comum, i.e., básica e obrigatória, porque fazê-lo ‘implicaria admitir improvisações que da autenticidade levariam fatalmente ao descrédito” (LIMA, Luís Costa. A Teoria da Literatura entre Nós. In: *Floema*, Ano II, n. 2 A, p. 33-40, out. 2006, p. 33).

¹⁰ Conforme ensina Roberto Acízelo de Souza (*op. cit.*, p. 707, n. 12): “Até onde pudemos apurar, registram-se experiências de ensino de teoria da literatura no Brasil anteriores a 1962, devidas a: Cecília Meireles (1935 a 1937) e Prudente de Moraes Neto (1938), na extinta Universidade do Distrito Federal (cf. Silva, 1984, p. 55); Afrânio Coutinho, a partir de 1950, na Universidade do Distrito Federal (não a instituição homônima criada em 1935 e extinta em 1939, mas a antecessora da atual Universidade do Estado do Rio de Janeiro); Augusto Meyer, a partir de 1953, na Universidade do Brasil, antecessora da atual Universidade Federal do Rio de Janeiro; Antonio Candido, no início dos anos 1960, na Universidade de São Paulo; Hércio Martins, também no início dos anos 1960, na Universidade de Brasília (...).”

¹¹ ROCHA, João Cezar de Castro. Tinha o livro no meio do caminho: a materialidade da teoria da literatura. In: *Revista de Estudos Literários*, v. 14, p. 277-97, 2024, p. 288.

¹² *Ibid.*.

especialização acadêmica e do maior prestígio do livro em detrimento da crítica ensaística de cunho impressionista, então materializada nos jornais. Desse modo, ao passo que a universidade vai se impondo como o lugar privilegiado e mais autorizado para se pensar o Brasil, a Teoria da Literatura vai se estabelecendo com a disciplina que pensa a Literatura. Como resultado desse processo, como afirma, por sua vez, Souza¹³, a disciplina de Teoria da Literatura, apesar de seu caráter inicialmente facultativo, acabou por se tornar uma constante nos programas dos Cursos de Letras desde então.

Basicamente, duas posições acerca da função da disciplina então se estabeleceram. Havia, assim, na UFRJ, a de Afrânio Coutinho, que pensava que a Teoria da Literatura deveria ter um caráter propedêutico, devendo então ser estudada previamente às obras literárias, no início do curso, para depois retornar, ao final, como uma sistematização do que havia sido visto¹⁴. Por outro lado, havia, na USP, a de Antonio Candido¹⁵, que entendia que a Teoria devia ser vista posteriormente, contando com três funções básicas: “iniciar os estudantes nos problemas específicos da crítica literária, organizar e complementar o conhecimento sobre as diversas Literaturas estudadas nos anos anteriores e analisar as produções estéticas dentro do campo da cultura”¹⁶. De acordo com Aguiar & Suassuna¹⁷, o que passou a vigorar, via de regra, nos Cursos de Letras, foi a adoção da disciplina de Teoria da Literatura como propedêutica,

[...] como um estágio preparatório que visa a instrumentalizar os alunos dos cursos de Letras para o verdadeiro estudo da Literatu-

¹³ *Op. cit.*, p. 706.

¹⁴ O projeto do professor pode ser conferido em COUTINHO, A. Que teoria literária se deve ensinar no nível de graduação universitária. In: *Estudos Universitários*, 14(1), 1974, 71–77.

¹⁵ Sobre a constituição da disciplina na USP e o trabalho vanguardista de Antonio Candido, ver NITRINI, Sandra. Teoria literária e literatura comparada. In: *Estudos Avançados*, v. 8, n. 22, p. 473–480, set. 1994.

¹⁶ AGUIAR & SUASSUNA, *op. cit.*, p. 23.

¹⁷ *Ibid.*

ra e que, portanto, não teria um valor em si mesmo, na medida em que só se justifica ao habilitar para uma prática. Essa concepção, partilhada muitas vezes tanto por professores de Literaturas específicas como por professores de Teoria, evidencia-se na própria organização das grades curriculares dos cursos de Letras que, de forma geral, situa a Teoria da Literatura nos dois primeiros semestres, a ela se seguindo o estudo das Literaturas nacionais e clássicas.

O caráter propedêutico da disciplina de Teoria da Literatura fica, ainda hoje, mais evidente sobretudo quando ela aparece nos currículos mascarada sob a denominação de “Introdução aos Estudos Literários” ou assemelhados. É verdade que tais disciplinas, muitas vezes, trazem misturadas questões teóricas com “T maiúsculo” a teóricas com “t minúsculo”. Isto é, ao passo que geralmente iniciam propondo uma discussão acerca do conceito de Literatura, ou seja, um tema caro à Teoria da Literatura, não deixam amiúde de abarcar questões que, mais propriamente, poderiam ser chamadas de poético-retóricas, isto é, noções de versificação e até de figuras de retórica, ou ainda estilístico-historiográficas, como as de “estilos de época/periodologia literária”.

Uma peculiaridade dos currículos de Letras, pelo menos, parece ser esse efeito acomodatício de acumulação pelo qual as “atualizações curriculares” são promovidas via anexação de novas disciplinas, mesmo que provoquem situações contraditórias teoricamente dentro das grades dos cursos. Cria-se então, por exemplo, essa ideia de que a historiografia literária seja uma continuação da Teoria e/ou que seja a única forma de abordar os objetos literários. A situação é particularmente problemática quando pensamos nas práticas letradas anteriores à Modernidade, assunto sobre o qual já me debrucei anteriormente¹⁸. Os

¹⁸ Ver DE MARTINI, M. Fantasmas no sótão: as letras coloniais na escola. In: _____.; OLIVEIRA, Raquel Trentin; FELIPPE, Renata Farias de (orgs.). *Literatura na escola: teoria, prática e (in)disciplina*. Santa Maria, PPGL, 2016, pp. 117-45.. Além disso, em DE MARTINI (2019), esbocei uma aproximação entre uma obra do século XVII e questões de teoria

currículos de Letras, via de regra, não contemplam um percurso disciplinar que permita ao aluno perceber que as discussões acerca do “literário” (este mesmo, um termo anacrônico¹⁹) começaram, no Ocidente, pelo menos, há mais de dois milênios, e que o surgimento da Teoria da Literatura foi uma etapa desse percurso, da mesma forma que raramente são capazes de mostrar que apenas a Linguística começou com Saussure, e não as discussões acerca da linguagem.

Para piorar, essa estrutura e suas idiossincrasias acabam sendo mimetizadas nos currículos escolares, o que é facilmente constatado na organização geralmente encontrada em livros e apostilas didáticas. Como resume William Roberto Cereja²⁰, no 1º. ano do Ensino Médio – de forma muito semelhante ao que ocorre com os calouros dos Cursos de Letras – os alunos são apresentados a um arcabouço teórico para o estudo literário, que deveria guiar seus estudos daí em diante:

Esses conceitos, no geral, são os seguintes: da Teoria Literária: linguagem literária/ linguagem referencial, gêneros literários, verso e prosa, noções de versificação, ponto de vista narrativo, etc; da Teoria da Comunicação e da Linguística: os componentes do ato de fala (emissor, receptor, código, canal, mensagem, referente), funções da linguagem, signo/significante/significado, denotação e conotação, polissemia, etc.

literária. Como afirmo ali: “...mesmo uma obra ‘antiquada’ pode ser interessante para a crítica e, por extensão, para o estudante de Letras, caso abordemos noções caras aos estudos literários de qualquer tempo, como as noções de verdade e ficção, de ‘intenção do autor’ e livre interpretação. Ainda que façam parte de discussões recorrentes na crítica literária, essas se enriquecem, queremos crer, quando encaradas historicamente. [...] a aproximação da análise ‘literária’ de seu ponto de vista histórico com teorias literárias modernas, como a de Frye, mostra que essas abordagens não são necessariamente excludentes, mas podem ser complementares.” (DE MARTINI, M. O que a “primeira novela brasileira” pode nos dizer sobre o papel das letras coloniais no estudo de literatura? In: *Revista USP*, São Paulo, n. 121, p. 79-94, abr./maio/ jun. 2019, p. 92).

¹⁹ Sobre a questão, ver LACHAT, Marcelo; CHAUVIN, Jean Pierre. Sobre as Letras na Terra do Brasil: conceitos e tempos. In: _____; _____ (orgs.). *As Letras na Terra do Brasil (séculos XVI a XVIII): uma introdução*. Cotia: Ateliê, 2022, p. 11-46.

²⁰ CEREA, William Roberto. Uma proposta dialógica de ensino de literatura no ensino médio. PUC/SP: 2004. (tese de doutorado), p. 74.

Como se vê, a escola tende a reproduzir a estrutura programática que funciona na universidade, bem como as práticas de ensino²¹. Além disso, o efeito acumulador de que falamos anteriormente também ocorre na escola, como se vê: novas teorias são acrescentadas ao que já existe, para que os programas e os materiais didáticos pareçam “atualizados”²². De fato, as pesquisas em linguagens que se fazem na academia devem chegar à escola; entretanto, a atualização deve ser um repensar de todo o processo de ensino-aprendizagem, não a simples criação de sucessivos apêndices conteudísticos.

Realmente se espera que, tanto no ambiente acadêmico, quando escolar, haja constantes ultrapassagens de questões já superadas pela crítica, no caso da Literatura; não se esperam leituras biografistas, impressionistas, ou o simples elenco de traços estilísticos (como as “características do Barroco” etc.). No entanto, sabe-se que não é isso o que sempre ocorre. Por um lado, há o caso das defasagens teóricas, nem sempre explicáveis simplesmente pela desídia de professores, mas que, antes disso, devem ser contextualizadas também diante da precariedade das condições de trabalho que marcam a carreira docente no país. Por outro lado, não se pode desconsiderar o desinteresse cada vez mais comum por parte dos

²¹ No mesmo sentido, afirmou Segabinazi (*op. cit.*, p. 239): “[...] constatamos que, se em parte há falta de interação e diálogo entre universidade e escola, por outro lado os professores do ensino médio reproduzem acriticamente o que aprendem nos bancos do ensino superior, isto é, ao cotejarmos os planos de ensino e as falas dos professores do curso de Letras e as respostas destes professores encontramos uma ampla associação nas práticas e conteúdos curriculares como consequência dessa formação. Desse modo, o currículo de Letras tem grande influência no nível básico, prescrevendo praticamente o que deve ser ensinada [sic] nos três anos do ensino médio e como deve ser ensinado, neste caso, são os professores do nível superior que exercem uma ação exemplar para seus alunos e futuros profissionais do magistério.”

²² O fenômeno, como se percebe, não é recente. Lajolo (*op. cit.*, p. 22) já o notara: “Não obstante, no entanto, ser a universidade o habitat mais ecológico para teorias da literatura, a turbulência que estas provocam, como já se viu, empurra-as para além das paredes institucionais, de forma que elas podem ser encontradas, com maquiagem leve, tanto na decadente área de resenhas jornalísticas, quanto na florescente bolsa do livro didático. E na discussão das negociações travadas entre o dentro e o fora da instituição que se ilumina, talvez de forma mais abrangente, o modo de ser contemporâneo da teoria da literatura.”

estudantes em investirem seu tempo em leituras mais profundas e/ou, em alguns casos, em qualquer leitura que seja, o que fatalmente acaba por minar o trabalho docente. As dificuldades do professor em exigir uma resposta ativa dos alunos hoje, tanto na escola, quanto na universidade, em fazer com que leiam, especialmente livros, acabam dando corpo a um daqueles “elefantes no meio da sala”, os quais todos veem, mas dos quais ninguém quer falar²³. A situação é tragicômica, evidentemente.

Façamos aqui um *pit-stop* antes que seja tarde demais.

Há problemas enfrentados hoje pelos professores e professoras universitários de Literatura que são problemas inerentes à conjuntura brasileira: à sociedade de hoje, à universidade brasileira, à educação básica etc. Há outros que são peculiares às Humanidades; aos cursos de Letras; por fim, outros que são peculiares à Literatura e, mais especificamente, à Teoria da Literatura. Evidentemente, eles se interpenetram, causando um grande emaranhado de questões com as quais os professores e professoras devem lidar cotidianamente, ou seja, um verdadeiro campo minado. Todavia, dado o escopo restrito e ensaístico deste texto, tentarei agora, neste movimento final, depois de um breve histórico e

²³ Em sua pesquisa, Segabinazi (*op. cit.*, p. 240, *grifos nossos*) chegou a um resultado interessante no tocante à relação dos alunos com a leitura: “Outro aspecto denunciado nesta pesquisa é que a máxima de que os alunos não leem não é totalmente verdadeira, aliás, o professor Willian Cereja (2005) já tinha atestado essa mesma percepção em sua pesquisa. Quanto aos alunos do ensino médio, verificamos que eles gostam de ler e buscam na leitura o conhecimento e a informação, embora não sejam notáveis leitores de obras literárias. Já os alunos de Letras testemunharam uma leitura mais focada nas grandes obras do cânone literário restrito ao início do século XX, isto porque eles se restringem às leituras obrigatórias das disciplinas. Então, entre os níveis há uma imensa disparidade nas leituras; *ao nosso olhar os estudantes do ensino médio mostram-se mais leitores do que os que estão na graduação em Letras e tudo porque a liberdade de ler é maior e o descompromisso com a avaliação e os conteúdos da sala de aula quase inexistente, enquanto os alunos da licenciatura precisam corresponder obrigatoriamente à rigidez das disciplinas para sua formação docente.* Certamente, não estamos avaliando o grau de criticidade dessas leituras, mas a participação gratuita do leitor em buscar a leitura.” Em DALVI (2023), encontramos o resultado de uma ampla e recente pesquisa sobre o que leem os alunos de Letras e Pedagogia. Entre diversos dados levantados pela equipe envolvida no projeto, encontramos que um número significativo de ingressantes nesses cursos afirmam que leem pouco ou não têm o hábito da leitura (in DALVI, Maria Amélia (org.). “*Nenhuma teoria, nenhuma fantasia?*”: estudos sobre o que leem estudantes das licenciaturas em letras e pedagogia. Vitória, ES: EDUFES, 2023, p. 57).

de uma contextualização do problema porventura muito breve, atre-me mais às últimas questões mencionadas acima, isto é, à relação entre a Teoria da Literatura e o currículo dos cursos de Letras.

*

Sob o ponto de vista didático, não se pode pensar em uma disciplina universitária isoladamente. Primeiramente, é preciso se pensar no perfil esperado das alunas e alunos graduados, para o qual cada disciplina deveria ser um contributo. Assim, uma disciplina deve ser pensada em relação às outras com as quais formará um currículo. O Projeto Pedagógico de um curso (PPC) deve ser a manifestação desse ideal acadêmico, para o qual todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem devem fazer a sua parte. É fato que muito se evoluiu quanto a esse aspecto, nos últimos anos, mas há muito ainda o que fazer.

A construção de um currículo, no entanto, apresenta várias cildas, e cada instituição de ensino acabará por ter seu próprio viés, muito embora haja uma legislação superior que se deva observar²⁴. No tocante

²⁴ Conforme SCORZONI et al.: “[...] a LDB anuncia que as instituições devem assumir, como uma de suas incumbências, a elaboração do projeto pedagógico, refletindo acerca de sua intencionalidade educativa e sobre os princípios, concepções e fundamentos que sustentam as ações e propostas. Importante destacar que, apesar da LDB conceder autonomia para as instituições elaborarem suas propostas pedagógicas, trata-se de uma autonomia relativa na medida que as instituições devem cumprir requisitos estabelecidos pelas políticas curriculares. No caso do ensino superior, a autonomia é regulada pelas determinações expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que devem ser implementadas nas propostas pedagógicas dos diferentes cursos. Assim, as determinações expressas no documento devem ser norteadoras da organização e do currículo dos cursos.// A autonomia para a elaboração das propostas pedagógicas esbarra, ainda, nos mecanismos de avaliação do ensino superior cujos instrumentos balizadores adotam como parâmetro para autorização, para reconhecimento e credenciamento, a adequação do currículo e das propostas materializadas no PPC às Diretrizes Curriculares Nacionais dos respectivos cursos. Desse modo, as normativas legais acabam por estabelecer aquilo que deve ser ensinado, funcionando como condicionante para a elaboração do currículo dos cursos.”(SCORZONI, M. F. M., SCHIABEL, D., & RIVAS, N. P. P. O núcleo docente estruturante enquanto espaço de gestão pedagógica: Possibilidades e desafios. *Brazilian Journal of Development*, 8(1), 5401–5411, 2022, p. 5408).

às universidades públicas federais – que é o lugar de onde falo –, há algumas particularidades que, ao mesmo tempo em que são garantias para a produção livre de conhecimento – algo fundamental em qualquer sociedade que se queira democrática – e para o exercício da docência, essas podem acabar, por vezes, numa reação adversa, atrapalhando, por assim dizer, o melhor funcionamento dos currículos.

Primeiramente, as peculiaridades da contratação de professores nas instituições públicas, via concursos públicos, além de outros apêndices do Regime Jurídico Único, ao passo que são hoje também salvaguardas para a pesquisa no país, como também para a manutenção de muitos cursos, especialmente da fragilizada área das Ciências Humanas, acabam por, às vezes, inadvertidamente, redundar na formação de departamentos que correm o risco de adquirirem certa homogeneidade teórica. O problema dessa homogeneidade é a possibilidade de surgirem currículos que são feitos não apenas para promover uma formação adequada para os alunos, de modo a que possam dar conta do que terão de enfrentar no mercado de trabalho, mas também para acomodar os professores do departamento em áreas em que se sintam mais à vontade. Hoje, infelizmente, é um truísmo se falar em uma “hiperespecialização precoce” dos alunos, a ocorrer já desde o início da graduação. E a graduação não pode simplesmente ser entendida como um degrau para a “pós”, muito menos as disciplinas da graduação planejadas como os cursos ofertados na pós-graduação²⁵.

²⁵ Nesse sentido, afirmam SEGABINAZI & LUCENA: “Em geral, os professores universitários conseguem dar um bom suporte teórico aos seus alunos, de forma que os egressos dominam muito os conteúdos específicos a respeito das concepções e importância da leitura e da literatura e estão bem preparados para a pós-graduação. Significa dizer que a formação acadêmica é ideal para a pesquisa, mas não para a formação didático-pedagógica do professor de Português e Literatura, que necessita, especialmente, das experiências de leitura para acumular um repertório significativo e saber como e por onde caminhar na formação de novos leitores. Para Perrenoud (2002), isso se deve à falta de formação didática do próprio professor universitário.” (SEGABINAZI, D. M.; LUCENA, J. M. A Licenciatura em Letras: um espaço para formar (professores) leitores?. *Revista Desenredo*, [S. l.], v. 12, n. 2, 206, p. 448).

Outro caso é o do direito de “liberdade de cátedra”, assegurado no artigo 206 da Constituição Federal brasileira, o qual estabelece que o ensino deve ser ministrado com base na liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber. Trata-se, pois, de um direito fundamental para qualquer pessoa que exerça o magistério, especialmente diante de ataques de movimentos extremistas e anti-intelectualistas, que, infelizmente, nos últimos tempos, escolheram a universidade pública como um de seus principais alvos. Contudo, por vezes, pode ocorrer de o “direito de cátedra” - atrelado à estabilidade funcional - ser (mal)entendido como um princípio de autonomia total do docente, *i.e.*, como um verdadeiro salvo-conduto institucional para se fazer qualquer coisa, em qualquer disciplina, de qualquer jeito. Nesses casos, a chance de os cursos fugirem do estabelecido nas ementas e nos programas, quando não é raro já serem esses propositalmente bem abertos, é muito grande. Um curso pode ser ministrado de inúmeras formas e a respeito de uma infinidade de temas, mas não pode ser uma *egotrip* do professor. Isso porque, em tese, cada disciplina deve ter uma razão de ser na formação discente. A disciplina de “Teoria da Literatura II” é pensada a partir do que se espera tenha sido contemplado em “Teoria da Literatura I”. Portanto, não há como um currículo funcionar, quando as disciplinas operam isoladamente, uma vez que a própria ideia de currículo implica a de uma construção coletiva.

Uma forma de aprimorar o funcionamento dos currículos veio com a criação dos Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs)²⁶, definidos como o “[c]onjunto de professores, composto por pelo menos cinco do-

²⁶ Como explicam SCORZONI et al. (*op. cit.*, p. 5405), o “Núcleo Docente Estruturante (NDE) foi inicialmente instituído, no âmbito legal, por meio da Portaria nº 147 de 2 de fevereiro de 2007”. A seguir, em 2008, “o Instrumento de Avaliação Externa de Cursos de Graduação em Bacharelado e Licenciatura passa a incluí-lo entre os demais indicadores previstos para a avaliação institucional”. “[...] embora, a exigência da composição do NDE integre os indicadores de qualidade, presentes no instrumento de avaliação externa dos cursos de bacharelado e licenciatura desde 2008, essa exigência é amparada legalmente, apenas em 2010, por meio do Parecer CONAES nº. 04, que originou a Resolução CONAES nº 01, ambos aprovados em 17 de junho de 2010”.

centes do curso, de elevada formação e titulação, contratados em tempo integral ou parcial, que respondem mais diretamente pela concepção, implementação e consolidação do Projeto Pedagógico do Curso”²⁷. Assim, os NDEs seriam um espaço para se discutir a concepção e a execução dos currículos. No entanto, estudos têm demonstrado que esses núcleos acabam esbarrando na falta de uma legislação mais específica acerca de sua atividade, tornando-se, às vezes, um órgão mais instrumental e burocrático²⁸. Sabemos que não é fácil chegar-se a consensos, quando o que está em jogo são concepções teóricas, e o NDE pode se converter em um espaço de disputa²⁹. De qualquer modo, uma boa equipe no NDE de um curso pode ser decisiva para a boa implantação e execução de um PPC, driblando algumas dificuldades inerentes ao ambiente de trabalho e convívio docentes nas universidades federais. O ideal seria que os NDEs conseguissem fazer com que as disciplinas pudessem dialogar umas com as outras e ter uma orientação semelhante, em que pesem as diferenças entre as/os docentes responsáveis por elas.

No que toca ao espaço da Literatura em geral e da Teoria da Literatura em específico, em um currículo de Letras, o que se constata é sua progressiva perda de espaço nas grades e no interesse do alunado. Afora a conjuntura que mencionamos no início deste ensaio, é preciso notar que, na grande área de Letras, a subárea de Literatura geralmente se caracteriza por um pendor bacharelesco, em contraposição à de Linguística, que tende, via de regra, a ter um viés mais pragmático, isto é, “aplicado”. Esse pendor bacharelesco a que me refiro caracteriza-se não apenas pelo fato de as disciplinas de Literatura muitas vezes ignorarem

²⁷ BRASIL. *Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância* - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2015, p. 47.

²⁸ Ver SCORZONI et al. (*op. cit.*, pp. 5403-4).

²⁹ Sobre a experiência do NDE em um curso de Letras, ver NUNES, J. A. Vozes em confronto no Núcleo Docente Estruturante de cursos de Letras: entre o prescrito e a prática institucionalizada. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*. 2018, v. 13, n. 2, p. 117-138.

a questão do ensino escolar e do papel delas mesmas na formação de futuros professores e professoras (apesar de a imensa maioria dos cursos de Letras serem cursos de licenciatura), mas também se reflete na ojeriza de certo tipo de docente – não muito incomum na Literatura - a pensar as próprias disciplinas que ministra sob um viés didático³⁰. (Não seria isso um paradoxo?). Não por acaso, a Linguística vem, cada vez mais, atraindo um número maior de alunos para fazerem seus Trabalhos de Conclusão de Curso – os famosos (ou famigerados?) TCCs – ou ainda para ingressarem na pós-graduação. Somem-se a isso questões de colocação no mercado de trabalho, e temos uma situação consideravelmente desfavorável para a subárea de Literatura. Se há pouco interesse mesmo para tópicos literários mais tangíveis, o que se pode esperar da teoria “pura e simples”?

Assim, acredito que, em primeiro lugar, as disciplinas de Literatura – e as de Teoria da Literatura em particular –, nos cursos de Letras das universidades federais brasileiras, devem ser pensadas de modo a se aproximarem mais do alunado, que, como vimos, muitas vezes sequer são leitores de literatura; e, em segundo lugar, devem dialogar com

³⁰ Nesse sentido, concluiu Segabinazzi (*op. cit.*, pp. 239-40) em sua tese, na qual analisou o curso de Letras de sua instituição: “Por fim, no que concerne ao ensino de literatura nas universidades, continuamos a reafirmar que os eixos condutores das disciplinas são a História da Literatura (períodos e estilos), o cânone literário (leitura de obras consagradas) e a Teoria da Literatura (reduzida a leitura de Antonio Candido). As bibliografias são recorrentes e não se faz qualquer incursão a respeito da didática da literatura e/ou de sua relação com o Ensino Médio e Fundamental. Os professores por sua vez pouco ou nada mudam em seus programas e, mesmo com alterações nos currículos, sabem pouco sobre as Diretrizes Curriculares do Curso de Letras e das licenciaturas. Isto evidencia o descaso e a falta de responsabilidade com a formação docente e, consequentemente, com a sociedade em que está inserido. Há uma grande inobservância por parte dos professores quanto aos avanços nas pesquisas, nas novas legislações e até mesmo falta de reflexão sobre suas práticas. Infelizmente isso aponta para uma longa caminhada na efetivação da profissionalização docente, pois os principais agenciadores dessa transformação ainda não fizeram a auto-crítica [sic] e não operaram a mudança interna em suas posturas acadêmicas [sic], o que para nós é fundamental na formação do professor de literatura.” Apesar de ser um estudo pontual, creio que os resultados obtidos pela autora servem como uma boa amostragem para o que se vê ainda em muitos cursos.

a formação escolar que esses alunos e alunas tiveram e com os desafios que terão no exercício do magistério³¹.

Há alguns anos, participei, por períodos diferentes, de dois NDEs na instituição em que então trabalhava: um para a reforma curricular de um curso de bacharelado e outro para uma licenciatura, ambos em Letras - Português. Partindo das constatações mencionadas acima, decidimos, no primeiro ano do currículo do bacharelado, adotar uma postura “amigável”, e criamos duas disciplinas chamadas de “Formação de repertório” (I e II), assim como duas disciplinas de “Introdução aos Estudos Literários” (I e II), ambas destinadas aos dois primeiros semestres do curso, em sequência. Embora as primeiras partissem de leituras mais próximas do alunado, propunham-se a discutir questões teóricas, como a noção de literatura e a formação de um cânone, as relações entre ideologia e literatura etc., sem recorrer a leituras teóricas propriamente ditas. As “Introduções I e II” adotavam um viés mais propedêutico, recorrendo também a textos mais acessíveis. Depois disso, ou seja, a partir do segundo ano, o currículo seguia o curso da historiografia mais tradicional. No caso da licenciatura, por questões de carga horária, não pudemos adotar as “Formações de Repertório”, mas seguimos a mesma ideia nas “Introduções” e fizemos uma alteração mais radical na historiografia da Literatura Brasileira, que foi a de introduzi-la a partir da contemporaneidade, continuando retroativamente até o Período

³¹ Ao analisarem as questões de Literatura do ENADE de 2017, partindo do pressuposto de que são indicativas das discussões em curso na academia, BUCCINI & MACHADO notaram que: “[...] a articulação entre teoria e prática, que corresponderia às expectativas e proposições dos cursos de formação de professores de Literatura para atuarem na educação básica, se projeta timidamente na prova. Há, portanto, uma forte necessidade de inclusão da discussão sobre a educação literária e o letramento literário, na universidade e na educação básica, como parte relevante dessa formação. Das 15 questões que abordaram a literatura, apenas duas aproximaram ensino e literatura. Nota-se, assim, o que apontam os estudos de Gatti, Barreto e André (2011) sobre a predominância do saber acadêmico, de forte peso teórico, em relação ao saber prático, evidenciando, também no Enade, esse óbice a ser enfrentado nos cursos de licenciatura.” (BUCCINI, Luciana Mara Torres; MACHADO, Maria Zélia Versiani. *Literatura no Enade e a formação literária nos cursos de Letras. Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 33, 2022, p. 19).

Colonial, nos semestres seguintes. As Literaturas Portuguesas, por sua vez, ficaram para a parte final do curso. Tais mudanças tinham por objetivo introduzir a Literatura por meio de textos mais acessíveis e/ou próximos temporalmente aos alunos e alunas, para que pudéssemos formar leitores no decorrer da graduação, capazes de enfrentar textos linguística e/ou tematicamente mais complicados. Além disso, introduzimos unidades sobre ensino de literatura em todos os programas da área de Literatura, assim como uma disciplina apenas sobre o assunto, pela primeira vez na história do curso, com o intuito de formar também as professoras e professores de Literatura. Todas essas mudanças surtiram, até o momento em que pude acompanhar a implementação do currículo, um resultado positivo, comparativamente ao currículo anterior, mais tradicional. No entanto, acredito que deveríamos ter ido além nas mudanças que podemos propor.

A partir também dessa experiência, penso, como pensava Afrânio Coutinho, que, no caso das disciplinas de Teoria da Literatura, talvez não seja viável introduzi-las sem que seja por um viés propedêutico, até porque é o conhecimento que, quando muito, o alunado traz da escola hoje. Ademais, é com a Teoria que vai se saindo do senso comum para a “objetividade forte” de que fala Durão (*supra*). Como afirma um dos pioneiros da Teoria da Literatura em língua portuguesa, o professor Vítor Manuel de Aguiar e Silva³²:

Na cartografia do campo dos estudos literários, tal como o entendo, a teoria da literatura é a disciplina matricial que identifica e caracteriza os fenômenos literários categoriais, que fundamenta as outras disciplinas do campo, que assinala as articulações interdisciplinares, que proporciona utensilagem terminológica, conceptual e metodológica para descrever, explicar e interpretar os fenômenos literários concretos. Não há olhar inocente ante-

³² SILVA, Vítor M. de Aguiar. As relações entre a Teoria da Literatura e a Didáctica da Literatura: filtros, máscaras e torniquetes. In: *Diacrítica*: Revista do Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho. Portugal, 1998, p. 88.

rior e exterior à teoria, tal como não há factos puros anteriores e exteriores à teoria (que pode ser, porém, uma teoria fragmentária, uma teoria não explicitada ou até uma teoria ocultada). A utilização, explícita ou não, de teorias literárias diferentes – digamos, uma teoria literária marxista, ou uma teoria literária estruturalista, ou uma teoria literária desconstrutivista – conduz necessariamente a práticas diferentes.

Assim, mesmo que se esteja ministrando uma disciplina de fundo historiográfico, ela há de ter um desenho teórico, há de contemplar problemas teóricos, que ajudem a compreender os diferentes fenômenos literários, recorrendo, para tal, a uma matriz para categorias que lhes são anteriores. Por isso, creio que seria necessário currículos com uma carga teórica inicial maior, mesmo que ao custo de uma diminuição considerável no número das disciplinas historiográficas³³. Acredito que apenas essa mudança faria com que se pudesse abandonar o viés historiográfico das moribundas disciplinas de Literatura Brasileira nas escolas, antes que faleçam de uma vez por todas. Num currículo ideal, as disciplinas da área de Literatura deveriam “dialogar”, tanto no que diz respeito a seus papéis no currículo e na formação de professores reflexivos, como também no compromisso com a aceitação da diversidade de pensamento: um equilíbrio cada vez mais difícil, admito. Nesse currículo ideal a que me refiro aqui, deveria haver espaço inclusive para a contestação das teorias. Concordo, assim, com Aguiar e Silva³⁴, quando afirma que:

³³ Tal proposta vai ao encontro do que propõe Costa Lima (*op. cit.*, p. 39): “Um ponto de partida cabível seria o reexame da questão da literatura nacional. Afinal, quando nos dedicamos à literatura, nosso foco principal é a literatura ou seu qualificativo, ser ela desta ou daquela nacionalidade? Trata-se pois de verificar os próprios limites do conceito de nacional. Não se discute sua importância do ponto de vista sóciopolítico [sic] mas sim sua validade na área da cultura. Ninguém cogita da nacionalidade do saber científico – se tal teoria química, física ou biológica é alemã, francesa ou norte-americana. A extensão do conceito de nacionalidade à literatura, e à cultura em geral, era explicável no contexto do século XIX e, para os países recém-independentes, no tempo em que ainda lutavam por consolidar sua autonomia política. Mantê-la, nos dias que correm, significa reduzir a literatura, no melhor dos casos, a documento do cotidiano.”

³⁴ *Op. cit.*, pp. 90-1.

O discurso teórico pode ser um *torniquete*, um factor de estrangulamento para o discurso da didáctica da literatura, se for um discurso radicalmente monista, dogmático e arrogante. Este discurso teórico tem prestado um péssimo serviço aos estudos literários e ao ensino da literatura nas Universidades e nas Escolas do ensino básico e secundário, pelos conflitos institucionais que gera, porque impõe uma visão unidimensional do fenómeno literário, porque não forma espíritos críticos e livres. Deve haver no ensino da literatura uma arte de sedução e um subtil espírito de subversão que não são compagináveis com o terrorismo teórico, com a cartilha e com o caminho único.

“Ensinar” alunas e alunos a serem críticos³⁵ recai numa daquelas “impossibilidades” da tarefa de educar, de que falavam Freud e depois dele, Lacan³⁶. Assim, em vez disso, comumente se ensina uma “crítica”, que depois é cobrada em uma avaliação. Há disciplinas que, ao passo que se propõem como “críticas”, escondem, ao contrário, um dogmatismo acachapante. Não exercem, em absoluto, o pensamento crítico, mas postulam uma “crítica” que vem pronta e intocável e que garante a qualquer um que se associe a ela, ainda que cegamente, o laurel de “crítico”, quando, na verdade, noviças e noviços nada fazem além de repetir uma cartilha, ou “catecismo”, como queiram. A discordância vira anátema; e, aos dissidentes, a pecha de “heréticos” acaba por ser um eufemismo para o que de fato se diz deles. Mais uma vez, a situação é tragicômica.

³⁵ A análise das questões do ENADE promovidas por BOCCINI & MACHADO (*op. cit.*, p. 18-9) também revelaram a ênfase na formação de “leitores críticos” pelos cursos de Letras: “[n]o exame, o ensino da literatura mostra-se em diálogo também com aspectos políticos e ideológicos, e salienta debates da sociedade como a questão da diversidade étnico-racial, colocando em evidência uma habilidade que se destaca nos documentos orientadores dos diversos níveis de educação: o letramento crítico dos estudantes. Esse aspecto se mostra como uma das concepções predominantes da avaliação, na defesa de o texto literário ter o poder de formar leitores críticos por ser um fenómeno de linguagem que reúne de forma articulada aspectos estéticos, éticos, sociais e culturais.”

³⁶ É uma tarefa impossível porque a única certeza é a de se chegar a resultados insatisfatórios. Sobre o assunto, ver PEREIRA, M. R. Os Profissionais do Impossível. In: *Educação e Realidade*, 38(2), 2013.

Esse fenômeno também é notado por Durão³⁷, quando afirma que:

[...] as diversas correntes teóricas que conhecemos já contêm em si embriões metodológicos, sugestões de desenvolvimentos argumentativos, princípios de mapeamento textual e traços estilísticos próprios. Em suma, os diferentes movimentos teóricos com muita facilidade surgem como pré-moldados que aparentam realizar o trabalho da interpretação, porém sem de fato poder fazê-lo.

Se a noção de ler implica necessariamente a compreensão do que se lê, uma formação acadêmica em Letras deve necessariamente fornecer recursos para habilitar leitores e leitoras especializados a lerem além do que leitores leigos seriam capazes de ler. “Interpretar”, como afirma Durão, vai muito além da mera aplicação de modelos teóricos. Estes são “ensináveis”, mas não o elusivo ato interpretativo. Como afirma mais uma vez de forma magistral Aguiar e Silva³⁸:

A teoria da literatura e, em particular, a teoria do texto literário ensinam a não ler de qualquer modo, ensinam a reconhecer e a respeitar a *ratio textus*, ensinam a evitar e a controlar as derivas hiper-interpretativas, ensinam a inscrever o texto nas convenções dos modos e dos gêneros literários, nos horizontes, nas injunções e nas errâncias da história, etc., etc., mas não possibilitam que a construção do significado de um texto, objectivo por excelência dos estudos literários, seja uma espécie de epifenómeno automático da utensilagem teórica e metodológica utilizada. O acto interpretativo e o acto crítico não são determináveis ou computáveis cientificamente. Eles exprimem e encarnam o diálogo das competências, das constringências e da liberdade do intérprete com as estruturas, as constringências e a indeterminação do texto.

³⁷ *Op. cit.*, p. 14.

³⁸ *Op. cit.*, p. 91.

Como se vê, o ato interpretativo não é algo *per se* ensinável; é uma habilidade que se desenvolve pelo exercício reflexivo constante, no qual as teorias são auxiliares. Por isso, que leitor podemos formar se os alunos e alunas não lerem? Daí ser fato comum o de encontrarmos estudantes no final de curso incapazes de propor qualquer leitura que seja para um poema, por exemplo³⁹.

Como se não bastasse, se é imprescindível ressaltar-se que não há abordagem do “literário” que não seja teórica, como afirmou anteriormente Aguiar e Silva; por outro lado, é preciso reconhecer que a Teoria possui um estatuto próprio, que prescinde de aplicações para se legitimar, mas que se legitima enquanto exercício intelectual de problematização do “literário”. Portanto, o viés propedêutico para o ensino de Teoria da Literatura não pode ser o único, já que a Teoria pode ser também objeto de autorreflexão. Mais do que isso, deve ser objetivo de qualquer currículo do Letras habilitar quem está se graduando a também repensar criticamente a própria formação⁴⁰. Assim, diante desse impasse, podemos voltar a Durão⁴¹, que vai propor uma metodologia de pesquisa constante, que coloque a pesquisa acima da Teoria, isto é, que problematize as próprias categorias que pretende aplicar. Acredito que os currículos devam ter essa estrutura de arco, que voltem ao ponto de onde partiram, mas sob outra perspectiva, como que fazem-

³⁹ Já tratei especificamente dos problemas da formação, particularmente, do leitor de poesia, em outro texto. Ver: DE MARTINI, Marcus.; GUERRA, Caroline Dambrozio. Poesia na escola: entre dificuldades teóricas e (im?)possibilidades práticas. In: NOGUEIRA, Elza de Sá; BOTELHO, Patrícia Pedrosa (Orgs.). *O que pode a literatura na escola?: pesquisas e práticas em literatura e ensino*. Juiz de Fora, MG: Editora UFJF, 2023. p. 174-196.

⁴⁰ Citando Perrenoud, SEGABINAZI & LUCENA (*op. cit.*, p. 433) afirmam que “o objetivo central na formação dos professores é saber refletir sobre sua própria prática”. E complementam: “um dos primeiros desafios está na constituição de um professor reflexivo, que, diante das situações imprevistas em seu cotidiano e a sua rotina escolar, esteja preparado para enfrentar os problemas com competência de saber fazer, de saber solucionar ou de saber os caminhos de como procurar as respostas para as situações que uma formação no ensino superior não lhe é possível antecipar, antever e prevenir, quiçá ‘ensinar’”.

⁴¹ *Op. cit.*, p. 14.

do, de certo modo, uma conciliação entre as abordagens de Coutinho e Candido supramencionadas. Nesse sentido, concordo novamente com Durão⁴², quando sugere que as salas de aula deveriam ser como que um laboratório, em que as/os estudantes são agentes em um processo de descoberta. De fato, não há mais espaço para a “aula palestra” e/ou para o/a “professor(a)-powerpoint”. Isso é particularmente importante para as disciplinas teóricas.

Assim, se, como vimos, é preciso repensar os currículos, há também que se repensar as metodologias de ensino de literatura, no sentido de aproximá-los, como dissemos acima, do perfil do alunado. Não quero com isso dizer que seja obrigação das disciplinas da subárea de Literatura serem “fáceis”; nem que deva ser aceitável que se limitem a exigir um tipo de conhecimento que seja equiparável ao que está no programa do Ensino Médio. De igual modo, as/os docentes de Literatura não devem ser constrangidos a abdicar de qualquer interesse que seja puramente teórico: isso seria ruinoso para a área. No entanto, os professores devem partir dos “alunos reais” que recebem a cada novo semestre para elaborarem os seus cursos e, caso eles façam parte de cursos de licenciatura, tentar aproximá-los, dentro do possível, da realidade do ensino básico. Por isso, do alto dos meus erros enquanto professor, posso então dizer que concordo novamente com Aguiar e Silva⁴³, quando este afirma que:

Entre o dispositivo de conhecimento constituído por uma teoria da literatura e as suas aplicações didáticas têm de funcionar *filtros* que regulam adequadamente a transferência de informação do discurso teórico para o discurso didático, em função dos objectivos, dos destinatários, do contexto institucional e de específicos mecanismos orientadores, ou mesmo conformadores, do discurso didático (por exemplo, programas, modalidades e cri-

⁴² *Ibid.*, p. 31, n. 6.

⁴³ *Op. cit.*, p. 88.

térios de avaliação). Estes filtros deverão ser diferentes e funcionarão diferentemente consoante os segmentos do sistema educativo, desde o ensino básico até ao ensino superior, consoante o desenvolvimento cognitivo e cultural dos alunos e consoante os textos literários a estudar. (*grifos* cf. original).

Acredito, porém, que as palavras do teórico valem para todas as disciplinas de Literatura do currículo, não apenas para a de Teoria da Literatura. São esses “filtros” mencionados pelo autor que devem ser aplicados para que consigamos nos aproximar dos alunos e estabelecer uma “ponte”. Ou seja, públicos diferentes requerem abordagens diferentes, materiais didáticos diferentes etc.

Enfim, como vimos, a formação de professores e professoras de Literatura passa pela formação de graduandos leitores. Nisso, as teorias da Literatura possuem um papel fundamental. No entanto, não apenas elas. Deveria causar espanto o fato de o professor de literatura ter de formar leitores e, via de regra, não ter nenhuma disciplina sobre Teorias da Leitura para cursar. Quando muito, há uma disciplina de Ensino de Literatura⁴⁴, o que, como dissemos de início, vem, com razão, aparecendo como uma necessidade dos Cursos de Letras. Todas essas disciplinas, em um currículo ideal de uma licenciatura em Letras, deveriam convergir para que se formasse professores capazes de formar leitores na escola.

*

A academia se sente à vontade para pensar a respeito da escola e dizer o que a escola deveria fazer... (E pensar sobre a Educação deve sempre ser o escopo principal da área das licenciaturas). O mesmo con-

⁴⁴ Nesse sentido, ver NASCIMENTO, Naira; HARMUCH, Rosana. Literatura e ensino nos currículos de Letras. In: CECHINEL, André; SALES, Cristiano de (orgs.). *O que significa ensinar literatura?* Florianópolis: EdUFSC; Criciúma: Ediunesc, 2017.

forto, porém, subitamente desaparece quando a academia deve pensar sobre si mesma. Ao passo que há inúmeros estudos sobre o letramento literário na escola, é complicado pensar-se sobre o letramento literário na universidade, pelo simples fato de que se espera que ele já tenha ocorrido na escola. É claro...não deixa de ser desconcertante, por um lado, termos de pensar em letramento literário de pessoas que optaram (ao menos em tese) por cursar Letras...e que não gostam de ler e/ou têm dificuldade nisso. Todavia, como vimos, a situação está posta⁴⁵.

Evidentemente, quando falamos em “formação”, não estamos partindo de uma ideia ingênua de *Bildung*. Tampouco o conhecimento de uma “tradição” de formas e modos de expressão “literários” deve ser encarada como a posse de um catálogo fixo de autores e obras (“cânone”); sob o ponto de vista teórico, o que está em jogo não é (mais) a glorificação de vultos nacionais, mas sim a identificação histórica do “literário”, suas mudanças, suas idiossincrasias etc. Metodologicamente, creio que seja possível se pensar nessa formação de um leitor nos cursos de Letras como uma espécie de “scaffolding” de recorte vigotskiano, cuja finalidade deverá ser a formação desse leitor crítico/professor de que tanto falamos.

Assim, os currículos devem ser pensados e coordenados de modo a que as disciplinas tenham sintonia. No caso da Literatura, as teorias devem ter um papel axial no currículo, partindo de uma introdução mais intuitiva e “amigável”, até o mais abstrato, em que a leitura literária seja o ponto de partida. As metodologias devem igualmente ser pensadas de acordo com o perfil do alunado, em que se operem “filtros”, como propõe Aguiar e Silva, por meio dos quais a introdução das teorias seja mediada, de modo a que se formem leitores especializados. Ensinar “críticas” é diferente de formar um leitor “crítico”. Isso passa pela leitura efetiva e autorreflexiva, inclusive pela exposição a controvérsias teóricas. Portanto, é fundamental que as/os discentes sejam expostos a uma diversidade bem ampla de leituras, tanto literárias, quanto teóri-

⁴⁵ Ver nota 23 *supra*.

cas: do clássico ao “marginal”, do canônico ou não-canônico etc.⁴⁶ Entretanto, isso apenas será possível se os departamentos de Letras forem heterogêneos em sua formação, mas convergentes na aplicação do PPC.

Chegando ao final deste ensaio, espero que não tenha deixado a impressão de que redigi um pretensioso pastiche do *J'accuse* zolaiano, dirigido aos profissionais de Literatura, teóricos da Literatura ou não, especialmente da universidade pública. Na verdade, há muito de “mea culpa” no que escrevo, no ano em que completo 20 de magistério. Não quero tampouco com isso insinuar que a culpa pelos problemas com o ensino de Literatura hoje, nos cursos de Letras das universidades públicas, seja derivada do regime de trabalho docente (se assim fosse, os cursos das universidades privadas estariam “bombando”, mas o que se vê é que estão sendo aos poucos fechados). Em vez disso, acredito que sejam essas próprias condições que devam ser utilizadas para a manutenção da Literatura nos currículos, ou ainda para a sua expansão na Educação básica. As condições de trabalho nas universidades públicas, ainda que longe de serem as ideais, estão entre as melhores disponíveis para o exercício da crítica literária e para a formação de novos quadros. Todavia, para que continuem a existir, é preciso que haja envolvimento de todos e todas nessa formação, bem como coragem para a divergência e respeito por ela. O desânimo, a desídia ou as disputas intestinas nada mais fazem do que alimentar alguns monstros. Um dia, os tártaros podem enfim chegar, e nesse dia, podem faltar braços para resistir a eles.

⁴⁶ Nesse sentido, concordo com CECHINEL (*op. cit.*, p. 34): “[...] quanto à escolha de materiais a partir dos quais trabalhar com os alunos: cânone ou anticânone, a seleção tem de desafiar o leitor e desarmar seus desejos de consumo iniciais. O critério da facilidade, quando um fim em si mesmo, gera consumidores, não leitores críticos”.

TEORIA, EXPERIÊNCIA E LEITURA LITERÁRIAS

 Felipe Mansur (UERJ/USP)¹

A teoria da literatura é filosofia com vida reverberando entre nós (leitores e textos).

Marília Librandi-Rocha

O LUGAR DA TEORIA DA LITERATURA

A presença da Teoria da Literatura nos currículos dos cursos de Letras segue, aparentemente, garantida. Se em alguns ainda com certo prestígio, dividida em uma série de disciplinas, em outros aparece tímida, compondo um ou no máximo dois períodos da formação do estudante. De qualquer modo, sua presença se mantém sobretudo nos períodos iniciais de formação, a partir do argumento de que é ela, a Teoria, que dá a base necessária à continuidade dos estudos literários do graduando.

Em sua maioria, os programas das disciplinas de Teoria, em seus períodos iniciais, reforçam a herança dos estudos clássicos. Visita-se a *mimesis*, sobretudo em seu viés aristotélico, os gêneros clássicos, o sentido dos estudos literários etc. É evidente que há saídas e atualizações a

¹ Felipe Mansur é professor de Teoria da Literatura do Instituto de Letras da UERJ. É coordenador do projeto de PRODOCÊNCIA da UERJ intitulado “Teoria da Literatura e Educação Literária” e realiza Pós-Doutorado sobre o mesmo tema no Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo com o projeto “A leitura literária como contraponto ao ensino de literatura”.

esses programas, contudo, certa conceituação originada dessas fontes torna-se necessária como conhecimento básico para os estudantes de Letras. O fato de que a imensa maioria desses estudantes não teve o devido acesso a autores como Platão e Aristóteles no Ensino Médio, por exemplo, torna-se mais evidente a necessidade desses programas.

Contudo, a Teoria, sabemos, não se restringe à compreensão desses conceitos, mas explora as tensões provenientes dos sentidos que emanam deles. A ideia de um conhecimento que possa ser domado e forjado à aplicabilidade não encontra eco na Teoria da Literatura. Seu saber, sempre especulativo, não serve imediatamente à apreensão dos objetos do mundo. Na formação profissional, portanto, o mesmo acontece. É natural que o estudante se pergunte a respeito da necessidade de ler o *Unheimlich* (1919), de Freud ou *Paris, capital do século XIX* (1939), de Benjamin, quando ele enxerga em seu horizonte profissional mais imediato o trabalho no âmbito da Educação Básica e em cursos de línguas. E, nesse contexto, ele entende que pouco lhe adiantaria pensar a respeito do complexo de castração ou das barricadas de Paris. Sob esse pensamento, saberes advindos das línguas, da linguística ou das literaturas nacionais, distribuídas em diversas disciplinas do currículo, oferecem conhecimento mais próximo, concreto, aplicável. Em uma palavra, um conhecimento útil.

Esse discurso, também sabemos, não é novo. O ocaso da Teoria foi descrito e interpretado em livros da virada do século que se tornaram referências comuns nos programas da disciplina. Em *O demônio da Teoria* (1998), de Antoine Compagnon, observa-se a tentativa de um fechamento, uma síntese, do que fora considerado o auge da Teoria, as décadas de 50 a 70 do século passado.

Por volta de 1970, a teoria literária estava no auge e oferecia um imenso atrativo sobre os jovens da minha geração. Sob várias denominações – “nova crítica”, “poética”, “estruturalismo”, “semiologia”, “narratologia” – ela brilhava em todo seu esplendor. Quem viveu esses anos feéricos só pode se lembrar deles com nostalgia. Uma corrente poderosa arrastava a todos nós. Naquele tempo, a

imagem do estudo literário, respaldada pela teoria, era sedutora, persuasiva, triunfante.

Esse não é mais, exatamente, o quadro. A teoria institucionalizou-se, transformou-se em método, tornou-se uma pequena técnica pedagógica, frequentemente tão árida quanto a explicação do texto, que ela atacava, então, energicamente. A estagnação parece inscrita no destino escolar de toda teoria.²

Terry Eagleton, em 2003, publica *Depois da teoria*, obra em que marca mais uma vez sua crítica ao domínio dos Estudos Culturais e do pensamento vinculado ao pós-modernismo, assim como fizera em outras de suas obras. Ao analisar o surgimento do que se convencionou chamar de pós-estruturalismo e seus principais nomes, Eagleton identifica nesse mesmo período, entre os anos de 1960-1970, um processo de transformação autocrítica no pensamento teórico, resultado, na sua interpretação, de uma transformação política e cultural mais profunda.

Essa autorreflexão crítica é o que conhecemos como teoria. Teoria desse tipo acontece quando somos forçados a ganhar uma nova autoconsciência do que estamos fazendo. É um sintoma de que já não podemos mais tomar aquelas práticas como garantidas. Ao contrário: elas agora têm que começar a tomar a si mesmas como objetos de sua própria investigação.³

O quadro, portanto, é de uma disciplina algumas vezes cindida, entrincheirada em seus departamentos, oferecendo ao corpo estudantil um saber estranho, pouco palpável, dificilmente inserido na prática do conhecimento cumulativo e aplicável a objetos determinados. Compagnon e Eagleton apontam para uma crise. Após o seu “auge”, a Teoria se institucionalizou ou precisou voltar-se para si mesma em um gesto

² Compagnon, Antoine. O demônio da teoria: literatura e senso comum. Trad. Cleonice Paiva Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: EdUFMG, 2003. p. 12.

³ Eagleton, Terry. Depois da teoria: um olhar sobre os Estudos Culturais e o pós-modernismo. Trad. Maria Lúcia Oliveira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016. p. 48.

narcísico definido por Eagleton como “um certo grau de centramento no próprio umbigo”.⁴

A Teoria da Literatura, contudo, ainda pretende colocar o pensamento especulativo em torno de um objeto que, a rigor, não será por ela definido, mas, antes, inserido também no movimento desse pensamento e transformado em *discurso crítico*. “Atualmente, tornar-se um crítico literário significa aprender a ser fluente nesse tipo de linguagem” (p.113), observa Eagleton a respeito justamente da formação de pesquisadores e especialistas que virão, em sua imensa maioria, dos cursos de Letras. O autor britânico, no caso, faz uma leitura crítica da passagem do intelectual humanista para o acadêmico especialista. Não cabe aqui, agora, destrinchar essa crítica, mas podemos pensá-la dentro da realidade dos cursos de Teoria que ministramos. Em geral, e às vezes já no primeiro período, alguns alunos já se direcionam a essa linguagem, desejam dominar e desenvolver esse discurso crítico, e acabamos, como professores, a formar pequenos grupos de “escolhidos” a partir desses seres raros que dizem “adorar Teoria”.

Acredito, no entanto, que essa situação seja comum a muitas outras disciplinas nos cursos superiores, em que já se começa a delinear na formação dos estudantes as inclinações a determinados conhecimentos específicos. Sobretudo, é preciso frisar, por conta também dos currículos atuais das licenciaturas, cujo excesso de disciplinas torna ainda mais fragmentado o saber. Contudo, ainda que seja uma consequência natural da estrutura universitária, essa especialização tão precoce torna-se ainda mais problemática nos cursos de Teoria. Nossa disciplina tende, por inclinação especulativa, a voltar-se o tempo todo para si mesma. Retornando à Compagnon, a Teoria se propõe a ser a epistemologia das letras, e precisa se debruçar constantemente sobre seus próprios pressupostos para, novamente, refutá-los.

⁴ Eagleton, Terry. Depois da teoria: um olhar sobre os Estudos Culturais e o pós-modernismo. Trad. Maria Lúcia Oliveira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016. p. 48

Em linhas gerais, é esse o quadro que amedronta, ou entedia, parte do alunado dos cursos de Letras. Causa medo por conta do estranhamento inicial com textos de forma e fundo muitas vezes vindos da filosofia, da psicanálise, das ciências sociais e de tantas outras referências em sua grande parte desconhecida pelos estudantes. E pode causar tédio ou indiferença àqueles que não conseguem enxergar na disciplina um *ganho* real de um conhecimento de formação profissional. E, precisamente por isso, ela é, hoje, ainda mais necessária. A Teoria se ancora em determinadas práticas e condições que atualmente estão em risco: abstração, introspecção, concentração, insistência. Mais do que dominar um conceito, a Teoria nos pede que o coloquemos sob a dúvida especulativa, que retomemos esses textos, agora, em novo discurso, a partir de uma nova textualidade a ser desenvolvida. Um convite à dúvida e à escrita: esse deve ser o papel fundamental da Teoria.

Além disso, a Teoria não pode se esquecer de seu nome completo, de seu outro: *Literatura*. O caminho, sempre possível, de maior engajamento por parte dos alunos de um curso de Letras ainda é o da leitura literária. Este texto, portanto, pretende esboçar uma ideia em torno da prática docente para a Teoria da Literatura em que se coloque em relevo a experiência da leitura literária em sua presença, tomando os termos como eles são utilizados, respectivamente, por Jorge Larrosa e Ligia Gonçalves Diniz.

A LITERATURA COMO EXPERIÊNCIA

Em “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”⁵, do autor catalão Jorge Larrosa, encontramos um ponto de partida que também reforça, de certo modo, a importância da Teoria da Literatura no contexto atual. No texto de 2001, Larrosa recusa os pares ciência/técnica ou

⁵ Larrosa, Jorge. Tremores: escritos sobre a experiência. Trad. Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

teoria/prática para sugerir outro “mais existencial (sem ser existencialista) e mais estético (sem ser esteticista), a saber, pensar a educação a partir do par experiência/sentido” (p.16). O autor formula seu conceito de experiência a partir de Benjamin e de Heidegger para, afinal, conceber um processo de aquisição de saber que se dê na presença dessa experiência, em que se estabeleçam outras condições e processos em torno da relação de qualquer estudante diante de um objeto.

Começarei com a palavra experiência. Poderíamos dizer, de início, que a experiência é, em espanhol, “o que nos passa”. Em português se diria que a experiência é “o que nos acontece”; em francês a experiência seria “ce que nous arrive”; em italiano, “quello che nos succede” ou “quello che nos accade”; em inglês, “that what is happening to us”; em alemão, “was mir passiert”.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara (p. 18).

O que mais nos interessa aqui, contudo, é o diagnóstico que Larrosa faz de nosso tempo, em que “a experiência é cada vez mais rara”, identificando quatro obstáculos para a possibilidade da experiência: *excesso de informação; excesso de opinião; falta de tempo; excesso de trabalho*. Acreditamos que essa condição de interdição da experiência possui relação com esse lugar incômodo da Teoria que já esboçamos. Assim como pensamos que a literatura pode ser uma ferramenta poderosa para reagir a esse quadro.

Os quatro obstáculos observados por Larrosa, elaborados há duas décadas, antes do surgimento de redes sociais como o *Twitter*, criado em 2006, e o *Instagram*, em 2010, nos são evidentes. O que ele observa

a respeito da excessividade de informação e de opinião, portanto, tornou-se ainda mais dominante nos últimos anos. A respeito do excesso de trabalho e da falta de tempo, a uberização, fenômeno recente, é a evidência mais clara da intensificação desse quadro. Se o tempo existe para o trabalho, cada vez mais pauperizado, e se o lazer mais ordinário é o das redes sociais, a experiência, o atravessamento que se dá quando ela se faz presente, está interdita. Ao concluir a respeito da “destruição da experiência” (p.25), o autor afirma:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (p.25).

E o que isso tem a ver com o quadro sobre a Teoria que discutimos aqui? Ora, as condições necessárias à presença da Teoria estão em xeque quando a realidade social está dominada pelo imediatismo, pela urgência material, pelo desejo de consumo e pelo alheamento próprio à vida digital. A especulação teórica carece de um outro tempo e de uma outra relação com os objetos. Ela se desenvolve a partir da concentração, abstração, insistência, dúvida, repetição, sem que, no entanto, possa se dar como concluída...

Essa *experiência*, portanto, aquilo que nos atravessa, na imagem de Larrosa, pode ser pensada no espaço das aulas de Teoria da Literatura. Afinal, ela também pode ser pensada a partir de uma *experiência literária*, sobre o efeito da presença e da imaginação desenvolvidos na leitura literária. Esse efeito, sempre, evidentemente, especulado pela Teoria, torna-se um pouco mais concreto no trabalho em sala de aula, quando

pode ser percebida, nas relações dos alunos com o texto, a presença desse efeito, dessa possibilidade de experiência. É essa a modesta intenção deste texto: apontar um caminho para a Teoria que torne presente o efeito disparado pela leitura literária.

Em *Pedagogia profana*, cuja primeira edição remonta a 1998, Larrosa reuniu em uma seção alguns textos sob o nome de “A experiência da leitura”, em que se pode delinear com mais precisão no que consistiria, afinal, a experiência da leitura literária. Em “Leitura e metamorfose”, o autor parte de um poema de Rilke, “O leitor”, para desenvolver uma ideia fundamental em torno da leitura: a perda de si, a “despersonalização do leitor”.⁶ Ao desenvolver a leitura do poema, em que o poeta alemão descreve o ato da leitura, Larrosa reflete a respeito da relação do leitor com o texto, do processo que desloca a consciência para fora dos domínios do desejo de apropriação do objeto, revertendo essa relação em prol do texto que, na presença da leitura, coloca o leitor diante do “inesperado, o imprevisto, o que não depende de seu saber nem de seu poder, nem sequer de sua vontade, o que ele não busca nem necessita” (p.135). Desse modo o autor sintetiza a experiência da leitura:

O poema contém três elementos que poderiam ser significativos para a experiência da leitura. Em primeiro lugar, a relação entre o presente no texto e o ausente, entre o dito e o não dito, entre o escrito e um mais além da escrita: a leitura situar-se-ia justamente no modo como o presente assinala o ausente, o dito aponta para o não dito, o sentido se situa para além do escrito. Em segundo lugar, uma inversão da relação entre o leitor e o texto: não é o lugar que dá a razão do texto, aquele que o interroga, o interpreta e o compreende, aquele que ilumina o texto ou que dele se apropria, mas é o texto que lê o leitor, o interroga e o coloca sob sua influência. Por último, o texto como origem de uma interpretação: a leitura seria um deixar dizer algo pelo texto, algo que alguém não sabe nem

⁶ Larrosa, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Trad. Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2022. p. 134.

espera, algo que compromete o leitor e o coloca em questão, algo que afeta a totalidade de sua vida na medida em que o chama para ir além de si mesmo, para tornar-se outro (p.127).

Em resumo: a experiência literária se dá na percepção da condição elíptica de todo texto literário, como considera Bentinho no capítulo LIX, “Convivas de boa memória”, a respeito dos “livros omissos”, ou seja, os que exigem a intervenção imaginativa do leitor: “O que faço, em chegando ao fim, é cerrar os olhos e evocar todas as coisas que não achei nele. Quantas ideias finas me acodem então! Que de reflexões profundas!”.⁷ Dessa *omissão*, surgem, portanto, o pensamento e a elaboração de um discurso, “um deixar dizer algo pelo texto”, próprio à escrita.

A PRESENÇA DA LEITURA LITERÁRIA

Em que consiste o ensino de literatura antes da chegada dos alunos à Letras? Essa questão tem sido colocada em discussão por alguns professores e pesquisadores ao longo dos últimos anos. De maneira geral, entende-se que a disciplina Literatura, presente nos currículos do Ensino Médio, pouco contribui, da maneira como se encontra estruturada nos documentos oficiais e nos materiais didáticos, para que a experiência da leitura literária, como Larrosa a define, possa se desenvolver efetivamente. Ao analisarem a bibliografia básica sobre o tema do ensino de literatura e os documentos oficiais que formulam o currículo brasileiro, sobretudo a BNCC, André Cechinel e Fábio Akcelrud Durão chegam ao diagnóstico de um “cenário pré-teórico e instrumental que prevalece nas escolas brasileiras”⁸. Em outras palavras, a experiência de “estudar literatura” encontra-se em completo desacordo quando comparamos a realidade escolar e a universitária.

⁷ Assis, Joaquim Maria Machado de. Dom Casmurro. Rio de Janeiro: Globo, 1997. p. 98.

⁸ Durão, Fábio A. & Cechinel, André. Ensinando literatura: a sala de aula como acontecimento. São Paulo: Parábola, 2022. p. 54.

Nesse sentido, a “experiência da leitura”, conforme definida por Jorge Larrosa, encontra-se interditada diante do quadro geral do ensino de literatura na escola: a didatização excessiva com suas “escolas de época”, resultado da crença (ainda) no postulado historicista; o biografismo que domina a apresentação e interpretação das obras; a estrutura avaliativa, presa a exigências curriculares; o método de estudo instrumentalizado pelo livro didático etc. O sentido, a interpretação, a escrita, ou seja, o que emerge sob forma de pensamento da relação sempre imprevisível com a leitura literária está domesticado pelo material didático, pela estrutura curricular, pela divisão das aulas e, muitas vezes, por um automatismo próprio à vida escolar, do qual nem os professores podem muitas vezes escapar. Esse breve cenário, por nós muito conhecido, serve para que se compreenda melhor a expectativa de um alunado ainda estranho à prática da análise teórica, em que subjaz, muitas vezes, uma concepção ainda muito “escolar” da literatura, voltada à construção de respostas (interpretações em sala de aula, produção de avaliações) estabilizadoras do sentido dos textos literários. O dever da Teoria, portanto, pode ser o de construir na experiência da leitura literária as *perguntas certas*. Em outras palavras, reconstruir, a partir da leitura do texto, as perguntas que da literatura emergem.

O que se propõe aqui, portanto, é a abertura ao pensamento teórico a partir da experiência da leitura literária como a entendemos. Em consonância com a *experiência* para Larrosa, encontramos no livro recente de Ligia Gonçalves Diniz uma provocativa ideia em torno da relação da crítica com o texto literário. Na esteira de Hans Ulrich Gumbrecht, sobretudo em seu *Produção de presença*: o que o sentido não consegue transmitir, de 2004, Diniz sugere uma alteração na nossa relação com os objetos literários a partir da reação ao “império do sentido”.⁹ Sua proposta, intitulada enquanto tese *Por uma impossível fenomenolo-*

⁹ Diniz, Ligia Gonçalves. *Imaginação como presença: o corpo e seus afetos na experiência literária*. Curitiba: EdUFPR, 2020. p. 28.

gia dos afetos: imaginação e presença na experiência literária, pode ser apresentada de maneira bastante resumida na seguinte passagem:

Em termos atuais, questiono, então: como é possível vivenciar na leitura literária esta que chamamos uma dimensão da presença – aquela em que somos afetados no corpo e não apenas no intelecto? A resposta que ofereço a essa pergunta é: por meio da imaginação; e a contribuição original deste livro é, precisamente, uma teoria da imaginação voltada à experiência literária (p. 22).

Seu livro, um impressionante esforço de pesquisa em torno de temas tão distintos como a filosofia de Heidegger e a neurociência, revela-se um instigante caminho para se reagir à abordagem instrumental do texto literário, conforme proposto por Cechinel e Durão, ou à pedagogização da literatura, nos moldes de Larrosa. O pressuposto de Diniz a respeito da presença da literatura, inclusive, dialoga com esses diferentes autores, já que advoga mais uma vez por sua imprevisibilidade, instância, instabilidade, em uma palavra, a insubordinação da literatura à estabilidade de sentido. Ou ainda: “uma resistência ao império do sentido é uma ferramenta para defender a força da literatura – uma força que, posta em movimento, significará um desejo de retorno às páginas” (p. 28).

O que pretendemos ao trazer, ainda que de forma muito sintética, a tese da autora para uma reflexão sobre a Teoria da Literatura e o ensino, tema deste livro, é a de seguir um apontamento fundamental ali apresentado: o de que a leitura literária precede a análise interpretativa e, por isso mesmo, precisa também ser considerada pelos professores de literatura. O apelo ao corpo e à imaginação como presenças que atuam nas “bordas da consciência” (p. 42) orienta o livro de Diniz, valendo-se de algumas passagens literárias para elucidar sua argumentação. Na descrição da cena da barata presente em *A paixão segundo G.H.*, por exemplo, a autora chama atenção para o fato de que, concomitante à reflexão existencial do narrador, existe a imaginação do gosto da barata na boca da personagem, aliando, na leitura, o mal-estar filosófico ao mal-estar físico.

Outras passagens de outros autores seguirão o mesmo argumento: a de que os estudos literários ignoram a dimensão material e corporal que toma a cena a partir da imaginação do leitor. “Não se pensa sobre o que hoje a literatura – a experiência de leitura, não o conhecimento sobre esta obra ou aquele autor – pode fazer por nós, ou a nós” (p.25).

Contudo, há um detalhe a ser pensado. Os exemplos utilizados pela autora sempre apelam à dimensão corpórea ou sensorial presente nas descrições que reproduz. Sua tese abre, por sua vez, uma nova possibilidade de análise: e o que acontece, na leitura, aos textos literários que *não* apelam ao corpo, que se desenvolvem dentro de um espaço de mais abstração, em que o discurso parece percorrer bibliotecas e cenas de outras obras? Existiria, portanto, uma literatura mais ou menos imaginativa, quando considerada a partir da dimensão sensorial e corporal, como coloca Ligia Diniz? Talvez, de fato, exista, mas é possível responder a esse problema por outro caminho. O texto literário, seja qual for sua natureza estilística, produz seu efeito de presença no momento da leitura. É na relação com o texto que será confrontado o desejo de domínio do leitor e a resistência perene do texto literário, como observa Larrosa. Importa menos, portanto, se o texto instiga sensorialmente ou se se vale em abundância de recursos descritivos dessa natureza. O que proponho, portanto, é, a princípio, dar seguimento ao gesto da autora, o de dar presença à leitura como ponto de partida para uma relação com o texto literário ainda livre da determinação do sentido, mas, ao mesmo tempo, “esticar a corda” do trabalho da imaginação na presença da leitura literária. O exemplo a seguir, com o qual fecho essas reflexões, aborda essa possibilidade.

O SENTIDO DA EXPERIÊNCIA: A ESCRITA

Diante de “Pierre Menard, autor do *Quixote*”, publicado pela primeira vez em 1939, conto que se parece mais com uma nota bibliográfica a respeito de um escritor desconhecido, mais identificada a uma enciclopédia ou a um dicionário literário, a presença da experiência da leitura

literária pode ser pensada em prol do desenvolvimento de uma reflexão teórica. O confronto com o texto de Borges instiga o leitor a se colocar dentro do problema em torno da História, que se encontra na base, como atenta Compagnon, das principais ideias da Teoria da Literatura no início do século XX. O Formalismo seria o exemplo mais evidente disso.

O conto de Borges, portanto, mobiliza uma série de questões fundamentais à Teoria: a tensão entre a crítica e a biografia; as relações intrínsecas entre leitura, interpretação e escrita; a relação entre fonte e influência, fundamentais à Literatura Comparada; a relatividade do sentido histórico; o lugar do cânone; as formas da ironia e da paródia etc. Tais questões, contudo, não estão organizadas sob o gênero da crítica, embora tenham, em parte, sua forma. Elas foram elaboradas no espaço da ficção. O convite (ou demanda) à imaginação, dessa vez, não se desenvolverá em torno das sensações corpóreas, mas no âmbito de uma dupla *abstração*: uma especulação em torno da transformação do significado do livro de Cervantes na cultura ocidental, concomitante à (tentativa de) compreensão do inviável projeto de Menard apresentado pelo narrador. As questões teóricas, na verdade, são sugeridas justamente a partir da explanação do “projeto impossível” de Menard e de suas considerações sobre o *Quixote* e a cultura literária. Ao questionar o sentido que se estabelece em torno de um autor canônico como Cervantes, o narrador traz a fala do próprio Menard:

Não há exercício intelectual que não resulte ao fim inútil. Uma doutrina filosófica é no início uma descrição verossímil do universo; passam os anos e é um simples capítulo – quando não um parágrafo ou um nome – da história da filosofia. Na literatura, essa caducidade final é ainda mais evidente. O *Quixote* – disse-me Menard – foi antes de tudo um livro agradável; agora é uma ocasião de brindes patrióticos, de soberba gramatical, de obscenas edições de luxo. A glória é uma incompreensão e talvez a pior.¹⁰

¹⁰ Borges, Jorge Luis. *Ficções*. Trad. Carlos Nejar. Abril Cultural: São Paulo, 1972, p.57.

Ao se deparar com o conto, o leitor é obrigado a reconhecer duas condições: a da presença, no emaranhado de referências, de uma forma intertextual comum ao texto da crítica; e a do exigente esforço de imaginação que advém do anacrônico projeto de Pierre Menard. Os estudantes dos cursos de Letras, ainda que muitos já conheçam Borges e saibam algo a respeito do *Don Quixote* e de sua influência na cultura, deverão abdicar da ansiedade da catalogação de termos e autores que, muitas vezes, interdita a fluidez da leitura, como se comprova ao chegarmos ao final da enumeração de textos componentes da “obra visível” de Menard. Ao passar à obra invisível, porém, o texto demanda do leitor o movimento próprio ao exercício teórico: esforço de abstração e imaginação criadora. Afinal, como dar sentido, e até mesmo materialidade, ao projeto de Menard de reescrever, na íntegra, todo o romance de Cervantes? A Teoria, como postulou Compagnon, instiga o objeto a falar, coloca sob outras condições os sentidos que o alicerçam, insiste em levar novas hipóteses às leituras anteriores. Pierre Menard concordaria:

Pensar, analisar, inventar” (escreveu-me também) “não são atos anômalos, são a normal respiração da inteligência. “Pensar, analisar, inventar” (escreveu-me também) “não são atos anômalos, são a normal respiração da inteligência. Glorificar o ocasional cumprimento dessa função, entesourar antigos e alheios pensamentos, recordar com incrédulo estupor o que o *doctor universalis* pensou, é confessar nossa languidez ou nossa barbárie. Todo homem deve ser capaz de todas as idéias e suponho que no futuro o será” (p. 57).

As ideias aqui reunidas muito sinteticamente em torno do conto de Borges são, obviamente, conhecidas e em muito já trabalhadas pela crítica. O que saliento nestas páginas, a partir de experiências de sala de aula com o conto dentro da discussão da relação Literatura e História, é a de que o texto literário promove, no caso de “Pierre Menard” a partir da ironia, o encontro do leitor com o imprevisível, o contraditório, o inconcluso, a saber, com o pensamento e com a escrita. As experiências

de leitura do conto com os alunos em sala, dando ênfase ao projeto *non-sense* do falso escritor francês, sem, no entanto, oferecer indícios dos aspectos analíticos que, depois da leitura, serão examinados, foram capazes de conduzir o leitor ao confronto criativo com o texto. O esforço de se elaborar um pensamento capaz de dar materialidade à natureza anacrônica (para dizer o mínimo) do projeto de Menard acaba, por sua vez, a exigir uma mais complexa construção mental, aquela que dará origem à escrita. Jorge Larrosa, mais uma vez, observa:

Em algumas obras (tanto literárias quanto não literárias), aprecia-se, de uma maneira quase material, a origem sensível da escrita e do pensamento, seu caráter de experiência, sua raiz num encontro com o que faz pensar, realizado sob tonalidades afetivas de uma grande delicadeza. E quando esse choque sensível relaciona-se com a memória de outras perplexidades, a escrita começa a nascer sob a forma de uma paixão talvez inútil, mas da qual já é impossível escapar. E surge aí a dificuldade para concluir de outra maneira que não seja retomando a perplexidade em um outro nível. O que aconteceu [após a experiência da leitura], de permeio, foi uma intensificação da sensibilidade e uma modificação da tonalidade da experiência”.¹¹

Pierre Menard e Jorge Larrosa, portanto, estabelecem a mesma contradição em torno da escrita (e da leitura) literárias: é fonte de pensamento, de criação, de inventividade e de análise sem, no entanto, negociar sua *inutilidade*. Um lugar privilegiado em uma sociedade sob o domínio da técnica, da produtividade, do acúmulo e do consumo. O lugar, portanto, da Teoria.

¹¹ Larrosa, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Trad. Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2022. p. 159.

RASCUNHOS PARA IDEIAS DE AVALIAÇÃO COM ENSINO DE LITERATURA

 Lucas Bento Pugliesi¹

I

Entre aqueles que se dispõem a pensar o ensino de literatura há uma tendência de diagnosticar uma crise de legitimidade do campo. Nessa direção, parece que duas perguntas costumam rondar qualquer hipótese prática de usos da literatura em sala de aula. A primeira diz respeito à questão do “letramento”, isto é, da “metodologia”: o que é que se faz com um texto em uma aula de literatura? Que tipo de perguntas são passíveis de formulação? Quais usos da leitura se colocam em cena? Para qual finalidade? O que ensinamos quando convocamos estudantes a lerem um texto? Isso pode implicar um deslocamento em direção a visadas teóricas específicas, como a decolonialidade, os estudos de gênero e sexualidade etc. Essa questão costuma canalizar uma segunda, mais geral: mas por que a literatura? Se o que interessa mais, hoje, são as práticas de leitura, o trabalho com um complexo teórico-prático-crítico – a capacidade de se atentar a questões de colonialidade, raça, gênero, sexualidade, manifestações de pontos de vista de classe ou de usos ideológicos do imaginário –, então, a literatura pode ser apenas *mais um* objeto, entre outros, como o cinema, as histórias em quadrinhos, o discurso midiático, séries de televisão etc. Se o que analisamos

¹ Professor substituto de Literatura Brasileira na UFRJ, Pós-doutorando com bolsa Faperj Nota 10 no Programa Ciência da Literatura.

é a sedimentação do imaginário em diferentes discursos, comportando modalidades de representação, então a literatura parece perder a centralidade da qual já gozou em termos curriculares. Essa é a hipótese dos *estudos culturais* que se espalharam nas várias formas de “studies”, o que – por vezes – é enxergado como “concorrência” (ou mesmo, “ameaça”²) ao pretendo campo dos estudos literários.

Em recente mapeamento sobre o tema, Fábio Durão e André Cechinel³ intervêm na discussão adotando uma postura teórica singular, a meu ver, por dois motivos:

1) Em primeiro lugar, recusam certos pressupostos tácitos dos usos da literatura reiteradamente mobilizados para defender os estudos na área. Dessa forma, reconhecem que a literatura *não é* fonte de conhecimento; e *não é* especificamente capaz de “humanizar”. De fato, outras áreas do saber poderiam fazer melhor essas funções sociais sem precisar do *detour* pelo texto literário (p. 18). Um argumento corajoso, pois se não esvazia o sentido do porquê se ler literatura, ao menos, dirime vários dos usos que lhe são imputados de maneira apressada, como *dogmas* simplesmente aceitos sem contestação. Trata-se, me parece, da velha aporia do Íon de Platão, na qual o rapsodo (e, por extensão, o poeta), depois do habilidoso manejo de seu interlocutor, é obrigado a aceitar que, por ser imitação, a poesia não detém um saber em igual grau ao do estadista, do artesão, do general etc⁴. Essa postura rejeita certa *doxa* humanista que ainda paira sobre os estudos literários, e os reveste de uma missão jesuítica, como se o currículo de ensino literário fosse uma nova edição da *Ratio Studiorum*.

² Uso concorrência pensando, inclusive, na lógica disciplinar e organização de cadeiras (isto é, postos de trabalho) na universidade, o que acaba fomentando, me parece, disputas muito materiais pela legitimação. Ver, por exemplo, Acizelo de Souza, R. (2002). Estudos culturais: descrição de um conceito e crítica de sua prática. *Matraga - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ*, 17, 63-74

³ DURÃO, Fábio Akcelrud; CECHINEL, André. *Ensinando Literatura: a Sala de Aula Como Acontecimento*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2022. 144 p.

⁴ PLATÃO. Íon. Introdução, tradução e notas de Victor Jabouille. Lisboa: Inquérito, 1999, 537a-542d, p. 65-97.

Rascunhos para ideias de avaliação com ensino de literatura

2) Em segundo lugar, na concepção dos autores, negar o valor humanístico do literário não é recair em uma concepção de aula de literatura compreendida como espaço de complacência egóica aos gostos prévios de professores e estudantes. Ou seja, rejeitam o movimento de pensar não mais em aulas de “literatura”, mas na construção de espaços lúdicos (e inócuos) de cenas de leitura encerradas no show dos caprichos individuais. Para os autores, os movimentos de relativização tornariam a aula de literatura um trabalho de simples escolha de objetos desejáveis (p. 60), o que tornaria o trabalho em sala uma “representação de si e do encontro consigo mesmo nos espaços educacionais” (p. 60). Ou seja, não mais um local de confronto com a diferença e de desnaturalização daquilo que, nos próprios agentes dos processos educacionais, foi sedimentado e produzido como parte da lógica estruturante da vida sob o capitalismo:

se a obra selecionada para a aula de literatura não é capaz de balançar a arquitetura predicativa prévia ou posterior ao contato com ela, aproximamo-nos perigosamente, então, do mesmo terreno que qualifica a indústria da cultura e do consumo, cujos procedimentos de leitura os alunos conhecem muito bem e dispensam expressão curricular, o que já não mais explicaria a presença institucional do literário (p. 61).

As considerações parecem plausíveis e razoáveis; homogeneizar as práticas de leitura segundo o critério de juízo de gosto acaba retirando o trabalho em sala do campo da *negatividade*. Ou seja, a aposta na literatura significaria um esforço para ir além daquilo que nos é imediatamente oferecido à sensibilidade pelas tecnologias da sociedade de consumo.

Contra essas hipóteses – a literatura como missão humanística; o gosto pela leitura como supremo valor subjetivo – Durão e Cechinel adotam outra conceituação teórico-prática sobre os usos da literatura. A literatura entendida teoricamente como *acontecimento*, ou seja, “obje-

to”, se podemos chamar assim, marcado por sua radical inespecificidade. A literatura, *per se*, não possui qualquer traço positivo que a distinga. Está nisso sua marca. O encontro com o literário pensado na ordem do *acontecimento* significa a necessária atualização concreta no átimo de uma prática de leitura que mobilizaria a *produtividade* de um texto. Ou seja, o gesto de, no confronto demorado – fora dos escopos dos regimes controlados de atenção de nossa sociedade –, descobrir (ou inventar?) aquilo que o texto tem, *ainda*, a dizer.

A concepção me parece evitar respostas fáceis no sentido da afirmação de uma qualidade essencial qualquer do objeto literário, uma superioridade assumida que não precisaria ser demonstrada no corpo a corpo do encontro com a leitura. Por outro lado, no referido livro, ao menos, não me parece suficientemente claro o *porquê* de se ler literatura. Explico: não poderíamos adotar essa mesma postura eventual, essa atitude crítica de confronto com os limites do que nos parece necessário e natural, também analisando um filme, o discurso psiquiátrico, bulas veterinárias, ou o que quer que seja? Não foi esse o procedimento por excelência da chamada “teoria” do século XX, adotando, muitas vezes, estratégias de crítica literária, de leitura imanente, para confrontar outros focos, outros escopos e *produtivamente* propor questões?

Em uma entrevista para a coletânea “As literaturas do Sul Global”, a partir da afirmação da inespecificidade do literário, Durão é questionado pelo entrevistador acerca da contribuição específica da literatura (em comparação a outros objetos de análise crítica). Nesse momento, o autor oferece respostas mais assertivas sobre sua aposta na literatura, ou melhor dizendo, na inespecificidade mais própria (por paradoxal que seja) do *médium* literário. A citação é longa:

Meio que de improviso, eu sugeriria três conceitos interligados como forma de comparação aqui: imersão, exposição de si, e compulsão. O primeiro é o mais antigo [...] mas a tendência geral é a de um aprofundamento crescente do envolvimento sensorial pelo 3D [...] Já as redes sociais levam a uma exposição de si que se

Rascunhos para ideias de avaliação com ensino de literatura

converte em segunda natureza [...] reforça o império do Eu, que fica bem certinho no centro do mundo. A compulsão, por fim, tem a ver com a estrutura dos games e o cálculo competentíssimo dos programadores na distribuição de gratificações e frustrações, de modo a manter a pessoa o maior tempo possível conectada: tudo isso, é claro, regado a muito espírito competitivo. Vale a pena contrastar esses três conceitos com a leitura de literatura concebida como uma experiência estética forte. Existe sem dúvida uma imersão, mas ela não é sensorial, mas intelectual [...]. Os estímulos aqui são os mais discretos possíveis, o branco e preto silenciosos da página, uma pobreza perceptiva que permite o pleno funcionamento do raciocínio e da imaginação misturados, como se fossem uma coisa só (e talvez sejam). A exposição de si é o contrário do que ocorre na leitura, pois para que esta aconteça com eficácia, nós temos que nos apagar diante daquilo que o objeto estabelece como sua disciplina; a obra é o sujeito do processo e nós temos [que] nos adequar a ela, temos que seguir as suas regras e o seu modo interno de funcionamento. Uma das coisas que caracteriza o bom leitor é a sua capacidade de aniquilar temporariamente o eu. Por fim, a literatura certamente possui um aspecto de compulsão e vícios [...], mas ele gera o oposto do antagonismo. Quando você lê é impossível não surgirem impressões e ideias, que você naturalmente vai querer compartilhar com alguém, e se essa pessoa também tiver lido e estiver aberta à conversa, eis que surge o germe de uma comunidade, mediada pela experiência do objeto. Ou seja, quanto mais a literatura perde espaço na sociedade, tanto mais ela se torna interessante ao fornecer aquilo que a sociedade não consegue mais dar.⁵

Durão dialoga aqui, me parece, com o pensamento de Christoph Türcke que, há mais de trinta anos, vem discutindo os efeitos psicossociais daquilo que nomeou de “sociedade excitada”⁶. A lentidão da pá-

⁵ DURÃO, Fábio Akcelrud. O debate atual da teoria literária no Brasil: uma entrevista com Fabio Durão. *Revista abehache*, n. 23, 2023, p. 13.

⁶ TÜRCKE, Christoph. *Sociedade Excitada: Filosofia da Sensação*. Tradução de Antônio Álvaro Soares Zuin et al. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

gina – e Durão cita o objeto físico inclusive – imprimiria um tipo de pobreza de estímulos (rara em épocas de audiovisual compulsório) que abriria um espaço inaudito para o pensamento e para a imaginação. A prática da leitura produziria um estado elaborativo que, como um vírus, se espalharia formando uma comunidade de contaminados. E, principalmente – isso me parece mais precioso –, ler literatura seria um exercício de subjetivação. Não de humanização: é preciso não confundir as coisas. Talvez, seu oposto. Uma “desumanização”, se entendemos “humano” como o nome da radical não-liberdade psicológica que nos é imposta pelas estruturas determinantes de nossa sociedade. Desumanização, pois, implica um abrir-se a uma alteridade, a um agente insidioso que se impõe sobre o leitor, requerendo dele que dê a seu pensamento outro estilo, que aceite outro caminho, que talhe a si mesmo, no momento da leitura, por um gesto de transformação a partir dessa alteridade. A leitura entendida enquanto encontro acidental com o literário, o que alicerça uma prática de si. Prática de relação consigo que se liga à fundação de uma comunidade, e a um regime de atenção, ambos escassos em nossa sociedade que opera por sabotá-los processualmente. Se adotarmos uma postura crítica acerca dos efeitos psicossociais sentidos no presente, soa-me uma boa defesa da literatura a que empreendem os autores.

Mas ainda assim, não me parece que esse tipo de relação – de abertura a uma alteridade, a um outro regime de atenção, à fundação da comunidade – fique restrito aos objetos ditos “literários”. A menos é claro que, como convida a definição de Durão e Cechinel, repensemos o que nomeamos literatura. A definição é boa: o campo do inespecífico da literatura é aquele que, por meio do encontro, do ato de leitura gera uma *produtividade* (tradutível nesse desejo de fazer falar, transformar-se a si a partir de uma “aniquilação do eu”, de adentrar um outro regime intensivo e não dispersivo de atenção). Se assim é, talvez “literatura” possa comportar mais (ou menos) objetos do que estamos acostumados a nomear.

II – APORIAS DO ENSINO DE LITERATURA

Em certo momento do referido livro, Durão e Cechinel insistem em como o “literário” nunca é dado de antemão. O exemplo oferecido é acurado: “a história altera o teor daquilo que as obras são capazes de dizer por meio da crítica [...] o estilo de *Madame Bovary*, por exemplo, só pode surgir como elemento de composição, uma vez que o adultério tenha deixado de mobilizar paixões”⁷. Somente quando o adultério sai do palco do grande debate público da moralidade oitocentista que a pergunta do promotor a Flaubert – quem fala no romance? – pode nos soar como teoria da literatura. De fato, a própria ideia moderna de “literatura” implica um necessário movimento de revisitação, deslocamento e redirecionamento da produtividade de textos anteriormente pensados em outro registro discursivo. Refiro-me à passagem de protocolos de leitura que encontravam na ficção a utilidade e o deleite para modalidades de “desleitura” que propunham o “efeito estético”, como se começou a defender a partir do século XVIII. De fato, nada mais estranho à instituição literária do que o entronizamento de um conjunto de textos por critérios estanques, seja quais forem, tendo em vista que a instituição mesma se funda nessa possibilidade de deslocamento produtivo da leitura. A ideia moderna de “literatura” permite a um teórico, como Auerbach, comparar o *Antigo Testamento* e a *Odisseia*⁸, textos que em suas diferentes comunidades de leitura, ao longo dos séculos, ocuparam lugares radicalmente distanciados e inoperáveis por um mesmo horizonte.

A instituição da literatura que só faz falar por meio da crítica – entendida como esse encontro em uma cena de leitura – aparece em meio a deslocamentos, acoplagens, desmembramentos, laicizações do sagrado, sacralizações do laico, perversões, “más” leituras de protocolos hierárquicos internos, atravessamentos. Não há nada de partida que co-

⁷ Durão e Cechinel, op. cit., p. 20.

⁸ AUERBACH, Erich. *Mimesis: A Representação da Realidade na Literatura Ocidental*. Tradução de George Bernard Sperber. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2021

ligue *Odisseia*, *Mahabhārata*, os cantos Shoki marubo, *A casa soturna* de Charles Dickens e *O livro do travesseiro*. Absolutamente nada. Mas isso não significa que em uma certa cena imaginária, essas coisas aberrantes, ou seus fragmentos alinhavados com mais ou menos pudor, não possam sentar-se em uma mesa proposta pela crítica. E aqui, penso, os métodos (e justificativas) elencados por Durão e Cechinel oferecem desafios. Tentarei situar minhas questões.

Por um lado, como visto, não faz sentido pensar em uma constelação etérea: “a literatura”, na medida em que o literário só se faz no encontro produtivo do ato de ler. Produtividade que, por vezes, como no exemplo de *Madame Bovary*, emerge do anacronismo que desativa certas valências de uma leitura sócio-historicamente determinada. Ou seja, seguindo nesse exemplo, os leitores que enfocaram o *estilo* de Flaubert, como Barthes, Foucault e, talvez, Sartre, só o fizeram porque o ajuizamento moral do enredo, pivô da leitura hegemônica do romance em sua época de produção, não os afetava mais. Assim, a crítica literária do século XX só pôde “fazer falar” *Madame Bovary* pois já não era capaz de atentar a um aspecto pivotal da recepção coeva. Nesse sentido, voltamos aos valores positivos trazidos pela leitura “literária” pensada por Durão. Se o texto, sozinho, é órfão e depende do leitor para *ser*, o que pode significar a “aniquilação do eu” gestada no momento mesmo da leitura? Não ficaria, assim, o texto refém da “subjetividade” do leitor, daquilo que o leitor traz consigo? O que é essa disciplina que o texto impõe?⁹

Talvez os exercícios de leitura práticos propostos pelo livro dos pensadores esclareçam. Ao lerem um soneto “A cavalgada” (que dramatiza a passagem de fidalgos por uma floresta banhada pela lua), do poeta finissecular Raimundo Correa, primeiro observam como sua construção é antissubjetiva e anti-dramática, não há um eu que se expressa (cena

⁹ Assumindo, e concordando com os autores, que pode haver algo de interesse na pobreza sensorial do texto enquanto texto, o que pela recusa à imersão sensorial e à compulsão das cadeias naturalizadas da economia de atenção, já implicaria uma negatividade e maior interesse em relação a outras mídias.

Rascunhos para ideias de avaliação com ensino de literatura

comumente associada a uma ideia de “poesia” ou mesmo de literatura) e não há ação (como o grosso da produção narrativa baseada no *enredo*). Essa negação de estruturas usuais que concerniria a outros discursos comuns do presente – a exposição de si nas redes sociais, a centralidade do *plot* em filmes, jogos de videogame, histórias em quadrinho etc – já colocaria o leitor no horizonte, talvez, de uma disciplina imposta pela leitura. Haveria nessa *estranheza*, um convite para se perguntar “ora, mas por que, então, isso existe?” O soneto, inatual, oferece uma terapêutica da desarticulação das formas usuais de apelo do presente e um convite a *outrar-se*: ou seja, se o poema não funciona a partir de nossa lógica, instiga a pensar qual a lógica possível que possa regê-lo. Aniquilar o eu – aquilo ao que familiarmente se apela – para se disciplinar, na busca, por uma lógica enigmática porque infamiliar¹⁰. Ou seja, a lógica do *encontro* desmonta – ou, dialeticamente implica – uma relação dada entre sujeito – e o que esse traz consigo – e objeto – em sua opacidade.

O processo bem descrito por Durão e Cechinel de “aniquilação do eu” – entendendo “eu” como algo socialmente produzido como ilusão ou sintoma – diante de uma “obra” parece se dar por meio de um movimento inventivo em que, nesse intervalo, a própria obra se constitui. Penso que seria possível aproximar a proposta de extração adorniana da ideia de “crítica” contida em alguns dos escritos finais de Michel Foucault. Notadamente em uma conferência publicada em 1984, “O que são as luzes?”. Na fala, o pensador francês produz uma imaginativa conjugação entre o projeto filosófico de Kant e o projeto estético de Baudelaire. O que os uniria seria uma certa “atitude moderna” que se poderia delinear como uma *reflexão* (estética, filosófica) que decorre da percepção de uma tarefa inspirada pelo *presente*¹¹. No caso de Kant, o imperativo de se sair da menoridade, do campo da heteronomia, para

¹⁰ Durão e Cechinel, op. cit., p. 99-104.

¹¹ FOUCAULT, Michel. O que são as Luzes? Em: *Ditos e Escritos II*: Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento. Tradução de Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000. p.344-45.

o da maioria e da autonomia, seria um desafio propalado pelas próprias condições de seu tempo. No caso de Baudelaire, a heroização do presente pela via da elaboração artística buscaria, paradoxalmente, capturar aquilo que está para além da efemeridade do tempo dos calendários. A idealização *a partir* do presente, mas que não se limitaria a repeti-lo – enquanto tempo da menoridade kantiana, enquanto tempo da efemeridade baudelariana – conduziria a uma atitude moderna que consiste em “não é aceitar a si mesmo tal como se é no fluxo dos momentos que passam; é tomar a si mesmo como objeto de uma elaboração complexa e dura” (p. 344). Uma elaboração crítica que propõe uma dupla produtividade: a da rejeição de si, enquanto um dado da realidade histórica (e sua pauperização, menorização), e o disciplinar de uma atitude enquanto *tarefa*, enquanto uma prática, dura, a ser perseguida pela via da *despersonalização*.

É um jogo com a atitude crítica, tanto conforme proposto por Foucault, quanto por Durão e Cechinel, que parece operar no limite do presente. Uma forma de, por meio da leitura – entendida não apenas como decodificação, mas confronto com a não familiaridade, exercício complexo de canalização da atenção - para ir além do que o presente propõe como “universal, necessário, obrigatório”, observando “qual é a parte do que é singular, contingente e fruto de imposições arbitrárias” (p. 347).

Pois bem, a leitura – enquanto crítica – entendida como exercício complexo de elaboração de si, de aniquilação de si, para além da economia de estímulos do que aparece como já dado. Mas a partir dessa consonância entre as ideias de Durão e Cechinel com o projeto de Foucault, talvez apareçam também dissonâncias. A primeira diria respeito à centralidade do objeto “literário”. Novamente, a definição de Durão e Cechinel é bastante aberta, inclusive, rejeitando a ideia de que a literatura seja um “discurso”, isto é, pertença a um domínio relativamente codificado de formas herdadas de fazer e dizer. Contudo, ao optarem pela hipótese da leitura cerrada, o ato de ler não ficaria, mormente, encerrado no horizonte do que, aí sim, um certo discurso – o da crítica literária – apregoa-

Rascunhos para ideias de avaliação com ensino de literatura

ria como categorias fundacionais de análise? Seria o caminho da leitura tão aberto se a maneira pela qual se lê implica certas *codificações*, certas estruturas discursivas? No exercício citado da leitura do soneto de Raimundo Correa, os autores aventam temas caros à tradição crítica, como a metrificação, a imagística, o nível narrativo etc. Por mais que entenda como essas ferramentas podem ser úteis de um ponto de visto do exercício de atenção que se coloca em relação de diferença com os exercícios de leitura usuais em outras esferas do presente – da publicidade, da indústria cultural etc -, esse tipo de aparelho traz atrás de si uma tradição discursiva, da análise literária moderna, que funciona muito bem para certos objetos que a moldaram – a literatura moderna, quando não, modernista. São ferramentas perfeitamente acopláveis aos *procedimentos* entrevistados nas obras de cem ou duzentos anos, logo, tampouco são esses aparelhos naturais, obrigatórios ou necessários.

Assim, parte do projeto de genealogia do presente foucaultiano implicaria movimentos de desarticulação de arquivos que soam incontornáveis (como, por exemplo, o da crítica literária) e a invenção de novos objetos de análise. Um gesto, talvez, mais difícil que não aceitaria de partida nem mesmo a centralidade de um texto – um poema, uma obra literária qualquer – como objeto de análise. O objeto da leitura, ele mesmo, no mesmo momento em que se adota uma atitude crítica, haveria de ser inventado. Coligar um novo arquivo de leituras como o passo adicional ao movimento de tornar menos operante o peso do *presente*. Daí, como sugeriram em certo momento os autores, o exercício analítico da crítica não seria tão diferente, na prática, de um exercício de imaginação – precisamente, me parece, aquilo que a economia maquínica da super estimulação costuma dirimir.

Um relato de um bom aluno sobre suas aulas de teoria literária na Universidade Federal do Rio de Janeiro, onde leciono sob contrato, pode trazer algumas pistas. O estudante sempre se mostrou habilidoso no manejo dos instrumentos de leitura imanente, sobretudo de poesia. Um dia, intrigado, questionei de onde vinha esse *desejo* e essa capacida-

de analítica de *produtivamente* elaborar análises. Após algumas aulas ele ofereceu uma resposta elaborada: primeiro observou como parecia que “não havia muito sentido” no que fazíamos com a literatura; depois filiou o gozo pela análise formal às aulas iniciais de teoria, quando se havia ensinado, precisamente, o cabedal técnico de análise imanente. Em sua síntese, o saber de uma técnica quase substituía o sentido da legitimação do emprego dessa técnica. É compreensível. Em uma disciplina que muitos estudantes costumam acusar como “difícil”; uma “matéria” que padece de “falta de matéria”, aprender uma técnica produtiva e infinitamente passível de reprodução pode acabar aproximando a teoria literária dos exercícios usuais em outras disciplinas, como a produção de árvores sintáticas, de análises morfológicas etc. Nesse sentido, ceder terreno ao que se entende como mais específico e incontornável ao campo pode, paradoxalmente, contribuir para esvaziar o sentido de sua prática.

Talvez, seria possível defender que o espaço das aulas de literatura poderia ser também um espaço de invenção de métodos, de desarticulação daquilo que a teoria da literatura do século XX legou como modos de operar (e cercar) o literário.

Uma segunda dissonância entre a abordagem de Durão e Cechinel e a que estou tentando articular a partir de Foucault é, talvez, mais contingente e diz respeito à compreensão da relação entre ensino de literatura e o desejo dos estudantes. Em um dos capítulos do livro, quando tratam acerca da materialidade da aula, propriamente dita, Durão e Cechinel afirmam:

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 [...] a relação intersubjetiva subordina-se à relação com o objeto. É possível lançar aqui uma fórmula que nos agrada por sua clareza. No primeiro dia de aula, vale a pena dizer aos alunos: “Não tenho desejo algum pelo desejo de vocês”. Isso sinaliza que os alunos devem ser responsáveis por ele (ou por sua falta) e as aulas não adotarão estratégias que

Rascunhos para ideias de avaliação com ensino de literatura

visem 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 desejo por ele, e, conseqüentemente, coloca-o em uma posição de menoridade¹².

Apesar de entender a aposta na força, na “veemência” do objeto literário como capaz de vetorizar o desejo dos estudantes, a posição dos autores soa contraintuitiva. Não apenas por provocativamente se colocar em contraste a toda uma vasta tradição do discurso didático – o que me parece interessante –, mas por soar contraditória à situação social descrita como cenografia inescapável da sociedade de mercado. Se a economia da atenção hiperestimula com imagens que visam *imersão*, *atomizar* e *viciar*, ou seja, se a economia da atenção se volta, sobretudo, a enclausurar, captar, domesticar e canalizar o *desejo* do consumidor, então como esperar que a cena de leitura – cujo valor está, justamente, em contrastar o excesso de estímulos, em não se oferecer *naturalmente* ao desejo colonizado pelo capital – seja eficiente? Ao centrarem os esforços em uma *pedagogia* do literário, enquanto “experiência estética forte”, os autores, talvez, secundem a importância de uma *psicagogia* da leitura, o complexo trabalho de “aniquilação de si” só pode começar quando não se aceita uma relação imediatamente dada com o próprio desejo.

¹² Durão e Cechinel, op. cit., p. 33.

III – PRÁTICAS METODOLÓGICAS: DO OBJETO LITERÁRIO AO ARQUIVO

Gostaria de tentar articular esses pontos de tensionamento teórico a algumas práticas. Não necessariamente práticas de aula, mas práticas de avaliação. Quando pensamos teoricamente a aula de literatura, geralmente, a centralidade da reflexão, como não poderia deixar de ser, reside na *aula*. A *aula* como esse momento apartado do ritmo da semana que favorece o encontro, um ponto focal de atenção comunitária, de pouco estímulo, de recolhimento coletivo. Entretanto, o estudo da literatura, mesmo no nível universitário, invariavelmente depende em larga medida do trabalho individual e silencioso com os textos. E é aí que a difícil dinâmica do desejo entra em cena. Qual o lugar da *tarefa*, em um horizonte em que as *tarefas* podem soar como algo da ordem da absoluta falta de sentido? Penso que não é possível fazer entrar em ressonância o ensino de literatura e a dificuldade de manejar o desejo dos estudantes sem tratar do trabalho, do essencial trabalho, feito pelos estudantes *fora* do momento do encontro nas aulas. Isto é, se o trabalho com a literatura implica uma *elaboração sobre si*, isso passa, diriam os antigos monges medievais, por um movimento de disciplina, um regrar do próprio corpo, um enfrentar dos demônios da acédia (o pecado medieval do tédio, inspirado, às vezes, pelos livros).

Então se idealmente a veemência do texto e a leitura conjunta podem servir de vestíbulo para o mundo da literatura me parece incontornável pensar como em outros ambientes, por exemplo, o do transporte público, ou de espaços de leitura não privados e barulhentos – sem falar na onipresença disruptiva das notificações das telas -, essa veemência soará menos veemente. Então a *tarefa*, o *estudo dirigido* enquanto atividade de avaliação pode ter um sentido. Uma *tarefa* cujo sentido seja a separação de um tempo mínimo – e é impossível garantir que esse tempo não será terceirizado e remetido a uma inteligência artificial – para a realização de uma atividade cujo ganho está no próprio fazer. Isso implica um primeiro movimento: desatrelar o que se faz no contexto

Rascunhos para ideias de avaliação com ensino de literatura

do ensino de um possível uso prático. Contra isso, penso que uma ideia para avaliação que tomo emprestado das pessoas que trabalham com a literatura na educação básica é a de “diários de leitura”¹³.

Foucault relembra a antiga prática greco-latina da escrita dos “*hypomnemata*”, pequenos livros de anotação manual em que se recolhiam ditos exemplares meditados a partir de obras úteis para a vida.¹⁴ Ou seja, o trabalho árduo de meditação e leitura como algo que poderia ajudar a perfazer um exercício consigo mesmo, de introjeção e meditação a partir do que foi dito de útil por outros. Pois bem, a vantagem de um diário de leitura, como os antigos *hypomnemata*, é seu caráter inacabado e processual. Não há reivindicação por autorialidade ou originalidade. Como afirma um notório escritor de anotações de leitura em *Persiles e Segismunda* de Cervantes: “quero dar à luz a um livro, cujo trabalho seja, diria, alheio, mas o proveito meu”.¹⁵ O proveito em enfrentar esse trabalho alheio, pouco a pouco, introjetando em um movimento que não estaria distante da “aniquilação de si”. Trata-se de um texto de estudo, cuja utilidade, evidentemente, não é para os olhos do professor. O trabalho do professor aí seria um pouco o do *psicólogo*, um *diretor espiritual*, que observa a diligência no processo de escrita, e não de um parecerista que chancela o que está sendo dito. Isso gera a vantagem de um certo grau de improviso e espontaneidade, vetor que, a meu ver, deveria ser estimulado por uma leitura generosa que instigue a criação de um pequeno hábito, de uma pequena tarefa, continuada, de leitura e enfrentamento dos textos. Mas quais textos? Pois bem, o diário de leitura, diferentemente dos usuais fichamentos, não precisa, necessariamente, condicionar-se aos textos que o próprio avaliador definiu de

¹³ MACHADO, A. R. Diários de leituras: a construção de diferentes diálogos na sala de aula. *Linha D'Água*, n. 18, p. 61-80, 2005.

¹⁴ Foucault, Michel. A escrita de si. Em: *Ditos e Escritos IV: Estratégia, Poder-Saber*. Tradução de Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003, p. 126.

¹⁵ CERVANTES, Miguel de. *Los trabajos de Persiles y Sigismunda*, Edición de Enrique Suárez Figaredo, 2006. Disponível em: http://users.ipfw.edu/jehle/cerVaNte/othertexts/suarez_Figaredo_persiles.pdf, p. 371 Acessado em 06/09/2022 às 15:06

partida como sendo importantes. Na verdade, qualquer texto sugerido pelo andamento do curso – bibliografias básicas ou suplementares, textos referenciados lateralmente, textos que emergem da discussão etc – poderiam, idealmente, suscitar a curiosidade dos estudantes e aparecerem em seus diários. Isso implicaria favorecer, dentro dos limites da *tarefa*, um campo de liberdade. Se o sujeito resolve anotar a leitura de certo texto é porque, em alguma medida, *desejou* fazê-lo. Seja esse desejo fundado em uma “acessibilidade” do texto – ou sua curta duração –, pois de todo jeito, nesse movimento, o imperativo de se escrever sobre *qualquer texto*, obriga uma postura de buscar nesses textos alguma *produtividade*, algum pôr a prova – seja comparando às discussões das aulas, o que é mais comum em minha experiência; seja trazendo referências e repertório pessoal; seja comentando possíveis dificuldades, incompreensões etc.

O exercício, é claro, nem sempre traz resultados interessantes. E teria incontáveis histórias de fracasso a relatar – afinal, o *chatgpt*, segundo os estudantes insistem, parece ser muito bom leitor. Mas me parece que os frutos podem compensar porque demonstram a emergência de um interesse, de um desejo, de um (breve) refletir que cria uma cisão no tempo usual da produção. Há um caso exemplar, pois não é o único, de um estudante que frequentou pouquíssimo as aulas (por razões diversas, incluindo, fatalmente, o desinteresse), mas produziu notas de leitura marcadas por um alto grau de performance de afetos, isto é, rejeição veemente a certos textos, ou elogio e crônica de efeitos que decorreram da sua própria cena de leitura. Essa cena de estudo dirigido, penso, ainda descentraliza a importância da aula que, via de regra, sofre hoje no ensino superior por um processo de curricularização muito intenso, tornando-se menos um espaço (e um tempo) para a emulação de uma reflexão crítica processual, e mais o espaço (e o tempo) da transmissão otimizada de um “conteúdo”. Conduzir a um estudo dirigido que não passe pela aula é, também, apostar nos textos. Inclusive nos textos que não serão lidos, que não serão comentados em aula. E na potência dos

Rascunhos para ideias de avaliação com ensino de literatura

leitores – mesmo diante da carência de estímulos – de, por um instante, desejá-los.

Outra ideia de avaliação que tenho proposto se liga também a questão da mobilização do desejo – não há acontecimento possível sem um mínimo de investimento libidinal –, mas, mais diretamente, à ideia da desarticulação mais radical dos modos de fazer que nos soam necessários e incontornáveis no trabalho com os objetos. Trata-se do estímulo à fabricação de antologias. Essa hipótese me ocorreu a partir das demandas curriculares de lecionar disciplinas de “poesia brasileira” no horizonte da curricularização de literatura brasileira. A hipótese da antologia, me parece, estimula um exercício crítico e imaginativo adicional que, para além do exercício analítico da leitura, depende da criação de um objeto. Pois, pedir um trabalho de análise literária, por exemplo, ainda que deixe aberto o horizonte da escolha de qual objeto, ainda pode soar uma tarefa *para outro* e pode se pautar, inclusive – o que é muito comum – na mera repetição e transmissão de análises feitas por terceiros – artigos encontrados nas bibliotecas acadêmicas virtuais ou, o que tem sido mais comum, análises produzidas por leitores inumanos. Agora a antologia implica um necessário gesto criador de um objeto que não existe previamente, criação que se dê a partir de critérios crítico-imaginativos situados em nenhum outro lugar que não a mente do leitor em seu momento de afetação – aniquilação de si – operada no encontro com os textos. Simultaneamente, os estudantes então se vêm obrigados a fabricar o objeto e a análise. E, inescapavelmente, na medida em que a *escolha* é fundamental, é esperado que se mobilize, idealmente, pelo menos um pouquinho, um *desejo*. Uma escolha, a bem dizer, dentro do escopo oferecido pela disciplina – novamente, concordando com Durão e Cechinel, como uma possível forma de resistir à tirania do gosto individual formulado a partir da lógica de estímulos.

Os motivos que levaram a constituição de um objeto pressupõem sempre escolhas críticas que, então, deverão ser expostas. Ainda que as escolhas se pautem, por exemplo, em afinidades eletivas, será necessá-

rio explicitar os pressupostos e desnudar quais são elas, quais critérios as orientam. Se os resultados práticos com o diário de leitura variam muito, os trabalhos de antologização costumam evidenciar um grau de inventividade, de “invenção cotidiana” que tende, pelo menos no pequeno recorte sobre o qual posso responder, a parecer muito mais instigante do que trabalhos de análise literária que já li em muitas outras oportunidades. Cito dois resultados práticos. No primeiro, a organizadora, Mariana Caruso, propôs coligar poemas que tratavam de situações de leitura, ou seja, que diretamente ou indiretamente, apontavam para a difícil questão do moderno leitor de poesia. O alinhar entre os poemas se calçou, e esse foi o critério que me pareceu mais interesse, pela lógica circular de pequenos contrapontos, o que permitiu cindir o recorte costurando diferentes épocas (o poema mais antigo é um trecho de *Marília de Dirceu*, o mais recente do modernismo), conduzindo a uma ideia da disputa acerca dos sentidos do próprio ato reflexivo de se ler poesia. Nesse sentido, o exercício pareceu suscitar uma reflexão mais complexa – que, possivelmente, não estava diretamente posta nas aulas – que é uma teorização sobre os sentidos da leitura de poesia. O lugar que ocupa no imaginário e seu entrelugar entre a afirmação de uma potência, e a radical pauperização de suas condições de produção. O exemplo, me parece, atende à economia de sentido do que venho tentando entretecer pois, a despeito do próprio currículo – em que, salvo engano, a literatura brasileira, enquanto formulação, é entendida como algo a ser transmitido –, a reflexão teórica sobre o ato de ler foi tematizada como o próprio eixo da invenção crítica.

Outra antologia vai por um caminho similar. O autor, Pedro Freitas, sugeriu coligar o artefato, a antologia de poemas, a partir da partícula condicional “se”, entendendo como a estrutura linguística da condicional está, possivelmente, ligada à própria ideia de poesia enquanto um ato de criação, enquanto realidade que, produzida por um ato de linguagem, pode ter efeitos práticos, na forma da imaginação de outras possibilidades sensíveis.

Rascunhos para ideias de avaliação com ensino de literatura

Ambos os exemplos têm em comum esse abrir de uma dimensão metarreflexiva sobre o sentido da atividade, como que redescobrimo e propondo – de um ponto de vista mais historiográfico, ou mais teórico – o que é que se pode fazer quando se está lendo poesia. Não sei, mas me parece que como conduíte, a atividade de avaliação, o mais anódino dos possíveis subprodutos disciplinares do currículo obrigatório, parece ter mobilizado um grau maior de invenção teórica e certo desejo pela elaboração crítica do que, suspeito, qualquer aula que já tenha ministrado seria capaz de desencadear. A aposta, então, é um pouco nessa imponderável possibilidade de encontro e que aí se possa produzir algo, uma diferença, um certo nível de atenção, uma certa elaboração criativa consigo, um acontecimento.

UMA TEORIA DA LITERATURA SITUADA

 Bruno Domingues Machado¹

MATÉRIA EM SALA E MATÉRIA NO MUNDO

– Um dia, ao fim de uma aula em um curso de Teoria Literária III na UFRJ, uma aluna se dirigiu a mim e se queixou de uma colega de sala. Segundo ela, sua colega monopolizava muito tempo de fala, de forma aleatória. Sua reclamação externava a frustração de quem gostava da disciplina e, nas palavras dela, “queria ter matéria”. No mesmo semestre, outra aluna se manifestou utilizando a mesma expressão. Nesse caso, num sentido negativo. Perguntados sobre a relação com a Teoria², a aluna mencionou não gostar da disciplina porque ela “não tinha tanta matéria”.

O uso da expressão “dar matéria”, “ter matéria”, em duas situações distintas, me chamou a atenção. Nela, parecia se concentrar uma expectativa em relação à disciplina, o que julgo estar relacionado à grade curricular do curso. Nas Faculdades de Letras no país, quase não existem graduações em “estudos literários”. Até onde sei, não existe nenhuma de Teoria. Disciplinas como Língua portuguesa, Linguística e idiomas estrangeiros ocupam com destaque as grades. Nelas, os alunos entram em sala e “tem matéria” – enquanto na Teoria, aparentemente, não.

¹ Pós-doutorando em Ciência da Literatura, pela UFRJ. Bolsista PDR Nota-10 pela Faperj.

² O uso de inicial maiúscula para a palavra “teoria”, que se repetirá algumas vezes neste texto, tem o intuito de indicar que nesses casos eu me refiro à disciplina universitária “teoria da literatura”.

A sensação dos alunos não é fortuita. A disciplina de Língua Portuguesa mantém em seu arranjo atual laços ainda muito fortes com as transformações epistemológicas que lhe deram origem no fim do século XIX. Michel Foucault destrincha muito bem essas transformações em *As palavras e as coisas*. Em linhas essenciais, ele mostra que o saber anterior ao da linguística pensava a língua como discurso. Pensá-la desse modo implicava entendê-la como uma existência com a qual se emitia juízos sobre a representação, atribuía-se propriedades, afirmava-se estados. O surgimento do saber linguístico, segundo Foucault, afasta do horizonte da língua esse antigo objeto e as operações que se lhe entendiam correlatas. “A análise independente das estruturas gramaticais, tal como praticada a partir do século XIX, isola (...) a linguagem, trata-a como uma organização autônoma”³. “Juízos” e “atribuição” deixam de pertencer ao escopo de seu saber; tornam-se objetos da emergente disciplina Lógica Formal. Com o aparecimento “[d]a dimensão do gramatical puro”, “a linguagem (...) é, ademais, constituída de elementos formais, agrupados em sistema” (p. 324). Ao isolá-la, a linguística a trata como totalidade, encerrada em si mesma. Esta se oferece de modo pacífico a uma série de divisões e subdivisões internas (morfologia, sintaxe, semântica (lexema, oração subordinada...)...). Seus elementos entram em relações recíprocas, tornam-se estáveis. Oferecem-se a definições positivas, tanto de ser, como de forma, como de função.

A organização assim dessa ciência humana, apenas resumida aqui, define o destino de suas versões universitárias. Mesmo com todas as transformações sofridas ao longo das décadas me parece fácil perceber que o arranjo do saber sobre a língua portuguesa ainda se dirige a uma dimensão organizada em sistema, distinguida qualitativamente de outras dimensões (como a da realidade externa), que a partir de então só podem ser pensadas em uma relação *a posteriori* (e enfraquecida) com ela. Esse arranjo explica por que o seu ensino

³ FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 409.

costuma se basear na transmissão de definições “exatas”, permitindo-se no máximo paráfrases. Explica que o trabalho do aluno em sala consista em absorver cadeias de distinções, definições e funções; e em aplicar essa base a casos particulares, que devem ser reconhecidos e enquadrados⁴.

Tudo isso se oferece a ele de forma muito palpável. Ele pode se confundir nas definições; pode efetuar mal a equivalência entre caso e regra; mas terá poucas dúvidas quanto ao reconhecimento dos objetos. Trata-se de matéria evidente – uma conjunção, uma árvore de sintagmas, suas presenças num texto particular.

Gostaria de propor aqui uma imagem “situada” para a disciplina de Teoria da Literatura. Nas próximas páginas, espero ficar mais claro as camadas em relação às quais eu a vejo se “situando”. A primeira, como sugiro nesta introdução, me parece a estrutura de saber posta em prática pela maior parte das disciplinas das Faculdades de Letras. Tenho a impressão de que sua saturação, na Universidade e no Ensino Médio, gera uma expectativa epistemológica sobre o aluno que é aquela contra a qual a nossa disciplina se depara ao chegar em sala.

Essa estrutura, é bom que se diga, não pertence só aos saberes da língua. Ela remete a uma raiz familiar do conhecimento, que vai além das Letras. Emanuelle Coccia a resume em *A vida das plantas. Metafisi-*

⁴ Seja o caso de uma aula de Língua Portuguesa sobre “o problema da definição de palavra em morfologia” (disponível no canal do youtube “Apoio Pedagógico da Faculdade de Letras da UFMG”). Ela toma como base textos de Câmara Jr. O professor a começa dando uma definição geral de léxico. Apresenta as suas espécies (“palavras simples, compostas e complexas”), com definições e exemplos. Em seguida, apresenta uma *distinção conceitual interna* de léxico (lexia e lexema), definindo-a e dando exemplos. Apresenta a ambiguidade do termo “lexema” dentro do campo de estudos da lexicologia. Retorna, então, à definição do conceito de “palavra”, segundo *critérios* específicos (gráfico, fonológico e morfológico). Os critérios se apresentam como *distinções internas exclusivas*, e trazem suas respectivas definições, exemplos e limitações. (Me parece claro que o dever da disciplina transcorre muito em torno das limitações impostas pela equivocidade da língua em ação coletivamente. Isso a leva à constantes redefinições, a criação de novas categorias (distinções internas), e às justificativas necessárias para tais tentativas. Sempre do ponto de vista da dimensão do gramatical.)

Uma teoria da literatura situada

ca das misturas⁵. Ele associa a “regra de ouro” não escrita das ciências (“uma, e apenas uma, disciplina apropriada para cada objeto”) com o surgimento das universidades medievais. “Com [estas], pela primeira vez, a produção e a transmissão dos saberes são o fruto de uma corporação: *universitas* é o termo técnico para nomear uma corporação”. “[O]s limites cognitivos de uma disciplina”, prossegue Coccia, “são os da autoconsciência da corporação: a identidade, a realidade, a unidade e a autonomia epistemológicas dessa disciplina não passam de efeitos secundários da distinção, da unidade e do poder do *collegium* dos estudiosos que a controlam”. Nisso, se intensifica a chamada regra de ouro, de recorte de um objeto específico para uma ciência específica, facilitando a estrutura de saber mencionada acima.

Mas esse conhecimento, segundo Coccia, está em descompasso com o mundo e com a realidade. Pois “o mundo é o espaço onde coisas e ideias estão misturadas de maneira heterogênea, disparatada, imprevisível”. Uma situação concreta, desde sua possível delimitação como objeto, até todos os processos e temporalidades que a atravessam de perto ou desde muito longe, ocorre como mistura – “heterogênea”, “disparatada”. As ditas “camadas” constituintes de uma situação só podem ser discernidas *a posteriori* por algum ato de cognição. Corpos reunidos em uma sala de aula universitária no Brasil envolvem dimensões históricas, sociais, linguísticas, políticas (biográficas, epistemológicas, pedagógicas), que funcionam misturadas. Como diz Coccia, “[n]ão é ligando entre si exclusivamente os fenômenos que têm a mesma natureza ou a mesma forma (os fenômenos físicos a outros fenômenos físicos, os fatos sociais a outros fatos sociais, etc.) que conseguiremos compreender o mundo”. A suposta necessidade de tal ordenação cai por terra quando pensamos seriamente em qualquer acontecimento concreto. A sua suposta facilidade pedagógica se apequena diante do encurtamento de perspectiva que ela pode produzir.

⁵ Para as citações de Coccia daqui até o fim da seção cf., COCCIA, Emanuele. *A vida das plantas. Uma metafísica da mistura*. Florianópolis: Cultura e Barbárie, 2018. pp. 111-115

Talvez as disciplinas universitárias não possam efetuar a ideia de Coccia: de que “o verdadeiro conhecimento do mundo só pode ser uma forma de autotrofia especulativa” (por isso, “o conhecimento deveria transformar em ideia qualquer matéria, objeto ou acontecimento”). Talvez elas não possam evitar o especialismo, nem a sua consequência sobre o sujeito pensante, “[a] prolongada castração da própria curiosidade”. Talvez não possam contornar “[a] renúncia consciente e voluntária ao saber dos ‘outros’”, que, segundo Coccia, o especialismo impõe. Nem possam evitar a consequência da configuração corporativa universitária, na qual “o sujeito do saber e do pensamento (o eu do *cogito*) é intimado a fazer coincidir sua subjetividade cognitiva — seu ser intelectual, sua *res cogitans* — com os limites de uma disciplina ou de um objeto”.

Num contexto social em que a universidade, suas disciplinas e objetos se conjugam direta ou indiretamente às demandas de um mercado de trabalho, uma estrutura acadêmica muito longe das disciplinas que apresentamos atualmente pode ser impossível (e sua defesa, solipsista). Afinal de contas, se a Universidade responde a um mercado profissional, isso se deve ao fato de que seus ingressantes *são levados a precisar dele*. Ela não pode ignorá-lo sem uma transformação que a extrapolaria. Mas se o extremo proposto por Coccia não detém na atualidade condições para se efetivar, tampouco parece interessante reduzir a Universidade ao papel de mero alimentador do mercado. Entre esse extremo e o de Coccia, existem graus possíveis, e se saliento o do filósofo italiano é porque me parece saudável não ignorar a ausência de relação necessária entre a Universidade e suas disciplinas atuais.

Nisso, a Teoria Literária pode desempenhar um papel. Sem dúvida, ela pode incorrer na codificação da Linguística e Língua portuguesa, e disso pretendo falar um pouco adiante. Mas me parece que a vocação especulativa que ela carrega no nome, e a atenção ao sensível que ela carrega no étimo grego, indicam que ela tem armas para lutar contra o risco de um percurso fechado – equivalente ao de suas parceiras de grade curricular.

Uma teoria da literatura situada

DISPARAR PENSAMENTO.

– Se Língua Portuguesa e Linguística começam e terminam no vício de alienar um objeto da realidade, não se sabe, porém, onde seu conhecimento termina e onde começa sua capacidade de transformar o objeto que estudam. Afinal, como não imaginar um estado distinto para nosso idioma, se ele não sofresse uma pressão institucional que começa na alfabetização, passa por códigos ortográficos, gramáticas normativas, e continua pelas aulas de idioma dadas a seus falantes nativos? Por sua ligação paradigmática com as versões das disciplinas no Ensino Médio e Fundamental, Língua Portuguesa e Linguística se ofereceriam, assim, como um estudo transformativo, ou, no mínimo, regulamentador de seu objeto. Deteriam uma ascendência não desprezível sobre a vida de um idioma, indispensável, para o humano. Não à toa seus nomes se confundem com o do objeto que estudam.

A Teoria da Literatura parece apontar para a direção contrária. Ela traria o limite desde o nome e o genitivo da preposição: “teoria”, e ainda por cima pertencente a um objeto isolado.

Este ainda teria a desvantagem de abrigar ficções, supostamente afastadas do interesse pela realidade. Claro, nos discursos que circulam pela sociedade, a literatura não deixa de receber reconhecimento, pelas mais diversas razões, que não me interessa aqui debater. Não à toa, o Ensino Médio possui uma disciplina para ela. Mas se esse reconhecimento lhe dá um estatuto distinto do de um simples objeto isolado por uma configuração de saber, e se lhe dá até mesmo ares de importância para a humanidade, o lugar da teoria aparece como o de um suplemento, um excedente – dispensável. A literatura, no limite, só precisaria da prática, da leitura, para acontecer.

Wolfgang Iser, ao se debruçar com microscópio sobre a dinâmica em jogo na leitura literária, nos ajuda a perceber que as coisas podem não se dar assim. Para ele, leitor e texto estão vinculados, a ponto de, na leitura, “colocarmos nossas faculdades de síntese à disposição de uma

realidade infamiliar [a do texto], produzindo o sentido [meaning] dessa realidade, e, assim, entrarmos em uma situação que nós não poderíamos ter criado a partir de nós mesmos”⁶. Com isso – e na medida em que a troca ocorrida entre as informações do texto e as reações produzidas pelo leitor se dá como “um processo contínuo de realização” – “a leitura mesma acontece como um evento” (p. 68). Como “esse processo tem lugar dentro da imaginação do leitor, ele não pode escapar dela”. Segundo Iser, nossa ação no texto depende desse emaranhamento, estabelecendo-se um correlativo dele em nossa mente. Estando presentes a isso, nosso “eu habitual – ao menos durante a leitura – recua em direção ao passado. O texto literário relega nossas visões prevalentes ao passado ao se tornar uma experiência presente” (p. 131). As experiências proporcionadas pela leitura não se dão simplesmente como acréscimo, mas “reestruturam o que nós já possuímos”.

Nesse processo, nos tornarmos conscientes da aquisição de experiência. “Enquanto a estrutura da experiência cotidiana conduz a uma ação pragmática, aquela da experiência estética serve para revelar o *trabalho* [working] desse processo” (p. 133, grifo meu). “Uma vez que o leitor passa pelas várias perspectivas oferecidas pelo texto e relaciona os diferentes pontos de vista e padrões uns aos outros, ele coloca a obra [work] em ação, e assim ele coloca também a si mesmo em movimento” (p. 21). Iser diz que isso se intensifica pelo fato de o texto só poder ser percebido por diferentes fases. Enquanto na visão de um objeto físico, nós sempre nos encontramos situados fora dele, na leitura, estamos sempre situados do lado de dentro: “em vez de uma relação sujeito-objeto, há um ponto de vista em movimento que viaja junto com aquilo que ele apreende” (p. 109).

Junto ao que apreende, estão as sentenças. Estas formam unidades semânticas de ordens distintas, dando ensejo a estruturas variadas.

⁶ ISER, Wolfgang. *The act of reading: a theory of aesthetic response*. Baltimore: The John Jopkins University press, 1980. p. 150

Uma teoria da literatura situada

“Um mundo inteiro é criado com os elementos determinados e as mudanças que neles têm lugar, tudo como o correlato puramente intencional de um complexo de sentenças” (p. 100). Esse correlato, como já vimos, não tem lugar no texto, mas no leitor. E posto que ele se dá por etapas, e pode modificar as expectativas que o leitor cria, este se coloca sempre na posição de operar uma ação retroativa sobre o que leu. Isso – de sofrer experiências, percebê-las, atualizá-las com as experiências passadas, modificando-as –, encontra na filosofia a denominação de “sínteses passivas”. Iser explica que o termo “passivo” se deve ao objetivo “de distingui-las daquilo que resulta de predicacões e julgamentos. Sínteses passivas são pré-predicativas, e porque elas são subconscientes, *nós continuamos a produzi-las durante a leitura*” (p. 135, grifo meu).

Mas o leitor ocupa uma posição de vantagem nesse trabalho. Pois ele está sempre na posição de receber o texto; e essa posição, dianteira, significa que ele nunca está inteiramente implicado nem submisso. Há nele uma parte submetida ao texto, uma parte passada pelo texto, uma parte em ato – e outra um passo à frente. Esses diferentes pontos de ação convergem para a posição que recebe, em condições de contribuir com uma atividade não guiada o processo guiado pela leitura. A síntese, que era passiva, nesse momento tende a se tornar ativa. As sínteses, passivas e ativas, não estão manifestas no texto impresso; nem são produzidas apenas pela imaginação do leitor; elas possuem uma “natureza dual: elas emergem do leitor, mas também são guiadas por sinais do texto que se projetam no leitor. *É extremamente difícil aferir onde os sinais terminam e onde a imaginação do leitor começa nesse processo de projeção*” (p. 135, grifo meu).

Essa longa reconstituição de um dos argumentos do livro *Atos de leitura*, de Iser, pode ser acrescida de um aspecto importante, que no contexto da disciplina de Teoria me parece crucial. Vimos acima uma dramatização minuciosa do processo leitor. Vimos como ele requer uma mente atuando de forma contínua, mesmo que às vezes de modo passivo. Vimos como nessa atividade objetos inertes impressos numa

folha “migram” para a mente leitora, e como a mente leitora se realiza fora de si pondo em movimento esses objetos inertes. Mente e frases impressas se continuam reciprocamente, com o leitor engajado a um acontecimento externo mas que ao mesmo tempo depende dele e ocorre também dentro dele. Vimos como essa atividade deve ser qualificada como um trabalho. E como ler pode muito bem ser definido como uma atividade de colocar uma obra em ação.

Ora, se parece difícil recusar a essas sínteses passivas e ativas a condição de trabalho – e, portanto, de labor –, como recusar à leitura literária o estatuto de *elaboração*? Como negar que a leitura literária *elabora*, mesmo que de modo não formulado, alguma coisa *com* o que lê e *sobre* o que lê? A existência de objetos literários postos em ação pela leitura, a existência de literatura, de romance, de poema, não pode se separar de uma *elaboração da literatura, de romance, de poema*. O texto literário funciona como um aparato que dispara pensamento, a partir de si e sobre si. Não existe literatura, a rigor. Existe sempre elaboração literária. Não há um conto, um poema que não ocorra sem um grau de elaboração por parte do leitor – que não se dê já afetado, e, portanto, modificado, por um começo de teorização. A Teoria da Literatura como disciplina já-formada pode até continuar funcionando como excedente, dispensável, para a leitura literária. Mas a elaboração da literatura, não. Um grau de teorização, não.

Cai por terra sua condição de algo que se pode dispensar. Do ponto de vista universitário, a disciplina da Teoria da Literatura deveria ser desde aí redefinida, como *um campo de codificações que tem como fundo atos de elaboração presentes desde a leitura ou reflexão mais descompromissada*. Não importa quão codificada a disciplina se apresente. Ela não consegue cortar laços com atos quaisquer de pensamento: se eles soam longínquos para o texto concluído, se encontram sempre atualizados nas sínteses passivas e ativas de quem o lê. Presente aí, a Teoria começaria a “tocar” aquilo que a Língua Portuguesa e Linguística (e qualquer disciplina acadêmica sob os moldes apontados por Coccia) não tocam. Ela se vê frente a algo decisivo: as sínteses de pensamento; o ato da cognição.

Uma teoria da literatura situada

Se a Teoria mexe nisso; e se quase todo mundo gosta de pensar⁷; por que nas Faculdades de Letras existe tanto desinteresse por ela? – alguém pode perguntar. Sem dúvida, isso envolve a expectativa epistemológica produzida pelo Ensino Médio e pelas disciplinas tidas como mais importantes da graduação em Letras. Mas não se deve só a motivos externos. Pois – se o desinteresse não envolve desprazer com algumas de suas ferramentas mais caras, nem aversão ao ato de pensar – ela deve vir também do que ocorre dentro da Teoria; mais especificamente, na passagem do *campo dos atos quaisquer de elaboração* à Teoria formalizada.

Por isso, mais do que concluir que qualquer leitura envolve atos de elaboração, dispara-os e mesmo depende deles; mais do que concluir que a Teoria deve ser apresentada desde sua relação congênita com a prática literária, e esta desde a sua relação congênita com a Teoria; é o caso agora de mostrar como seus cursos universitários tendem a se encontrar – em relação tanto à elaboração de pensamento como àquilo que sinalizei acima: o *risco de disciplinarização*.

TRÊS PERCURSOS.

– Poderíamos chamar de “risco de disciplinarização” o flerte de um saber com a estrutura mencionada acima a partir de Foucault e Coccia. Todo saber teórico pode “se alimentar sempre e exclusivamente das ideias e das verdades já sancionadas por tal ou qual disciplina em sua história (incluída aí a filosofia)”. Pode se “vincular (...) a uma série de questões já fixadas, a problemas que lhe seriam próprios”, tal como “uma doutrina escolástica”. Pode, se prosseguirmos com o raciocínio de

⁷ Como, nos dias de hoje, continuar a negar a qualquer um o gosto por pensar? Conversar com amigos, ouvir relatos; inspecionar problemas e se posicionar sobre eles; se engajar em debates da atualidade nas redes sociais; refletir sobre a própria vida: tudo isso quase todo mundo faz. Chega a soar irônico a gíria atualmente utilizada para o ato de conversar entre amigos: “resenha”.

Coccia, expor um campo já mapeado, setorizado, repleto de comarcas, jurisdições, comandada pela voz autorizada de seus intérpretes.

Esse risco não concerne apenas ao que acontece com o objeto do saber. Ele diz respeito, também, a apagamentos sobre o ato de pensar. A disciplinarização pode rarificá-los durante um percurso. Apagar as etapas que indicariam como se vai da elaboração à possibilidade de teorizar (e, por fim, a um saber formalizado). Nesse caso, a disciplina seria *apresentada ou exposta* – em vez de resultar de uma (re)constituição. Teria entregue só os seus pontos de chegadas, nos textos e ideias publicadas.

Currículo, em latim, vem do verbo *currere*, “correr”.⁸ Entre o ato de correr em campo aberto, ou dentro da cerrada grade curricular, existem graus dos quais se podem mensurar vantagens e desvantagens. Como o estado atual dos cursos de Teoria se situa aí? Pergunta difícil, posto que não dispomos de catálogo descritivo dos cursos dados a cada semestre no país. Gostaria, porém, de sumarizar aqui três grupos de percurso prováveis. Dois deles me parecem frequentes; o terceiro, um pouco menos frequente. Acrescentarei, adiante, um quarto, a meu ver mais infrequente. Na prática, eles se misturam. Tenho certeza de que se pode reconhecer mais (e de que neste curto espaço não faço justiça a nenhum).

1) Cursos como exposição do que se entende por *correntes de pensamento da história da Teoria Literária* – ou de seus *conceitos fundamen-*

⁸ “Como sua etimologia sugere, ‘currículo’ se origina do latim ‘currere’, que significa ‘correr’. Isso, por si só, evoca uma forma de pensar em que o currículo é uma força conceitual ativa. Em outras palavras, ‘correr’ implica que o poder conceitual de ‘currere’ está intimamente ligado à sua capacidade produtiva de criar novos fluxos, ramificações e movimentos múltiplos”. “Enquanto o conceito ativo de *currere* sugere ‘correr’, sua imagem reativa *a priori* (*cursus*) se refere à antiga ‘pista de carruagem’ grega ou ao literal ‘curso a ser percorrido’. Ao tomar a pista de carruagem como sua imagem, os movimentos múltiplos atribuídos anteriormente a *currere* são capturados, reduzindo, assim, um ‘enxame’ de movimentos potenciais a essa estrutura representacional mais comum e calcificada”. Cf. WALLIN, Jason J. *A deleuzian approach to curriculum*. New York: Palgrave Macmillan, 2010. pp. 2-3.

Uma teoria da literatura situada

tais. Neles, trabalha-se com textos exemplares, expondo-se o que cada corrente pensou para e com a literatura (estruturalismo, formalismo russo, pós-colonialismo, etc). Apresentam-se as noções e os problemas constituintes das correntes. Ou o contrário: apresentam-se conceitos, mencionando-se as correntes vinculadas (nesse caso, abre-se a Teoria a outras áreas do saber, já que muitos de seus conceitos vêm de um diálogo com a filosofia, antropologia, etc).

Uma vantagem desse percurso reside no diálogo com um grande campo de referência. Se ele é o mais trilhado (o que manuais de Teoria como de Terry Eagleton e de Jonathan Culler permitem intuir), isso significa que com ele se insere num domínio público, possibilitando aos ingressantes a participação em um amplo debate (além da capacidade de se situar, de se orientar, ferramentas importantes para um pesquisador ou professor).

Uma desvantagem se encontra em trilhar um percurso codificado de antemão, afastando o não iniciado (ou iniciando-o sem ligá-lo aos processos). Pode-se abdicar da aula expositiva; abrir rodas de discussão sobre os textos. Pode-se incentivar as trocas entre os alunos. Mas quer se ocupe a posição de mediador de debate, quer se ocupe a posição de palestrante, o docente corre o risco de reduzir a Teoria ao que Fulano disse, ou ao que Beltrano falou, transformando-a na longa história de um disse-me-disse sobre a questão literária.

2) Colocar os problemas antes das correntes e dos conceitos. São muitos: autonomia da arte, pós-autonomia; literatura como veiculação de ideias racistas, patriarcais, coloniais; etc. (Para não falar daqueles oriundos de outras áreas do saber...) Nesse percurso, se apresentariam os problemas com os quais pensadores se depararam e o modo como responderam em texto a eles. Isto é, primeiro se identificaria o problema de fundo, dentro de sua trama histórica. Depois o apresentaria, com a tentativa de resposta dada a ele.

Isso permite ampliar o horizonte da disciplina, na medida em que se podem selecionar problemas singulares. Aqui se inserem cursos ba-

seados nas pesquisas dos professores. O chamariz para essa abordagem tem apelo: a colocação de um problema singular, a escolha de objetos não usuais, ofereceria a chance de os alunos trilharem um caminho único, assistindo e participando do resultado de uma pesquisa – o que traz consigo a condição da exemplaridade, de mostrar não o que se diz, mas *como se pode fazer*.

No entanto, a ideia pode vacilar, se o curso se confunde com a exposição de um texto de pesquisa já concluído; se não remonta ao problema, às distintas possibilidades de abordá-lo e às razões por que se escolheu um caminho e não outro – mostrando como outros caminhos seriam possíveis. Ou se não conduz uma pesquisa coletiva, em ato.

3) Considerar o campo da Teoria como possibilidade para teorizar. A atividade em sala não se reduziria à descrição de tendências históricas, nem a problemas identificados em “tags” reconhecíveis por quem pertence ao campo. Ela incidiria sobre aquilo que textos relacionáveis à Teoria, independentemente de sua “filiação histórica” (ou de sua área de saber), *podem dar* àquele que deseja ler/ pensar a literatura e a teoria. Mais do que se colocar descritivamente sobre atos pregressos de pensamento, se trataria de *extrair* dos textos hipóteses, posições, argumentos, *que possam se somar* a hipóteses, posições e argumentos extraídos de outros textos. Pode-se, como ramificação desse caminho, mostrar a possibilidade de transformar um conceito de outra área do saber em um conceito que funcione para a literatura.

Nesse percurso, se consideraria a disciplina de Teoria como *possibilidade aberta, por fazer, de teorização da literatura* – utilizando-se os textos históricos não como fins, mas como *ferramentas ou fontes de extração de materiais* para a composição de novos textos. Assume-se, assim, que a disciplina não tem como horizonte necessário segmentações estabelecidas (não presta contas a uma história “oficial”). Ela tem um campo vasto de possibilidades, *pregressas e futuras*, se oferecendo para seu exercício.

Mas, como no caso das pesquisas dos professores transformadas em curso, haveria o risco de perder contato com o “campo” (que, quer

Uma teoria da literatura situada

queira, quer não, serve de referência a uma boa parte das pesquisas e discussões da disciplina). Por isso, não bastaria recusar caminhos segmentados. Seria importante incluí-los, mesmo que negativamente – mesmo que como pontos para afastamentos e não para subscrições.

UM QUARTO PERCURSO.

– Relativamente ao que poderíamos chamar de codificação⁹, os três percursos acima seguem uma ordem: vão do mais próximo (no primeiro) ao mais distante (no terceiro). A meu ver, porém, a disciplina não deveria apenas se afastar do campo codificado. Ela deveria se aproximar para se afastar, para se aproximar de novo, e se afastar, num constante vai e vem. Não se trata de traçar uma linha teleológica do pior ao melhor caminho, mas de compor com eles, misturá-los, em diferentes proporções e momentos.

Por isso, acredito que, para o ponto a que quero chegar neste texto, os três caminhos não bastam. Não apenas porque poderíamos enxergar mais do que três. Mas sobretudo porque neles ainda *nos achatamos num plano unidimensional*, na medida em que deixamos de lado *o discernimento e a conexão explícita com o plano dos atos quaisquer de pensamento*. Nenhum dos três parece favorecê-lo; estimular o que, veremos a seguir, podemos chamar de a “invenção do cotidiano”; de se conectar com o simples fato de, antes de alunos e professores, termos corpos reunidos em sala.

⁹ O uso do termo “codificação” para o campo da teoria literária pode gerar mal-entendido. Codificada não seria a disciplina da Língua Portuguesa? E esta, perto das ciências naturais e exatas, seria mesmo codificada? Essas questões evidenciam o quanto a ideia de codificação é relativa. A meu ver, não há, entre os saberes reconhecidos, aqueles que são codificados e aqueles que não são. Existem graus de codificação, que tendem à matemática no máximo. Comparada ao campo das falas cotidianas, a Teoria se apresenta como codificada. (É isso quer dizer que seus textos recorrem a um protocolo de exposição. O discursivo-argumentativo, por exemplo, opera por recorte lógico de objeto, definições de termos, levantamento bibliográfico, autoinserção em um debate pregresso, etc.)

Seria preciso ir até aí. Ultrapassar o limiar dos problemas tais como formulados pela Teoria, ou formuláveis pelo pesquisador. Ir a um limiar de como eles poderiam ser formulados desde o ponto de vista de quem *não é iniciado na disciplina*. Em *A invenção do cotidiano*, a respeito de Foucault e da microfísica do poder, Michel de Certeau diz:

Foucault substitui a análise dos aparelhos que exercem o poder (...) pela dos “dispositivos” que “vampirizaram” as instituições e reorganizaram clandestinamente o [seu] funcionamento: procedimentos técnicos “minúsculos” (...) redistribuíram o espaço para transformá-lo no operador de uma “vigilância” generalizada. (...). No entanto mais uma vez, esta “microfísica do poder” privilegia o aparelho produtor (da disciplina) (...). Se é verdade que por toda a parte se estende e se precisa a rede da “vigilância”, mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela: que procedimentos populares (também “minúsculos” e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los. (...) Esses modos de proceder e essas astúcias de consumidores compõem, no limite, a rede de uma antidisiplina que é o tema deste livro¹⁰.

Mais adiante, a respeito do que ele chama de “tática” – o modo de atuação da camada do cotidiano, dos “consumidores”, da “antidisiplina” –, ele diz:

Denomino (...) “tática” um cálculo que não pode contar com um próprio, nem portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro. (...) Ela não dispõe de base onde capitalizar os seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias. (...) [Ela lida com] momentos oportunos onde combina elementos heterogêneos (assim, no supermercado, a

¹⁰ CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 41.

Uma teoria da literatura situada

dona-de-casa, em face de dados heterogêneos e móveis, como as provisões no freezer, os gostos, apetites e disposições de ânimo de seus familiares, os produtos mais baratos e suas possíveis combinações com o que ela já tem em casa etc.), mas a sua síntese intelectual tem por forma não um discurso, mas a própria decisão, ato e maneira de aproveitar a “ocasião”. Muitas práticas cotidianas (falar, ler, circular, fazer compras ou preparar as refeições etc.) são do tipo tática. [P]equenos sucessos, artes de dar golpes, astúcias de “caçadores”, mobilidades da mão-de-obra, simulações polimorfas, achados que provocam euforia, tanto poéticos quanto bélicos. Essas performances operacionais dependem de saberes muito antigos. Os gregos as designavam pela “métis” (pp. 46-7).

Esses trechos parecem designar muito bem o campo das elaborações informais, das sínteses passivas-ativas, que nos povoam, professores, alunos e não alunos. Não há vivência em sociedade que não tenha partida e chegada aí. Mesmo nas esferas governamentais, mais investidas de um protocolo jurídico, atua-se sempre também aí. Inclusive no pensamento: não há Teoria que não tenha partida e chegada aí. Não há pensamento que se dê formalizado desde o início – nem mesmo na cabeça do filósofo mais hábil. Qualquer leitura, mesmo a de textos teóricos, começa por sínteses intelectuais que “tem por forma não um discurso, mas a própria decisão, ato e maneira de aproveitar a ‘ocasião’”. Todos, na teorização ou ao assistir a uma série, somos atravessados por pequenos “achados que provocam euforia”.

Inclusive – e isto, apesar de óbvio, precisa ser dito – pode-se prescindir da Teoria para a maior parte dos momentos de nossa vida. Dominar uma suposta capacidade de “pensar”, de teorizar, não garante a ninguém decisão bem-feita, ética ou epistemológica. Se garantisse, os departamentos das Faculdades de Humanas seriam o jardim das delícias.

Não é que a Teoria e a capacidade de teorizar (ou a literatura) não importem. Elas só não implicam superioridade, nem benefício ético que se possa garantir *a priori*. Seus efeitos práticos, sociais, democráticos, são difíceis de mensurar. Mesmo os ganhos epistemológicos: fun-

cionam talvez muito bem no círculo acadêmico onde frequentam, mas correm sempre o risco de se tornar inócuos fora dele. Pode-se falar apenas em estimativa: “tenho a impressão...” de que uma disciplina como a Teoria da Literatura produz efeitos que justificam a sua importância na sociedade. Mas essa importância não dependeria justo da consideração do campo da “invenção do cotidiano”, como alvo e como fundamento? Sem isso, a Teoria não perigaria se tornar um campo formal destacado, para pessoas que com razão vão preferir exercer seus desejos e pensamentos em outras atividades?

A exploração do vínculo da “nossa” disciplina com o campo das elaborações não formalizadas começa, assim, por mapear os públicos a que ela se dirige nas Faculdades de Letras. Que tipos de público uma faculdade bastante técnica oferece a disciplinas teóricas? Sempre há um público interessado em trabalhar com Teoria, como futuro pesquisador e professor; também um público que não vai seguir na área, mas que lê literatura e se interessa por teoria de forma “amadora”; um que *ainda* não se interessa por literatura ou teoria, mas de que não podemos afirmar que *não vai* se interessar; um público disposto a pensar, não necessariamente sobre literatura; e, claro, aqueles que não desejam nem literatura, nem teoria.

Um curso de Teoria se dirige a esse compósito. Se endereça a diferentes públicos. Dado o seu lugar, ele tem de se haver com os tipos de público que o frequentam. Não lhe resta alternativa senão enfrentar a difícil missão de contemplá-los num mesmo movimento (mas não *o tempo inteiro*): ela não pode abrir mão da teoria formalizada (e daqueles que desejam trabalhar com ela); não pode abrir mão daqueles que não se tornarão pesquisadores; nem daqueles que se interessariam por pensar, mas não necessariamente um *texto*, literário ou teórico. Ela não pode perder de vista essa diversidade¹¹.

¹¹ Dirigindo-se a esse compósito, ela evidentemente deve contar com a sua participação ativa. Se não me detive aqui em propostas de trabalho coletivo, como a da trans-

Uma teoria da literatura situada

Mas por que motivo uma teoria que é *da literatura* se envolveria com assuntos não concernentes a ela? Por que deveria se dirigir a objetos não literários? Preocupar-se em sala com os momentos em que deixamos os livros e somos obrigados a nos confrontar em “tempo real” com situações internas e externas que nos atropelam, não seria uma tarefa para a filosofia? Aqui se retoma uma questão deixada de lado no início da segunda seção deste texto: a de que a Teoria se debruçaria sobre um objeto isolado.

Não quero reservar aqui muito espaço para ela. Por que a teoria não se debruçaria sobre outros objetos que não o texto literário, se os próprios textos, na condição de supostamente representativos, não se cansam de apontar para estruturas sociais, para seres da natureza, para objetos técnicos, para questões ontológicas? A literatura não fala desde milênios de golfinhos, pássaros, estrelas, flores, pedras, cachimbos, amor e ódio, nos permitindo a observá-los através de suas lentes? Não teve ela desde a segunda metade do século XIX um acirramento da liberdade de “poder dizer tudo”, de que fala Derrida, e então tratar de engradados de cerveja, de laranjas podres, de um carrinho de mão ver-

formação de aulas em laboratórios de pesquisa ao vivo, isso se deve a dois motivos. Primeiro, requereria um texto à parte – e meu objetivo neste momento foi outro. Segundo, confesso temer que o tópico da inclusão ativa dos alunos funcione como um recurso fácil para a defesa de professores a favor da “pedagogia”; como se bastasse convocar os alunos à fala para garantir outro tipo de aula, mais horizontal e menos disciplinarizada (ou como se bastasse organizar as carteiras em círculo para mudar a educação). Sabemos o quão condescendente essa postura pode ser (*“don’t patronize me”*, diriam os de idioma inglês). Sabemos também o quanto ela pode ser refém de uma lógica do clientelismo, que não precisa envolver transação financeira para se configurar: basta tratar o aluno de um jeito que se tente sempre agradá-lo... Sabemos também que substituir a verticalidade de uma aula expositiva por uma horizontalidade de um programa de auditório, em que o professor viraria um mero mediador de debates, também não garante avanço pedagógico e pode privar o aluno de uma experiência distinta daquela ele poderia ter em qualquer “resenha” de fim de semana. Sabemos, enfim, que a tarefa do professor envolver o aluno não significa agradá-lo sempre; pelo contrário: não há pensamento sem choque, sem descontentamento, sem um não saber, que envolve dificuldade. Talvez o segredo resida não em saber agradar ou envolver por envolver o aluno, mas trazê-lo para a aula a ponto de ele querer pagar o preço de também se frustrar, de também não entender, de também sofrer com dificuldades.

melho na chuva? Não foi o próprio campo da Teoria, atento a esse descentramento, que começou a utilizar métodos da análise literária para estudar objetos não literários, como as produções da cultura – uma luta de *telecatch*, uma propaganda de sabão em pó, ou uma figura político-midiática como Eva Péron?

Isso reencontra, por sua vez, aquilo que o termo *theoria* parece ter designado em seus primórdios gregos. Nos primeiros registros que se têm do vocábulo, ele apontava para o ato de *peregrinar* (até festivais religiosos e locais sagrados) e, ao mesmo tempo, para o ato de *ver* (o que acontecia aí)¹². Depois, ao migrar para o campo semântico da filosofia, ele vai aparecer justamente no domínio da ética. Em *Ética a Nicômano*, Aristóteles fala de uma vida feliz como uma *vida teórica*, conduzida pelo ato de contemplar teoricamente os objetos, desde os divinos até os mais sensíveis¹³. Por que as aulas de Teoria dos dias de hoje precisariam se ater a textos, e não iriam até objetos, conceitos e questões do conhecimento geral ou da vida mais infame?

UM QUARTO PERCURSO (2).

– Tocar o campo da invenção do cotidiano. Chegar a atos de teorização. Mostrar os fios que podem levar a formalizações – para depois voltar às teorizações – e de novo às elaborações não formalizadas. Peregrinar assim em sala.

Acredito que há muitas formas de fazer isso. Aqui, gostaria de explorar uma: o caminho do que eu chamaria de “transdução”: deslocar um problema literário ou teórico para coordenadas concretas, de interesse geral. Não me refiro a simples adequação de termos (por isso evitei a palavra “tradução”). Mas deslocar o problema, transportá-lo a

¹² WARD, Julie K. Searching for divine and Aristotle and Plato.

¹³ ROOCHNIK, David. “What is Theoria? Nicomachean Ethics Book 10.7–8”. In: *Classical Philology*, Vol. 104, No. 1 (January 2009), pp. 69-82.

Uma teoria da literatura situada

outro espaço, encontrando um análogo necessariamente distinto no campo do concreto. Apesar de breve, pode servir de ponto de partida um trecho do prefácio que Deleuze escreveu para um livro de Jean-Clet Martin sobre sua filosofia.

Permita-me, enfim, um conselho de trabalho: é sempre interessante, nas análises de conceito, partir de situações muito concretas, muito simples, e não de antecedentes filosóficos, *nem mesmo de problemas enquanto tais* (o uno e o múltiplo, etc.). Por exemplo, para as multiplicidades, se deveria partir de: o que é uma *matilha*? (diferente de um animal sozinho), o que é um *ossuário*? (...) Para os acontecimentos: *o que é cinco horas da tarde?* A crítica possível da mimesis: é por exemplo na relação concreta entre o homem e o animal que se deve buscá-la. Só tenho, pois, uma coisa a lhe dizer: não perca o concreto, volte a ele constantemente. Multiplicidade, ritornelo, sensação, etc., se desenvolvem em puros conceitos, mas são estritamente inseparáveis da passagem de um concreto a outro¹⁴.

O que é cinco horas da tarde? – quem não se desconcertaria com uma pergunta tão simples (mas tão aberta) numa aula de filosofia? Não parece possível, e fecundo, experimentar algo assim nas aulas de teoria da literatura? Que transduções para o concreto (e para o interesse geral) produzir a partir de questões específicas da literatura, como o da obra-de-arte, do autor, da literatura, da narração, da pós-autonomia, do enjambement, da escritura? Sem dúvida, o pensamento pós-colonial, de raça, gênero, etnias, têm muito a contribuir, uma vez que tratam de questões teóricas concernentes a modos de vida e de existir em coletividade. Deve-se buscar aí o exemplo, mas não ficar apenas naquilo com que os alunos se identificam: mostrar como problemas aparentemente técnicos, abstratos, podem repercutir em coordenadas concretas que não estejam identificadas com nosso modo de vida atual.

¹⁴ DELEUZE, Gilles. “Lettre-Préface de Gilles Deleuze”. In: MARTIN, Jean-Clet. *La philosophie de Gilles Deleuze*. Paris: Éditions Payot & Rivages, 2005. pp. 8-9.

Depois desse primeiro passo, seria válido recorrer a *ferramentas* de pensamento, sobretudo as consideradas mais elementares. Nossos fluxos de consciência, nossos pensamentos mais intrusivos não ocorrem desencadeados por uma série de operações identificáveis pela epistemologia? Nós, qualquer um, não operamos analogias? Nos colocamos o tempo inteiro no lugar dos outros (ou nos projetamos em qualquer acontecimento), operando a partir de uma distinção entre dois domínios de base, friccionando-os e chegando a conclusões subjetivas ou práticas. Agimos, às vezes, por exemplaridade. Analisamos casos mais de uma vez ao dia – o caso da vizinha, do amigo, o nosso. Lemos frases de efeito nas redes sociais e as executamos com função paradigmática para alguma situação. Vemos séries de tv e nos identificamos a algum episódio, estabelecendo paralelos intuitivos.

Todos esses movimentos têm como base (ou são instrumentalizados por) ferramentas noológicas, envolvidas no que poderíamos chamar de *tecnologias de pensamento*. Analogia, comparação, exemplaridade, análise de caso, aplicação de modelos, posição crítica, execução algorítmica designam não apenas recursos textuais, lógico-formais, argumentativos ou poéticos. Designam também agentes de realização, de efetuações práticas, concernentes às vidas singulares, às relações entre coletivos, e aos tecidos que costuram as formações sociais.

Mostrar como elas são colocadas em prática com tanta frequência faria parte de um percurso teórico importante. Assim, também, como propor em sala a sua prática: não em exercícios de lógica, nem, inicialmente, de análise textual, mas na fluidez com que elas ocorrem nos diálogos, nos fluxos de pensamento, no “atropelo” das interações. Desvincular sua finalidade em sala do objetivo específico e único da produção ou análise de texto. Só aí mostrar como tais ferramentas *também* ocorrem em textos. Se não explicitamente, aparecem nos motivos da elaboração (a crítica à visão teórica de um autor, por exemplo, envolve recortar um objeto, erigi-lo num domínio a princípio separado, a partir do qual se faz uma série de comparações, análises, com outras visões ou possibilidade de abordar o mesmo problema).

Uma teoria da literatura situada

Nisso, surgiria um vinco, uma dobradiça, de prática-teoria. Uma ligação expondo a articulação agora inversa – do concreto até o campo codificado da teoria literária. Afinal, esta se perfaz com textos. E se estes, no início, são tentativas de proposições movidas por impulsos quaisquer (por “achados que provocam euforia, tanto poéticos como bélicos”); e se, como qualquer conversa ou fluxo de pensamento, todo texto aponta um objeto, desenha um domínio de base, e fala sobre ele; por outro lado, todo texto se insere em um diálogo específico com pares, excursos críticos, um espaço de tentativas pregressas, e em que haverá tentativas futuras. Escreve-se com isso, através disso, retomando-se raciocínios e antecipando-se a críticas; escreve-se com esse lastro: eis um motivo para encontrarmos textos às vezes tão “codificados”, distante das formulações mais “espontâneas”; bem como também o motivo de às vezes se fazer tantas menções intertextuais, de ser tão refém de uma imensa bibliografia.

Trata-se, em suma, de ir e vir por diferentes níveis, mostrando sua interpenetração. Antes da aula, desarmar um texto até um fundo concreto para onde ele aponta. Na aula, formular a questão em termos de interesse geral; costurar com os alunos as respostas – direcioná-las então à literatura e teoria; fornecer ferramentas de pensamento para elaborá-las de forma mais teórica; mostrar passagens de textos teóricos que tenham concernido à mesma questão; desmontar seu protocolo, quebrar o seu código – indicar um ou mais debates formalizados sobre a questão –; até, enfim, mostrar como ele pôde ter sofrido a operação pré-aula que o deslocou até a questão de interesse geral formulada no início¹⁵.

¹⁵ O ato de propor um caminho pode soar escolar. Talvez venha disso a reserva com a apresentação de propostas mais específicas em textos sobre educação no ensino superior. Mas às vezes tenho a impressão de que, nisso, se perde de vista que uma proposta pode servir apenas como ponto de partida, inclusive para se distanciar dela, para criticá-la *propondo outra coisa no lugar*. Sobretudo, perde-se de vista o lugar em que essas discussões ocorrem. Temem-se propostas como se estivessemos num plenário legislativo decidindo um projeto de lei que entrará em vigor para um país inteiro. E, na verdade, estamos apenas escrevendo, lendo ou discutindo um texto, sem nenhuma força de lei. Deveríamos retirar dessa ausência uma vantagem: poder especular livremente, sem o peso de julgamentos tão pesados.

Bruno Domingues Machado

Quero enxergar aí uma espécie de teoria da literatura situada. Situada em relação à configuração atual das Faculdades em que ela ocorre, ao lado de disciplinas técnicas e que têm como carro-chefe a Língua Portuguesa, os idiomas estrangeiros e a Linguística. Situada em relação ao campo do concreto, dos não iniciados, da face não professora e não aluna – dos corpos quaisquer em sala. Situada, em suma, em relação à matéria, não a disciplinarizada, de que ouvimos falar desde jovens no ensino obrigatório. Mas a matéria vibrátil, não codificada por um saber formalizado, que encontramos quando olhamos para onde e quando quer que vivamos – e na melhor teoria e literatura. Uma Teoria atenta ao chão onde aterrissa, e de onde parte com os alunos, em vez de chegar em sala como um ovni colonizador.

HUMANOS POR FORÇA DE LEI OU PELOS CAMINHOS DE *AMOA-HI*: LITERATURA, CURRÍCULO E TEORIA NA ESCOLA BRASILEIRA

 Luiz Guilherme Ribeiro Barbosa¹

INTRODUÇÃO

Diferentemente das universidades, as escolas ensinam de acordo com o que um Estado legisla. Como sistemas nacionais, são instituições historicamente mais recentes do que as universidades e estão, além disso, mais próximas do cotidiano das populações. Os saberes que circulam nas escolas podem tocar no imaginário de qualquer família com crianças ou adolescentes no país. Daí o vago lugar-comum segundo o qual a qualidade na educação pode transformar um país. Mas, para além do lugar-comum, é interessante observar alguns lugares que os saberes escolares podem ocupar nas vidas comuns de uma sociedade numerosa, como a brasileira. Por isso, abordar saberes e práticas de leitura e criação literária nas escolas, sob a perspectiva da Teoria Literária, implica considerar como determinada teoria da literatura pode participar da vida de uma família, especialmente com crianças e adolescentes.

A autoridade de saberes escolares determinados, para a maior parte da população, que não volta a estudar formalmente durante a

¹ Professor EBTT de Português e Literaturas, no Colégio Pedro II (CPII), Rio de Janeiro.

vida, pode durar muitas décadas. O que se ensina hoje nas escolas pode participar do imaginário cultural e científico de boa parte da população até depois do ano 2100, ou seja, daqui a cerca de 75 anos. Por isso, por exemplo, cientistas e intelectuais, em geral, precisam considerar decisivos aqueles saberes que circulam pelas escolas. Ao mesmo tempo, é necessário reconhecer as escolas como espaços singulares de circulação e produção de conhecimento, em relação às universidades formadoras de professores. Em vez de reproduzir ou mesmo disseminar saberes científicos, a escola é um lugar de encontro e disputa entre saberes herdados das famílias e da sociabilidade pessoal, e aqueles apresentados em sala de aula, muitas vezes chancelados pelo socialmente frágil suposto saber do discurso docente. O divórcio entre saberes escolares e saberes científicos, percepção frequente entre estudantes universitários, aparece como um risco para a autoridade não das escolas, mas das universidades, na formação de professores críticos da tradição curricular das escolas.

Essa análise geral, no entanto, está baseada numa experiência singular. Numa capital como o Rio de Janeiro, em cuja região metropolitana se oferecem anualmente mais de 1.000 vagas em cursos de Letras apenas em universidades públicas, esse problema está colocado. As turmas de graduação são compostas por estudantes oriundos de escolas públicas ou privadas, mais ou menos dedicadas ao treinamento para o vestibular, quando muito, e pouco ou nada experientes na leitura de longa duração de um romance ou de um livro de poemas, nem na produção textual argumentativa em outra perspectiva que não a do treinamento para provas de vestibular. Esses professores em formação se deparam com outros professores que pressupõem a capacidade de concentração para o estudo e desconfiam dos saberes aprendidos na educação básica. Trata-se de uma caricatura localizada, que serve, por ora, como provocação.

A experiência nacional, nesse momento, é outra. A grande maioria dos estudantes em licenciaturas está matriculada em cursos a distân-

Humanos por força de lei ou pelos caminhos de *amo-a-hi*

cia, e em instituições privadas². As condições de trabalho docente no país mostram uma diferença média significativa entre as instituições universitárias públicas e as privadas, de maneira que a maioria dos cursos de licenciatura a distância, oferecida pelas instituições privadas, é reconhecidamente de baixa qualidade³. O debate sobre ensino de literatura, para que produza algum efeito de intervenção, precisa se preocupar com o alcance de suas ideias, num contexto de restrição ao tempo de estudo e à pesquisa, dadas as condições gerais de trabalho, vivido pela maioria dos docentes que atuam em licenciaturas em Letras pelo país. Daí a relevância da elaboração e da comunicação duradoura de consensos científicos, que possam representar posicionamentos de área.

Por fim, um último pressuposto de análise. As condições de trabalho de um professor formado em Letras na educação básica são em geral marcadas pela negociação com a cultura escolar e suas especificidades. É frequente a terceirização na produção de materiais didáticos nas escolas em geral e, nas particulares, a terceirização da leitura de textos escritos pelos estudantes. Assim, um professor do componente curricular Língua Portuguesa pode não ser remunerado para ler seus estudantes, como também pode não conhecer os processos de autoria textual escrita deles. Além disso, o currículo praticado nas escolas pode desprezar o ensino de práticas de leitura e criação literária durante os Anos Finais do Ensino Fundamental, para crianças e adolescentes de 11 a 15 anos, e narrar em perspectiva canônica e conservadora a história da literatura brasileira durante o Ensino Médio, para adolescentes e adultos de 15 a 18 anos.

² BRASIL. MEC e Inep divulgam resultado do Censo Superior 2023. Brasil, Brasília, 3 de outubro de 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/mec-e-inep-divulgam-resultado-do-censo-superior-2023>. Acesso em: 4 nov. 2024.

³ Cf. denúncia formal de TRINDADE, Emilio [Pseudônimo]. A “qualidade” dos cursos EAD e a grande farsa nacional. *Le Monde Diplomatique Brasil*. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/a-qualidade-dos-cursos-ead-e-a-grande-farsa-nacional/>. Acesso em: 4 nov. 2024.

Tendo em vista esse cenário, gostaria de testar uma aproximação entre o campo de conhecimento da Teoria Literária, que participa da formação de professores de educação básica licenciados em Letras e é uma especialidade constante na “Árvore de Conhecimentos” do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ, s.d.); e o currículo instituído na escola brasileira, representado principalmente pela *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), promulgada em 2017 pela Resolução n. 2 do Conselho Nacional de Educação⁴. Nosso intuito é oferecer subsídios para professores de Teoria Literária atuantes em licenciaturas em Letras, e também para professores atuantes na educação básica, nos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Língua Inglesa, além das demais línguas estrangeiras opcionalmente ensinadas nas escolas. Pressupomos, portanto, que educadores formados em licenciaturas em Letras possam considerar a presença de obras literárias em salas de aula como acontecimentos que envolvem saberes e reflexões em Teoria Literária.

A LITERATURA DIANTE DA LEI

A mera existência de um documento curricular como a BNCC coloca problemas para um campo de reflexão estética, como a Teoria Literária. A categoria do nacional que atravessa também a compreensão escolar tradicional de literatura; a enumeração de saberes práticos, na forma de competências e habilidades; e a força de lei do currículo único a se aplicar para milhões de crianças e adolescentes no país são, de saída, traços de um ambiente controlado pelo Estado. Na contramão do

⁴ CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Resolução n. 2/2017-CNE: Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF, 22 de dezembro de 2017. Ministério da Educação (MEC). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 nov. 2024.

Humanos por força de lei ou pelos caminhos de *amoa-hi*

horizonte da literatura mundial, que marca a área da Literatura Comparada, e da poesia universal progressiva, que marca a área da Teoria Literária, a escola, a princípio legislada, estabelece uma resposta para “o que é literatura” como premissa pedagógica, em vez de colocar a questão “o que é literatura” e entendê-la sem uma resposta positiva.

Por isso, são frequentes as análises dos documentos curriculares nacionais no sentido de uma vigilância teórica, em que se discute o teor dos pressupostos teóricos do documento, seja em relação ao campo da Educação, seja em relação ao campo das Letras. A teoria, nesse caso, é considerada por sua aplicação ao campo educacional, e a discussão passa pela decisão sobre que teoria da literatura deve organizar os saberes curriculares na escola. No entanto, é possível observar o problema sob outra perspectiva, entendendo a participação da Teoria Literária na vida de um leitor comum. Penso, nesse sentido, que a experiência de leitura e produção de obras literárias, que a escola deve fomentar, pode incluir o questionamento e a construção de valores estéticos comuns à turma, à comunidade escolar ou ao território atendido pela escola. Assim, inverte-se e multiplica-se a perspectiva da contribuição curricular da Teoria Literária para a educação básica: além de oferecer as bases de compreensão do currículo, também opera como horizonte pedagógico.

Nesse sentido, professores de Teoria Literária podem desempenhar um papel decisivo na formação de professores de Língua Portuguesa e demais línguas estrangeiras nas escolas, no sentido de debaterem questões com que lidam pessoas que se tornam leitoras de literatura e o são durante a vida. Qual a diferença específica da leitura literária em relação a outras práticas de leitura, ou em relação à recepção de outras práticas artísticas? Quais modos de fazer literatura existem e como eles podem se relacionar com leitores diversos? Por que alguém se disporia a ler durante várias horas uma narrativa inventada? Um filme dura muito menos! Há diferenças importantes entre a experiência de leitura de um livro impresso em papel e a experiência de leitura de livros digitais? O que leitores anotam durante a leitura de narrativas de ficção?

Como se descobrem novos livros de literatura para ler durante a vida? A leitura de livros clássicos de literatura não seria difícil demais ou chata demais? Como as entrevistas e performances públicas de escritores de literatura podem ser interessantes para a experiência de leitura de obras literárias?

A enumeração disparatada dessas questões pretende retratar um pouco do que se pode questionar em rotinas escolares, e isso implica defender ou promover a possibilidade mesma da literatura, cuja experiência não está dada na vida comum. Diferentemente de artes como o cinema ou a canção, a relação com livros de literatura não aparece como dado da realidade social brasileira em geral, e sua disseminação depende da escola, conforme mostram dados produzidos pelo mercado editorial⁵. Numa situação em muito diferente daquela colocada por Tzvetan Todorov no seu libelo contra as abordagens da desconstrução na educação francesa, a literatura no Brasil não teve a chance de estar em perigo, pois ela mal participa da formação escolar, em especial de um quinto de jovens que abandonam a escola antes de concluírem o ensino médio⁶. Por isso, me pergunto sobre as maneiras pelas quais questões e saberes de Teoria Literária podem participar do cotidiano das famílias, em defesa e em fomento das práticas de leitura literária. Como ler numa casa barulhenta? Quais as opções gratuitas e com qualidade de acesso aos livros? Onde há bibliotecas públicas, sebos ou movimentos sociais de literatura nos bairros dos estudantes? Etc.

⁵ CBL. Panorama do Consumo de Livros. Câmara Brasileira do Livro, dezembro de 2023. Disponível em: https://cbl.org.br/wp-content/uploads/2024/02/1701890856753Pesquisa20Panorama20do20Consumo20de20Livros_para20publicaC3A7C3A3o_V1.pdf. Acesso em: 4 nov. 2024.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. Retratos da Leitura no Brasil: 5a edição. Instituto Pró-Livro, 11 de setembro de 2020. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/12/5a_edicao_Retratos_da_Leitura-IPL_dez2020-compactado.pdf. Acesso em: 4 nov. 2024.

⁶ FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. Juventudes Fora da Escola. Fundação Roberto Marinho, 11 de março de 2024. Disponível em: <https://www.frm.org.br/conteudo/educacao-basica/publicacao/pesquisa-juventudes-fora-da-escola>. Acesso em: 4 nov. 2024.

Humanos por força de lei ou pelos caminhos de *amoá-hi*

Da leitura da BNCC, portanto, pode-se reconhecer e criticar a teoria ou as teorias da literatura que informam o documento. Mesmo que não seja alçada ao status de componente curricular, a literatura deve aparecer como experiência constante na formação de crianças e adolescentes brasileiros. A partir da Educação Infantil, ou seja, de zero a cinco anos de idade, a criança deve experimentar, sob mediação docente, uma “aproximação com a literatura”⁷, que deve contribuir para “o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo” (p. 42). A atenção deve recair sobre diversos modos de fazer literatura, com ênfase na introdução ao livro como objeto, pelo “contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc.”, o que propicia “a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros” (p. 42).

A relação com o texto literário é convocada sob diversos suportes, e em diálogo com as tecnologias de reprodução: o papel e a tela (p. 135), a visualidade (p. 96) e a sonoridade (p. 49), a performance de leitura pública (p. 79) são traços de suporte e transmissão do texto que o documento curricular reivindica como saberes. Na prática, um sinal importante: professores atentos a materiais e equipamentos acessíveis que podem ser usados como suportes na criação e na publicação escolar do texto literário. Que fontes tipográficas usar na produção de um material didático, e como diagramar um texto literário ao escrever um material didático? A resposta precisa ser encontrada em diálogo com a legislação educacional, considerando-se as boas práticas de inclusão pedagógica de estudantes com deficiências diversas, como pessoas cegas ou com baixa visão, pessoas surdas ou com distúrbios de leitura e escrita, como dislexia, disgrafia ou disortografia.

⁷ BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018, p. 29.

Ao encontrar, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, um professor especializado em Língua Portuguesa, crianças a partir de 11 anos se deparam com a demanda assim formulada pela BNCC para a literatura:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (p. 89)

A leitura dessa competência de área para professores de Língua Portuguesa deve implicar mesmo a questão: como promover constantemente práticas de leitura literária com grupos de 30 ou mais pessoas com 11, 12, 13, 14, 15 anos em contexto escolar? Faz-se uma roda? Senta-se no chão mesmo? Mas o chão está sujo! Visita-se a biblioteca ou sala de leitura da escola? A leitura silenciosa e individual será ensinada? Mas quanto barulho entra pela janela! O acesso a livros está garantido? São, a nosso ver, questões de metodologia prática como essas que podem ser colocadas e, talvez, respondidas com maior ou menor consenso por comunidades de professores em formação em Letras, que se perguntam, ao estudar Teoria Literária, como a literatura acontece. O documento curricular, no entanto, direciona a experiência, legislando a teoria, ao entender a literatura como uma das “formas de dar acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento” (p. 89) que produzem humanização. Encantar-se pelo jogo de imaginação da literatura é o imperativo legal com que, aos 15 anos de idade, adolescentes brasileiros devem lidar, humanizando-se.

Não sem ironia nem protesto, estamos ressaltando a força da lei como o carimbo certificador do trabalho pedagógico com a literatura, a fim de escancarar um problema elementar da reflexão teórico-literária sobre a escola. O eco da conferência de Antonio Candido, “O direito à literatura”, redigida em 1988, ano-chave para a redemocratização brasileira,

Humanos por força de lei ou pelos caminhos de *amoah-i*

é reconhecido, e desde um documento nacional curricular anterior, as *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (2006)⁸. As bases universalistas de Candido na conferência, as quais, *pari passu* o alargamento do conceito de literário (“todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade”)⁹, expõem uma perspectiva eurocentrada da cultura, manifestam, por fim, uma crença no caráter nacional de uma cultura “complexa” (“Cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas”; p. 177). Daí a ideia embutida no currículo tradicional de humanização à brasileira formada no leitor pela leitura em série dos clássicos nacionais, de acordo com o que é amplamente praticado no ensino médio.

Noutra passagem da BNCC, aquela que encontra o professor diante de uma turma de ensino médio, elabora-se uma definição para a literatura que deverá embasar o ciclo final de três anos de formação de uma pessoa brasileira que tenha atravessado a escola:

Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando¹⁰.

Reconhece-se uma distinção entre os segmentos de ensino quanto ao tratamento da experiência literária. O encantamento cede lugar

⁸ AMORIM, Marcel Alvaro de; SILVA, Tiago Cavalcante de. O ensino de literaturas na BNCC: discursos e (re)existências possíveis. In: AMORIM, Marcel Alvaro de; GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela. *A BNCC e o ensino de línguas e literaturas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, p. 162.

⁹ CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura*. Vários escritos. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 169-191.

¹⁰ BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018, p. 499.

para o questionamento. Trata-se de uma hipótese sobre o amadurecimento adolescente, que deve ser conquistado para a literatura inicialmente pela imaginação e consolidado posteriormente pela reflexão via imaginação. Embora seja uma redução do argumento constante no documento curricular, não se deve deixar de considerar essa distinção uma justificção social da BNCC para a literatura. Em alguma medida, esse documento curricular nacional, como o projeto geral da escola brasileira, compreende a literatura como a arte escolar por excelência, aquela arte que, diferentemente das séries de TV e dos filmes, das canções e suas festas, integradas ao cotidiano popular independentemente das escolas, tem o valor estético atestado pela instituição escolar. Daí, a meu ver, a relevância em praticar literatura cotidianamente na escola, tornando banais a leitura de um livro de ficção ou poesia em sala de aula; a leitura, por docentes, de poemas produzidos por estudantes; ou a publicação e a circulação, fruto de trabalho pedagógico de edição e mobilização, da produção literária estudantil.

A crítica a essa passagem da BNCC formulada no capítulo “A BNCC e o ensino de línguas e literaturas”, por Marcel Alvaro Amorim e Tiago Cavalcante da Silva, em livro publicado em 2019, toca no problema apontado, ao sublinhar ecos de discursos formalistas (p. 166). O texto literário com o estatuto de diferente ou especial no tratamento das palavras, o que em geral se justifica na ideia de expressividade estilística, aparta a leitura do ato de recriação estética de uma obra. Nesse sentido, é importante que um texto literário aconteça durante uma aula, não exatamente pelo discurso justificador de professores, mas pela sua mediação de leitura. Experimentar a leitura e as forças da obra em ambiente coletivo pode ser um antídoto ao hábito escolar de pressupor valores guardados numa obra literária que a fala docente escava.

Afinal, o monumento admirável e problemático que é o cânone de uma literatura nacional como a brasileira só pode ser apreciado e debatido por quem participa da sua leitura. Ler cotidianamente textos literários em grupo, usando as vozes da turma, e estabelecer conversas

Humanos por força de lei ou pelos caminhos de *amoah*

baseadas em saberes e sensibilidades, em conceitos e memórias, implica compreender um romance ou um poema como objeto da relação triangulada entre autores, leitores e mediadores de leitura. Trabalhando por seu desaparecimento diante da obra, professores oferecem, em sala de aula, um lugar para a literatura. É decisivo saber, nesse sentido, o que se entende por literatura, ao entrar numa sala de aula.

Penso que a compreensão da literatura como acontecimento na sala de aula é mais ou menos consensual entre diferentes perspectivas de análise. Annie Rouxel, por exemplo, no ensaio “A tensão entre utilizar e interpretar na recepção de obras literárias em sala de aula”, publicado originalmente em 2004, na França, ao analisar a questão do uso escolar do texto literário para o aprendizado da história da literatura ou mesmo da história social, propõe uma mediação docente capaz de recriar a obra para cada um presente na sala de aula. Segundo a autora, “trata-se de fazer entender aos alunos como uma obra pode significar no seu tempo – para a posteridade – mas, também, de ensiná-los a utilizar a obra para si mesmos”¹¹. Nesse caso, o trabalho da interpretação envolve alguma forma de crítica elaborada por leitores, no sentido de situar a obra no universo pessoal, de acordo com o horizonte de saberes e afetos de cada leitor.

Partindo de referências teóricas diversas, um grupo de quatro professores-pesquisadores sediados no Rio de Janeiro, ao estabelecer o conceito de leitura literária baseado na experiência pedagógica, formulou: “a leitura literária decorre, assim como outros tipos de leitura, de uma integração sócio e historicamente situada, mas tem como diferencial o alcance da dimensão estética da pessoa”¹². Por isso, conforme comen-

¹¹ ROUXEL, Annie. A tensão entre utilizar e interpretar na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade. Tradução de Marcello Bulgarelli. In: LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luiza de; ROUXEL, Annie (orgs.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Tradução de Amaury C. Moraes et al. São Paulo: Alameda, 2013. p. 151-164.

¹² AMORIM, Marcel Alvaro de; DOMINGUES, Diego; KLAYN, Débora Ventura; SILVA, Tiago Cavalcante de. *Literatura na escola*. São Paulo: Contexto, 2022.

tam os autores, um texto literário não deve ser objeto de análise e interpretação apenas, mas, sim, lugar de uma experiência que envolva um leitor cognitiva, ética e esteticamente. Não muito diversa é a posição de Claudicélio Rodrigues da Silva, que, em capítulo publicado em livro em 2019, estabelece: “Mais do que ensinar literatura pelo viés historiográfico ou estético, é importante ensiná-la pelo viés ético. Nesse caso, o ensino ético pressupõe deixar que a literatura seja, sem remendos e sem ocultações de questões caras à formação humana”¹³.

Esses posicionamentos em comum, que, cada um a seu modo, incluem estudantes e suas subjetividades na produção de sentido literário em sala de aula, pode orientar alguma compreensão da obra literária que torne possível o trabalho como professor de Língua Portuguesa ou línguas estrangeiras modernas, de acordo com a BNCC, em negociação com os diversos contextos escolares. Não respondem, exatamente, ao que é uma obra literária, mas, em fuga da resposta, abrem o trabalho de interpretação e suas ferramentas numa mesa coletiva, numa sala de aula. O problema é que, tais como formulados, os posicionamentos apresentam alguma forma de teleologia relativamente exterior ao texto literário, recolocando uma questão teórica sem fim. Penso tocar, aqui, num ponto constante no debate em Teoria Literária acerca do ensino de literatura, ou seja, aquele que discute as contradições decorrentes da presença do texto literário na escola, oriundas do fato de o texto literário formular experiências de leitura crítica que não necessariamente são elaboráveis pela fala pedagógica, em grupos de leitores em formação.

Nesse debate, um autor que vem se dedicando a considerar o ensino de literatura em diálogo com a Teoria Literária é André Cechinel, que, em livro publicado em 2020, ao analisar a BNCC e seu projeto nacional de educação, conclui:

¹³ SILVA, Claudicélio Rodrigues da. Da literatura como travessia: é possível ensinar literatura? In: COUTINHO, Fernanda; LEURQUIN, Eulália (orgs.). *Literatura e ensino*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019. (Linguagem, ensino, formação). p. 15-34.

Humanos por força de lei ou pelos caminhos de *amoá-hi*

Mas é justamente isso que poderíamos chamar de “semiformação literária”; não uma formação “pela metade”, mas sim uma experimentação mediana que situa a literatura em um espaço em que suas operações intransitivas são neutralizadas e capturadas por um dispositivo espetacular de usos e funções, meios e fins, competências e habilidades¹⁴.

A exigência crítica, nesse ponto, encontra para a literatura na escola um lugar singular entre os componentes curriculares, suas competências e habilidades, pois a experiência literária pode apontar, em alguns momentos, para a inutilidade ou o esvaziamento de sentido dos saberes escolares em geral na formação de uma pessoa. As “operações intransitivas” da literatura, reconhecidas mesmo na trajetória de personagens em romances de formação clássicos, colocam para a sala de aula escolar o desafio de escapar das leis da escola por instantes, revelando alguma ordem de reflexão insuspeita e espantosa no percurso curricular das aulas planejadas. Em que medida a obra literária, presente na escola, pode resistir à sua escolarização, ou seja, à sua incorporação no discurso pragmático dos saberes mobilizados para a formação cidadã? Seja como for, alguma coisa como literatura precisa acontecer durante uma aula para que seja possível resistir à constante escolarização do texto literário.

A TEORIA LITERÁRIA NO COTIDIANO DAS FAMÍLIAS

A escola é o espaço onde o absoluto literário encontra as formas da democracia. Ali, a Teoria e o texto literário se posicionam diante de uma série de diferenças ou negatividades: a legislação curricular, a infância e a adolescência, a alfabetização e o letramento, a colonialidade dos saberes e das relações sociais, os quais, em conjunto, demandam a figura docente. Principalmente a Teoria encontra, na sala de aula das

¹⁴ CECHINEL, André. *Literatura, ensino e formação em tempos de teoria (com “T” maiúsculo)*. Curitiba: Appris, 2020. (Linguagem e literatura)

escolas em geral, o seu próprio negativo, uma trama social organizada para resistir a qualquer diferença, intransigente, sob pena de demissão, a abrir passagem para alguma experiência radical de reflexão ou reimaginação do mundo. A figura docente, entre a Teoria e a lei, trabalha pelo seu desaparecimento diante do texto literário, sem saber quanto se transmitiu de uma relação insistente com uma forma indefinível do texto literário. Para isso, espaços escolares marginais ao texto da lei, como as conversas de corredor e os jogos no pátio, a leitura dos textos literários compostos por estudantes ou as identificações pessoais entre docentes e estudantes aparecem como oportunidades de transmissão.

A consideração da escola como instituição literária de intervenção local, assim como ela é uma instituição matemática, geográfica, biológica, filosófica, química etc., pode aproximá-la de um projeto teórico-literário. No bairro, para as famílias atendidas pela escola, e sob responsabilidade da equipe de professores de literatura (ou seja, a equipe de professores licenciados em Letras, seja de Língua Portuguesa, seja de Língua Espanhola ou Língua Inglesa, entre outras línguas), a escola precisa atuar como lugar de formação básica para a leitura e a produção literária. Quem são os poetas locais? Há rodas de rima, rodas de samba ou clubes de leitura no território? Há referências de autores ou leitores nas famílias de estudantes ou funcionários da escola? O que eles têm a dizer para as crianças e os adolescentes das suas comunidades? Como seus textos podem participar das aulas de literatura, curricularmente? Como a produção literária local conversa com a produção nacional ou mundial, com os conceitos a serem aprendidos? Etc.

As ocupações secundaristas que se espalharam por escolas de ensino médio no Brasil, durante os anos de 2015 e 2016, legitimam e orientam um projeto coletivo de ensino de literatura que não determine, de partida, o que é a literatura, e compreenda a escola como lugar onde algo como literatura pode acontecer. Sublinhamos a conclusão de Salomão Barros Ximenes, professor de Direito e Políticas Públicas na Universidade do ABC, ao interpretar o fenômeno dessas ocupações:

Humanos por força de lei ou pelos caminhos de *amoahí*

Os atos de rua, as palavras de ordem e, principalmente, a vivência da autogestão escolar pelos estudantes, o sopro de gestão democrática durante as ocupações, o uso dos espaços escolares antes proibidos, a substituição das escalas meritocráticas pelo aprendizado colaborativo e solidário, a livre expressão identitária e política vividas pelos estudantes, tudo isso com uma intensidade que não se apaga, têm o potencial de renovar as ideias contra-hegemônicas na educação brasileira e proporcionar novas articulações político-pedagógicas¹⁵.

E somamos ao horizonte desenhado por Ximenes aquele a que chega o sociólogo francês Christian Laval, em longo ensaio dedicado a interpretar o projeto neoliberal de educação, do qual participam documentos curriculares nacionais baseados em saberes utilitários, como a BNCC. Pois Laval, ao encerrar *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*, livro publicado em 2003, na França, aponta uma contradição decisiva nesse projeto de apropriação da instituição escolar pela ideologia do capital: a redução da escola à função de formar trabalhadores e consumidores aliena crianças e jovens da própria possibilidade de saber, pois as práticas pedagógicas utilitaristas “impossibilitam que eles [os estudantes] compreendam que o saber constitui um universo simbólico relativamente separado das práticas sociais e produtivas, e que essa separação é condição fundamental para a inteligibilidade e a transformação do mundo real”¹⁶. Ainda segundo o sociólogo, é inevitável que esse “aviltamento das ambições” estimule uma reação “ultraelitista e intelectualmente conservadora” (p. 296).

¹⁵ XIMENES, Salomão Barros. Contra quem os estudantes lutam? As ocupações secundaristas no epicentro das disputas sobre a escola pública. In: JANUÁRIO, Adriano; MEDEIROS, Jonas; MELO, Rúrion (orgs.). *Ocupar e resistir: movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil (2015-2016)*. São Paulo: Editora 34; FAPESP, 2019. p. 53-78.

¹⁶ LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019, p. 296. (Estado de sítio)

O projeto de Iena para a poesia e a literatura, “que deveremos caracterizar como a instituição *teórica* do *gênero literário* (ou, se quisermos, da *própria* literatura, da literatura como absoluto)”¹⁷, pode estranhamente convergir, em aliança com projetos culturais e literários de autorias indígenas, afro-brasileiras, feministas e LGBTQIA+, para uma escola brasileira que faça a literatura acontecer cotidianamente no território. Sejam quais forem, as práticas pedagógicas elaboradas por cada professor durante sua carreira profissional, em negociação necessária com a cultura literária local e as condições de trabalho que, porventura, encontra em cada escola, podem estar marcadas por uma compreensão “teórica” da literatura, que abre a sala de aula para a possibilidade de produzir valor e texto estéticos. Em demanda do novo, da diferença, do outro, do desconhecido, da dúvida, do difícil, da transgressão, da aproximação, enfim, de *amoa-hi*, a árvore dos cantos yanomami, nos confins da floresta que é o mundo, do mundo que é uma floresta, de onde jorra uma espécie de poesia universal entre universos, para onde pode apontar a progressividade da poesia ou da literatura na escola brasileira:

São árvores muito grandes, cobertas de penugem brilhante de uma brancura ofuscante. Seus troncos são cobertos de lábios que se movem sem parar, uns em cima dos outros. Dessas bocas inumeráveis saem sem parar cantos belíssimos, tão numerosos quanto as estrelas no peito do céu. Mal um deles termina, outro continua. Assim, proliferam sem fim. Suas palavras não se repetem jamais¹⁸.

¹⁷ LACQUE-LABARTHE, Philippe; NANCY, Jean-Luc. *O absoluto literário: teoria da literatura no romantismo alemão*. Coordenação da tradução de Marcelo Jacques de Moraes e Mauricio Mendonça Cardozo. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2022, p. 19.

¹⁸ KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu: Palavras de um xamã yanomami*. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 114.

LÊ MELHOR QUEM ESCREVE: O ENSINO DE TEORIA LITERÁRIA NO ENSINO SUPERIOR E NA EDUCAÇÃO BÁSICA - UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE LEITURAS DE FRANKENSTEIN, DE MARY SHELLEY

 Laryssa Naumann¹

*Como pode existir, pensou consigo, um ser
que no existir põe tamanha anulação de existência?*

Carlos Drummond de Andrade

Lê melhor quem escreve. Essa frase me escapuliu, assim, como um espasmo à minha orientadora para justificar um trabalho na graduação em que a criação literária tivesse seu lugar. Como se um espírito tivesse encostado em mim. Parece frase de Gustavo Bernardo, que está muito bem, vivo e segue fazendo um belo trabalho de conexão entre o ensino superior e a educação básica na área de Teoria Literária. Não importa, é nossa, sua, a partir de agora, se esse texto te seduzir, como eu pretendo.

Tenho tomado essa ideia como um sul de tudo que penso, em todos os meus textos acadêmicos e reflexivos sobre ensino de teoria, de crítica, de língua e de literatura. Tem sido, também, parte da minha prática como professora, pesquisadora e autora de literatura. Essa máxima tem me acompanhado seja em aulas para graduação ou em aulas para Educação Básica.

¹ Doutoranda do departamento de Ciência da Literatura da Faculdade de Letras, da Universidade de Letras e docente na Educação Básica, Técnica e Tecnológica.

A produção de cordéis, poemas, contos e microcontos, por exemplo, tem seu protagonismo no planejamento que faço para as aulas de Língua Portuguesa e de Literatura. Eu, além disso, sempre que surge uma oportunidade vou contando essas experiências por aí, e vou descobrindo uma voz acadêmico-literária que me satisfaça. Estou longe, mas cada vez mais perto. Esse momento de reflexão e escrita é importante para o processo de uma prática pedagógica baseada em pesquisa.

Essa produção literária em sala de aula vem sempre acompanhada do texto literário. *Escreve melhor quem lê, também*. Em algum momento da vida, dei aula no interior do Mato Grosso do Sul para futuros Agrônomos. A disciplina: português instrumental. Para mim é um contrassenso sem tamanho. Embora racionalmente eu compreenda algumas funções da língua e da própria disciplina, com o corpo todo eu não consigo conceber bem essa ideia. Devaneios, dos outros, não meus. A parte final do curso, foi a leitura de *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos e até hoje me lembro das lágrimas de um jovem que se dizia bruto, sim, lendo em sala a belíssima morte de Baleia. A língua sendo bem instrumental.

Tem sido assim. Texto literário e criação literária em sala de aula. Sou professora da Educação Básica Técnica e Tecnológica. Escrevo meus textos acadêmicos em primeira pessoa e procuro refletir em minhas pesquisas sobre a formação de professores e sobre minha própria prática. Quem diz que há muita diferença entre a sala de aula da Educação Básica e a do Ensino Superior, ou não pisa há muitos anos na Educação Básica ou não faz de sua sala de aula na graduação um espaço de ensino-aprendizagem. De fato, é possível estar à frente de uma turma no Ensino Superior que reconhece seu notório saber e se silencia por uma hora e trinta permitindo que você fale todos os seus conhecimentos adquiridos em anos de pesquisa sobre um autor. O mesmo não seria imaginável com uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental.

Nesse cenário, eu concordo que sejam dinâmicas muito diferentes. No mais, é tudo prazer ou sabor, como diz Carlos Fonseca em seu artigo “O texto literário em sala de aula: o saber e o sabor” (2023). Em diálogo

Lê melhor quem escreve

com Barthes, a quem eu poderia citar aqui, mas ao contrário de Carlos, Barthes não fez estágio docência comigo no CAp da UFRJ e não é, atualmente, professor adjunto do CAp Uerj, Carlos afirma:

julgo ser importante a defesa que faz do texto literário como monumento possível para guardar a memória cultural da experiência humana. Traduzindo em arte o seu dever histórico-social, há uma potencialidade no trabalho estético da Literatura em ser esse “fulgor do real”, ou seja, essa coletânea – termo que bem expressa um certo compromisso com a memória – capaz de reunir as diversas expressões que encontramos para lidar com o mundo à nossa volta e com a complexidade resultante de nossos confrontos intersubjetivos.²

Repito: há uma potencialidade no trabalho estético da Literatura. Há potencialidades infinitas quando a professora de Literatura transforma o próprio planejamento e o processo de ensino e aprendizagem em uma experiência estética.

Uma vez, eu estava em um Congresso sobre Formação de Professores, acho que na Unicamp. Eu era jovem e impressionável (sigo sendo impressionável, embora menos jovem). E um colega de mesa trouxe uma citação, não me lembro de quem (obrigada, de qualquer forma), que me marcou demais. Existem verbos na Língua Portuguesa que são verbos de “mão dupla”. Quando se vende uma casa é porque necessariamente alguém comprou esta casa. Imagine um corretor e ele está em uma sala cheia de corretores imobiliários, sofridos com as sucessivas crises econômicas que assolam o nosso país. Para levantar a sua moral e a dos colegas, ele diz: eu vendi aquele apartamento de três quartos, uma pena que o casal não o tenha comprado. Inimaginável. Deveria ser impossível pensarmos no professor frustrado que diz: Eu

² FONSECA CARLOS. O texto literário em sala de aula: o saber e o sabor. In: A popularização do discurso científico em debate: língua(gens) em perspectiva. Organizadora: Sílvia Adélia Henrique Guimarães. São Paulo: Pontes Editores, 2023.

li Derrida (parece que tem sido esse o novo terror dos estudantes dos primeiros períodos da graduação em Letras) com as estudantes, eu as ensinei seus conceitos, as possíveis entradas de leitura; elas é que não se esforçaram e não aprenderam. Ora, não se vende algo que outra pessoa não comprou. A definição de verbos de mão dupla serve para ensinar e aprender. Não à toa que na área de Educação, falamos em processo de ensino-aprendizagem.

Neste texto, quero trazer, portanto, três questões importantes para pensarmos o Ensino de Teoria Literária. São elas: i) a primazia do texto; ii) a formação de professores e a teoria literária na Educação Básica; e iii) lê melhor quem escreve. Partirei de um pressuposto de que a primazia do texto é um consenso no Ensino Superior, embora não o seja na prática da Educação Básica. Para mais, ler o artigo que já citei do Carlos. E, nesse cenário, eu acabo tendo que pensar onde que a concepção da primazia do texto se perde. Inviável trazer toda a discussão sobre a questão neste texto, mas é preciso que ela seja ao menos pontuada. A solução que eu encontro aqui é propor os dois debates seguintes a partir da primazia do texto literário em sala de aula. Dividirei, portanto, dois relatos de experiência, de maneira reflexiva, nas linhas que seguem.

Nosso texto-base é “Frankenstein”, de Mary Shelley. Os contextos são dois: a disciplina de Literatura Comparada na Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, ministrada por Mariana Patrício, minha orientadora de Doutorado, na qual assumi a mediação da leitura do romance em questão (em 2023) e o curso de Língua Portuguesa do nono ano – Anos Finais do Ensino Fundamental, em uma escola na qual trabalho, com o 9º ano, como Docente da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (em 2024).

Em ambas experiências, como já dito, prevaleceu a leitura do texto e, como veremos, uma experiência alimentou a outra que, certamente, alimentará as próximas. As minhas e das colegas que ora me leem. Além disso, o processo de leitura foi calcado na criação literária. Teoria e Criação. Educação Básica e Ensino Superior. Texto e Aula. É nesses

Lê melhor quem escreve

cruzamentos que pensamos e dividimos aqui reflexões sobre o ensino de Teoria Literária, portanto.

LEITURA DE FRANKENSTEIN, CAMINHOS NO ENSINO SUPERIOR

Formulamos o trabalho no Ensino Superior pensando no objetivo da aula. Para definir um objetivo de aula, uma possibilidade interessante é dimensionar quem são as pessoas com as quais pretende-se (de um jeito nem tão esotérico assim) contribuir com a formação. A princípio, a minha expectativa docente no curso de Letras é contribuir com a formação de críticos, de teóricos, de escritores e de professores. Não necessariamente nesta ordem. A ordem que me interessa mais é quase sempre a inversa.

O livro foi escolhido pela turma e isso já me resolve muitos parágrafos aqui. A partir dessa escolha e da leitura prévia, pouco alcançada (raramente por pura negligência, mas por um currículo inchado, dificuldades de acesso – em diversos sentidos, trabalho, estudantes do terceiro mundo), pensamos na leitura de trechos do prefácio, que nos levou a escolha da edição que utilizamos, escrito pela professora, pesquisadora e tradutora Márcia Xavier de Brito e, em seguida, trechos do romance. Esta aula teve duração de uma hora e trinta. Depois, seguiu-se o semestre com a continuação da leitura do livro. Uma aula-introdução. Uma aula que contribuísse para o desejo.

Como já dito, fizemos algumas considerações iniciais em diálogo com o prefácio. Abordamos o ano de publicação, a noite de 1816; a literatura-gótica e a ficção científica; Prometeu, Ovídio... A fonte da vida. A sensibilidade do monstro. Doppelgänger. Ainda destacamos do texto de Márcia,

Mary era sábia. Utilizou imagens de maneira bastante apropriada, não para mostrar a rebelião ou a audácia de desafiar os deuses, mas para contrastar a arrogância prometeica com a humildade sagrada face à natureza. Ela usa esse mito como analogia

para expressar uma verdade fundamental sobre as perigosas consequências da busca e da aquisição do conhecimento. Assim, Frankenstein torna-se uma fábula moderna para os riscos do orgulho intelectual desmedido.³

O adjetivo “sábua” se opõe, no texto de Márcia, ao termo “gênio”, singularidade e excepcionalidade que Percy e Byron atribuíam a si mesmos. Adjetivo que eu, frequentemente, estendo aos meus colegas homens e brancos, sem problema algum, embora eu, pessoalmente, prefira as sábias. Márcia segue, sabiamente, em seu prefácio:

Quem é o verdadeiro monstro em Frankenstein? A criatura sem nome ou aparência repugnante, ou o criador, Victor Frankenstein, com seu egoísmo, seu orgulho e seus conhecimentos monstruosos, que desafia a natureza usurpando a tarefa de criar vida destruindo todos os seres que ama? Mary Shelley desafia o leitor a julgar o caráter de suas personagens e nos torna vigilantes dos elementos grotescos de sofreguidão, arrogância e autossuficiência que trazemos dentro de nós. (p.20)

Não é por poucos motivos que o fenômeno de confusão entre criador e criatura está instaurado no imaginário coletivo. Márcia, em sua leitura da obra, afirma que:

A criatura reconhece ser monstruosa e dolorosamente percebe seu isolamento absoluto no universo. No entanto, tem a necessidade de amar e de ser amada de uma maneira eminentemente humana. (...) Consumido pela vingança, Victor se torna tão insensível, monstruoso e solitário quanto sua criação. (p.20)

A imbricação entre criador e criatura é tal que a própria estrutura da narrativa é complexa, como afirma Patricia Waugh (1985), “chinese

³ BRITO, Márcia Xavier de. Prefácio de Frankenstein, de Mary Shelley. São Paulo: Darside, 2017.

Lê melhor quem escreve

box”, que, na aula, eu aportuguesei para o russo assim: “tipo uma matrioska”. Uma narrativa dentro da outra, possibilitando a construção de pontos de vista em primeira pessoa. O criador fala, a criatura fala. Walton escreve o que a gente lê. Os três, solitários. Walton, na segunda carta à sua irmã:

Passei a juventude em solidão, vivi meus melhores anos em sua suave e feminina companhia, e isso moldou meu caráter de tal forma que sou incapaz de superar o desgosto intenso que me causa a brutalidade, tão comum nos navios. Ouvi falar dele pela primeira vez de uma maneira romântica, por uma mulher que lhe deve a felicidade⁴. (Shelley, Mary. Carta II)

O criador, Victor Frankenstein, relata, em diversos momentos, a solidão da vida voltada para pesquisa e criação e, com o desenrolar de sua narrativa, essa solidão vai avançando, à medida que o mal cresce. Até seu completo isolamento ser quebrado pelo resgate de Walton. A quem ele confia sua história, como já dito, e depois parte para a solidão profunda. A criatura, também, padece desse mal. Ele conta ao encontrar seu criador:

O dia, um dos primeiros da primavera, chegava a influenciar-me com a beleza do sol e o ar aromático. Sentia emoções de brandura e prazer que havia muito pareciam mortas. Um tanto surpreso pela novidade dessas sensações, deixei-me arrastar por seu efeito e, esquecendo minha solidão e deformidade, tive a ousadia de pretender ser feliz. As lágrimas que me orvalharam as faces eram de doçura e cheguei mesmo a olhar com gratidão o sol, bendizendo-o pela alegria que me causava. (Capítulo XVI)

Daí, ainda dentro do texto, abordamos o encontro entre criador e criatura no capítulo X. E avançamos na discussão sobre linguagem

⁴ SCHELLEY, Mary. Frankenstein. São Paulo: Darkside, 2017.

que aparece no texto, especialmente no Capítulo XII (agradamos os que se dizem ser da linguística e não de literatura, me dei por vitoriosa). A gente faz de tudo; aquilo que a obra permite, claro. A saber:

Gradualmente fui assimilando um fato muito mais importante. Vim a saber que essa gente tinha um meio de comunicação recíproca de seus atos e sentimentos por meio de sons articulados. Percebi que esses sons causavam prazer ou dor, sorrisos ou tristeza, no espírito e semblante dos que se comunicavam. Era sem dúvida uma ciência dos deuses, e ardentemente desejei familiarizar-me com ela. Mas todas as tentativas que fazia nesse sentido eram frustradas. A pronúncia era rápida, e, não conseguindo estabelecer uma relação entre o que provinha de suas vozes e os objetos visíveis, era-me difícil penetrar o mistério do seu significado. Com grande aplicação, porém, e depois de várias revoluções da lua desde que passara a ocupar o casebre, aprendi os nomes que davam a algumas das coisas mais familiares sobre as quais falavam. (Capítulo XVII)

Fizemos, em seguida, um aparte “Frankenstein na Educação Básica”, falamos sobre o apelo temático do que carinhosamente chamei de morto-vivo. Abordamos sobre a figura do monstro nas produções da indústria cultural e na obra literária. Pontuamos as discussões e aberturas interdisciplinares que o livro traz, sociologia, física, filosofia, inglês. Indicamos, por fim, para maior aprofundamento na formação enquanto professores para leitura da obra na educação básica o livro “Olhares sobre Frankenstein: literatura, educação e cinema” (Képos, 2015).

Por fim, entregamos aos estudantes de graduação a seguinte proposta de criação: “Frankenstein e Science Fiction – Diálogos possíveis”, em que apresentamos um trecho do Capítulo XV do romance e o poema de Carlos Drummond de Andrade, aquele que conta o encontro ligeiro entre um humano e um marciano, em que o marciano “teve medo de minha impossibilidade humana” e cuja voz poética termina assim “E fiquei só em mim, de mim ausente”. Em seguida, solicitei que pegassem

Lê melhor quem escreve

três períodos do capítulo do livro para compor um poema-colagem, um poema-Frankenstein, que dialogasse com a leitura do livro.

A aula terminou em sarau e eu convencida de que tinha que levar o livro para a Educação Básica.

LEITURA DE FRANKENSTEIN, CAMINHOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Na Educação Básica, adotamos a mesma edição do livro, conduzimos o trabalho ao longo de dois bimestres. E no primeiro bimestre nos dedicamos aos dez primeiros capítulos. Solicitei a leitura das cartas de Walton e os dois primeiros capítulos. Pedi que fizessem um mapa mental com as principais informações que eles considerassem importantes para o desenvolvimento da história. Ainda nos dedicamos à leitura coletiva do Capítulo V, aquele em que a criatura ganha a centelha de vida, e lemos também juntos trechos do Capítulo VIII em que ocorre o julgamento de Justine – assunto que me deterei com mais cuidado nas considerações finais deste texto.

Quando chegamos ao capítulo IX, introduzi, então, a discussão em torno de microcontos de terror. Adoro o que o Marcelino Freire faz com o gênero nos tempos atuais. Existe o célebre microconto do Hemingway, que, para mim, é o mais aterrorizante do mundo: “*For sale: baby shoes, never worn*”⁵, é de onde eu escolho partir para inclusive relativizar o terror. Relativização que cai bem já nas discussões em torno de Frankenstein. E daí na internet encontram-se infinitos outros microcontos do gênero, que ganhou uma certa popularidade também entre as/os autores de fanfics pelo uso de plataformas como o antigo *twitter*. Alguns com terror bem mais explícitos, que eu muito seriamente estou usando esse termo técnico para me referir aos contos que vão tratar de temas sobrenaturais, e de autoria muitas vezes desconhecida.

⁵ “Vendem-se sapatos de bebês, nunca usados”.

Diante do debate em torno do gênero e para acompanhar nossa leitura, solicito que escrevam pelo menos dois microcontos baseados no nosso livro, um que trate de algo relacionado ao que já lemos e outro que faça previsões do que ainda pode acontecer no livro. Esses microcontos nos acompanharam até o final da leitura. Criamos um diálogo entre as previsões e aquilo que o romance foi, de fato, colocando para nós. Seguimos com a leitura, aproximadamente, dois capítulos por semana, até o fim do segundo bimestre, em que continuamos e terminamos a leitura da obra.

A partir do julgamento de Justine, escrevemos uma dissertação argumentativa sobre a pena de morte. Além disso, realizamos ao final da leitura do livro, um teste (respira, e continua a leitura, leitora querida), a que chamo carinhosamente de teste afetivo do livro. O formato aprendi com uma colega, D. Catharina, quando trabalhei dois meses em uma escola particular que se dizia muito revolucionária, mas na prática nunca é bem assim. Ela fez um curso na Noruega e me ensinou a criar questões estéticas sobre o texto literário. Por exemplo: “Caso você fosse adaptar uma cena do livro para o cinema, determine quem seriam os atores, qual seria o cenário, etc” ou, ainda, esta, especialmente, eu gosto muito e utilizo com frequência: “Escolha uma personagem do livro e um objeto para presenteá-la. Justifique sua escolha com base na história lida”.

Lemos ainda em sala, juntos, o Capítulo X, em que há o reencontro entre criador e criatura. Em que a criatura afirma “Lembre-se de que me fez mais poderoso do que você mesmo”. E nós que já vínhamos falando de Prometeu, da centelha divina, do homem imagem semelhança de seu Criador, encontramos aqui um oásis de, como já dito, “texto literário como monumento possível para guardar a memória cultural da experiência humana.”

— Contenha-se! Suplico-lhe que me ouça, antes de pretender descarregar todo o seu ódio contra mim. Não basta o que tenho sofrido, e você ainda procura aumentar-me a desgraça? A vida,

Lê melhor quem escreve

embora não tenha sido para mim mais do que um calvário, é meu único bem, e eu a defenderei. Lembre-se de que me fez mais poderoso do que você mesmo. Sou bem mais alto, meus músculos são mais rijos. Mas não me deixarei levar pela tentação de um confronto com você. Sou sua criatura e saberei manter minha condição de sujeição e docilidade para com meu senhor natural, desde que também desempenhe seu papel e resgate sua dívida comigo. Parece esquecer, Frankenstein, que me deve a mesma igualdade de tratamento que dispensa a seus semelhantes, e que tenho direito à sua clemência e mesmo ao seu afeto. Lembre-se de que é meu criador. Quanto a mim, em vez de um novo Adão, sou o anjo decaído que você priva do direito à alegria, sem que me caiba culpa. De todas as benesses de que tenho conhecimento, eu sou sempre irrevogavelmente excluído. No entanto, eu era bom e compreensivo. Foi a desgraça que me converteu em demônio. Devolva-me a felicidade e voltarei a ser virtuoso. (Capítulo X).

A partir deste trecho solicitei que, assim como na aula da graduação, escolhessem trechos e escrevessem um poema para quem quer que seja que tenha criado o humano, a eles próprios, ou a humanidade. Não há pressa. Algumas aulas dedicadas a essa atividade e, paralelamente, seguimos com a leitura do livro. Em sala, lemos juntos, ainda, alguns trechos selecionados dos capítulos em que a narrativa toma o ponto de vista da criatura. Fizemos essa discussão com as/os estudantes e, assim como na graduação, falamos do Chinese Box, mas levei comigo uma Matrioska. Lemos, também, o Capítulo XVII, em que a criatura solicita a criação de uma fêmea. Passamos por trechos dos capítulos seguintes, enquanto oralmente contávamos as nossas leituras individuais. Lemos em sala o último capítulo e a última carta de Walton para sua irmã. Ao longo de todo esse processo de leitura individual e coletiva, trazíamos os microcontos (as previsões) para a sala e fazíamos as comparações. Assumir que fazemos previsões de um texto e que elas podem se concretizar ou não é um caminho interessante para se desenvolver não só o interesse no texto literário como também contribuir para a interpretação do texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS – OS CAMINHOS FICAM MELHORES QUANDO HÁ CRUZAMENTOS

Na terceira aula dedicada à leitura do livro, focamos no Capítulo VIII, como já mencionado, o julgamento da ré pela morte do irmão caçula de Victor. Fizemos isto, não apenas pelo método, mas por interesse em trazer a partir do texto literário, soberano, as discussões sobre pathos e direito, justiça. O caso de Justine, injustiçada, traz à tona os debates que não raro fazemos em sala em torno dos direitos humanos e também os calores que se despertam nesses jovens sobre o tema da pena de morte. Eu me aproveito. Está montada a arena. Recuada, enquanto observo, penso: “Justine, Justine, Justine”. Justiça. Em francês, não me recordo bem. Este ano, ano em que me esqueço facilmente do ano em que estamos. Esse “-ine” me parece marca de feminino-diminutivo. Existe isso? Capaz. A língua francesa tem dessas coisas. A solução imediata aqui no nono ano é focar no radical. É suficiente, é possível. Justine, pouca justiça humana, aguarda a justiça divina. Lembrei. Um aluno pergunta o que aconteceu mesmo com os índices de violência no Canadá após o fim da pena de morte. Eu volto para a sala. Outra. Eu sentada, um pouco mais velha do que os jovens que discutem, me lembro do Professor João Camilo, da Faculdade de Letras, da UFRJ, falando sobre Sade. Meu útero! Era essa francesa, injustiçada, de quem eu não me lembrei de pronto. Será que esse sufixo “-ine” é de produto? *Caféine*, me lembro disso no material didático de algum francês instrumental cursado há anos. Acabada a aula, corro, mando mensagem para um amigo. Sabe a Justine de Sade? Mary Shelley leu Sade? Leu? Ele não tem certeza, diz que provavelmente. Eu mesma fico achando que não. Eu digo que, no fim das contas, não importa. Fica aí mais uma entrada de leitura para uma turma de graduação por vir.

EXPLICAÇÃO OU CONTRAEXEMPLO? ALGUMAS IDEIAS SOBRE ENSINO DE (TEORIA DA) LITERATURA A PARTIR DE O MESTRE IGNORANTE

 Maurício Chamarelli Gutierrez¹

Este texto é dedicado a todos os meus alunos. Mas particularmente à turma de Teoria Literária I, Português-Francês, 2019.1, UFRJ. Sem a aventura intelectual daquelas tardes, nada disso teria sido possível

A primeira vez em que li o livro *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*, de Jacques Rancière² foi em 2018. Foi uma leitura “de férias”, feita durante o recesso de meio de ano, enquanto aguardava ser contratado como professor substituto pela UFRJ. Naquele época, eu havia lido com muito interesse os textos de Rancière sobre arte e literatura, mas ainda não o incorporara diretamente na pesquisa, como viria a fazer depois; por outro lado, havia dado aulas por dois anos na Federal de Juiz de Fora, mas ainda tentava me entender com a prática docente. Acredito que foi a partir dessa demanda de dupla face (Rancière / ensino) que me propus a ler esse livro do qual ouvira falar algumas vezes (por meio da figura que, na minha vida pessoal, epitomiza o ocupar-se e preocupar-se com a educação: minha mãe).

¹ Professor de Teoria da Literatura; Adjunto do Departamento de Teoria da Literatura e Literatura Brasileira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

² Rancière, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

Nessa primeira leitura, lembro nitidamente de ter uma sensação dupla: por um lado, tratava-se de ideias muito familiares, por outro, de extrapolações aberrantes das mesmas. Tinha diante de mim um livro que propunha que o ensino não se fundamentava em uma relação de saber, que o professor não era alguém que conhecia algo que seus alunos desconheciam ou que sabia mais do que eles. Isso não deixava de me reenviar a um texto lido muitos anos antes, e que já era uma referência estável no campo dos estudos literários: não era Barthes que em sua célebre aula inaugural denominava pesquisa como a fase da vida “em que se ensina o que não se sabe”³ Por outro lado, era essa a prática corrente do professor, orientador e amigo que havia me formado: os grandes cursos que fizera com Alberto Pucheu, tanto na graduação, quanto na pós, haviam sido (e seguiram sendo) todos cursos que eram em si mesmos parte de uma pesquisa em curso. Fossem sobre Nietzsche, Agamben ou poesia contemporânea brasileira, os cursos refletiam sempre o objeto de estudo atual; esse estudo se efetivava sempre na produção escrita de Pucheu, mas de tal forma que as aulas se baseavam no ensaio que se produzia tanto quanto precipitavam alterações e permitiam novas ideias e novos ensaios (caso notável disso foram os cursos sobre Íon, de Platão, que começaram a partir de um texto que, ao fim de um ano ou pouco mais, havia se tornado uma tetralogia). Ou, ao menos, assim que me parecia.

Dessa forma, apostar na ignorância do mestre aparecia como uma ideia certamente contra-intuitiva e de difícil aceitação em muitas das áreas acadêmico-científicas, mas não como algo tão distante de alguns aspectos que configuram a nossa (ou minha?) prática em teoria da literatura. O que Rancière propunha, no entanto, parecia outra coisa ou, ao menos, uma radicalização quase absurda dessa ideia: a aventura intelectual de Jacotot, seu experimento, havia mostrado que era possível

³ BARTHES, Roland. *Aula: aula inaugural da cadeira de semiologia no Colégio de França*. São Paulo: Cultrix, 2004. p. 47.

Explicação ou contraexemplo?

não simplesmente dar aulas sobre um autor que se está estudando, ou uma questão que se está buscando formular/compreender melhor, mas oferecer a ocasião para que seus alunos aprendam algo que você sequer conhece e que talvez nem seja do seu interesse. Jacotot havia “ensinado” nada menos do que a língua francesa a alunos holandeses com os quais não se comunicava (por desconhecer o holandês), e a partir daí havia proposto que se pode “ensinar” disciplinas que não se conhece. A rigor ele não havia ensinado nada, havia somente proporcionado uma oportunidade para a emancipação da inteligência de seus alunos, mostrando a eles – ou antes, deixando que eles percebessem – que poderiam aprender por si mesmos, e que talvez seja sempre e só assim que aprendemos qualquer coisa.

Em 2022, havia me tornado professor efetivo na UERJ, já me considerava familiarizado com a atuação em sala de aula (na medida em que uma *performance* feita a cada vez, sempre um pouco de improviso, diante de grupos muito heterogêneos de pessoas pode chegar a ser *familiar...*) e tinha como que consolidado um certo modo de trabalhar teoria da literatura em cursos dos primeiros semestre da graduação em Letras. Foi nesse contexto que reli as “cinco lições sobre a emancipação intelectual” e qual não foi minha surpresa ao perceber que havia incorporado em minha prática docente alguns de seus postulados e apostas. Fizera isso de forma inconsciente, e a tal ponto que isso não se deu imediatamente após ler o livro, como quem aplica ideias que acabou de descobrir, mas caracterizou um processo de ao menos um ano e meio, marcado por tentativa e erro, encontro de problemas e questões e busca por alternativas para fugir dos mesmos. O curioso é que, ao longo desses três semestres letivos, eu havia recorrido a expedientes que me pareciam soprados pela “prática”, isso é, que surgiam da percepção de problemas e sintomas meus como professor, das turmas e alunos de meus cursos e da conversa com colegas; eu descobria agora, entretanto, que grande parte se não todos esses expedientes estavam em perfeita consonância com alguns postulados do livro de Rancière – o mesmo

livro que, anos antes, eu havia posto de lado como algo *interessante*, é certo, mas aberrante e impraticável.

O presente texto gostaria de explorar essa herança inconsciente. Nesse sentido, gostaria de fazer três coisas: primeiro, retomar parte da conceituação de *O mestre ignorante* para, em segundo lugar, pensá-la especificamente em relação ao campo dos estudos literários. Nessa segunda seção abrirei mais notas de pé de páginas do que seria cortês, e empilharei referências demais, a autores relativamente diversos entre si (Barthes, Derrida, Rancière, Foucault...). Isso não visa demonstrar qualquer suposta erudição, mas tão somente a generalidade relativa da concepção de literatura a que me refiro e pela qual busco pautar certa compreensão do ensino de teoria literária. Esse escopo, logo se vê, é uma faca de dois gumes e a diversidade desses autores é, como dito, bastante *relativa*: não se trata de concepções universais (nem talvez de noções tão generalizadas assim), mas de postulados que se identificam muito claramente com um viés que identificaríamos com o pós-estruturalismo, a teoria e filosofia francesas a partir dos anos 1960. Em certo sentido, isso quer dizer que enxergo as provocações de Rancière como derivações possíveis, às vezes como implicações evidentes desse viés teórico, o que significa por sua vez que essas *cinco lições sobre a emancipação intelectual* serão pensadas (e pesadas) aqui em relação ao legado, para os estudos literários, das ideias de Foucault, Derrida, Deleuze, Barthes e outros.

A título de conclusão, farei alguns apontamentos no sentido de relativizar justamente a vinculação estrita a que acabei de me referir, propondo que as ideias sobre o *Ensino Universal* de Jacotot guardam, na verdade, uma íntima relação com a singularidade moderna da literatura, a partir ao menos do primeiro romantismo alemão. Por fim, esboço algumas das ideias pelas quais tento me nortear na preparação de cursos. Essas últimas não têm qualquer pretensão de serem inovadoras. Além disso, talvez não fosse preciso dizer – mas direi – que não espero com isso propor qualquer método de ensino mais ou menos aplicável à

Explicação ou contraexemplo?

teoria da literatura ou a outras disciplinas de nosso campo. Este texto (como este início narrativo tenciona indicar) parte da experiência, de certas experiências, e não aspira, assim, à universalidade; além disso, deseja se situar muito perto de uma conversa – a partir de certo embasamento teórico-filosófico, é verdade, mas, ainda assim, uma conversa. Uma troca de impressões sobre a prática docente em um campo, em geral, pouco preocupado com questões pedagógicas e muitas vezes infenso à troca e compartilhamento de experiências. Nesse sentido (e para finalizar essa introdução demasiado longa), é preciso deixar aqui ainda um registro: muito do que penso sobre ensino e a prática docente se deve à prontidão dos colegas organizadores deste livro (e alguns outros) em justamente relatar, opinar e elaborar conjuntamente experiências de sala de aula. Friso isso na medida em que acredito enxergar um sintoma curioso do campo da teoria da literatura: compartilhamos relativamente pouco nossas preocupações, problemas e inquietações docentes; estamos frequentemente ansiosos por conversar sobre os temas que pesquisamos e sobre os quais publicamos, apresentamos trabalhos, escrevemos livros... mas, quanto ao que acontece dentro de sala, as portas nem sempre parecem tão abertas. Esse é (ou foi para mim) um obstáculo à atuação professoral; este texto é também um agradecimento às pessoas que me ajudaram a ultrapassá-lo.

UMA AVENTURA INTELCTUAL

Em *O mestre ignorante* – talvez seu livro mais provocador – Jacques Rancière parte da descoberta, pelo educador pós-revolucionário Joseph Jacotot, de que os alunos holandeses deste aprenderam o francês simplesmente lendo e observando com calma e atenção os primeiros capítulos de um livro em edição bilíngue francês-holandês. Mais do que isso, eles o fizeram sozinhos, sem necessitar das *explicações* do mestre que, além disso, não lhes poderia explicar nada, por não falar uma palavra do idioma que eles compreendiam, o holandês. Acompanhando

a trajetória dessa “aventura intelectual”, Rancière põe em questão um dos postulados mais fundamentais da prática educacional: a ideia de que o ensino deva se pautar pela mediação de um “mestre sábio”, isso é, de um sujeito que se diferencia de seus alunos justamente por dispor de um conjunto de conhecimentos (mais ou menos especializado, mas que, de todo modo, os primeiros não possuem). O que Jacotot descobre, segundo Rancière, é não só que *pode-se ensinar o que não se sabe*, mas que é sobretudo na condição de ignorância que o mestre age melhor: o mestre “sábio”, aquele que conhece sua matéria, atua (mesmo contra suas próprias intenções) de forma a renovar constantemente a distância que separa o aluno ignorante de seu saber. Ele seleciona e ordena progressivamente os saberes, decidindo a quais conhecimentos o aluno está em condições de ser exposto em certa etapa do ensino; assim que aprende algo, o aluno passa a uma nova etapa e subitamente vê o mestre sábio retirar de sua manga uma dificuldade de que havia sido poupado pela suposta boa vontade do mestre. Conforme avança na progressão do ensino, o aluno vê o saber do professor recuar de novo e de novo para um ponto em que ele ainda não se orienta bem; de etapa em etapa, de *ainda não em ainda não*, perpetua-se a distância entre a instância de saber (o professor “sábio”) e a de ignorância (o aluno): “A cada etapa, cava-se o abismo da ignorância que o professor tapa, antes de cavar um outro. (...) O livro nunca está inteiro, a lição jamais acaba”.⁴ O que essa trapaça de uma progressão linear adia infinitamente é a emancipação do aluno: o reconhecimento de sua inteligência, isso é, de sua capacidade de aprender sem a mediação de um conhecedor.

Esse esquema constitui de forma mais geral todo o ensino de que Jacotot e Rancière visam se afastar; ele se formula ainda nos termos do que Rancière denomina de “lógica da explicação” (p. 21), à qual me atreui por motivos que posteriormente ficarão claros. Imaginemos que o

⁴ Rancière, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 41.

Explicação ou contraexemplo?

aluno tem em suas mãos um livro; pode ser a edição bilíngue do *Telêmaco* de Fénelon (livro em que se baseia o “método Jacotot”) ou outro livro, pouco importa. Este livro contém pensamento, ele traz a marca da inteligência humana, diz coisas sobre o mundo, visa fazer seu leitor compreender certos assuntos ou engajá-lo em uma história. Subitamente, no entanto, a esse livro vem se adicionar um outro discurso – oral – da parte do professor, uma *explicação* que visa, no fim das contas, a mesma coisa que o livro ele mesmo: “ele [o mestre sábio] faz um conjunto de raciocínios para explicar o conjunto de raciocínios em que o livro se constitui. Mas por que o livro teria necessidade de tal assistência?” (p. 21). Se a um conjunto de raciocínios se adiciona um outro, o que faz com que o segundo necessariamente permita a compreensão melhor do que o primeiro? Se o livro ele mesmo já traz a marca da inteligência humana, se ele pode por si só ser compreendido (e provavelmente o foi, ao menos pelo mestre), o que torna necessárias as explicações do professor? E mais: onde fazer interromper a “reduplicação das razões” (p. 21) que torna sempre necessário um novo conjunto de raciocínios para explicar um conjunto anterior?⁵

Segundo Rancière, essa “lógica da explicação”, antes de aproximar, distancia: como a organização progressiva dos conhecimentos pelo mestre, ela adia continuamente a autonomia do aluno e o entrar em ação de sua inteligência. Ao recusar-se a reconhecer a capacidade do aluno de compreender sem a mediação de um explicador, o mestre sábio reproduz o que o pensador francês denomina *embrutecimento*: a

⁵ Vale notar que toda essa conceituação antecipa em parte os textos de Rancière sobre literatura e revolução estética: aqui também a coisa literária se caracterizará pela condição de palavra órfã, de texto *escrito* que se perde de sua origem, escapa ao controle da instância paterna que controla a dispersão de seus sentidos. Trata-se da mesma clivagem entre, de um lado, uma palavra oral em presença (ora do mestre, ora do produtor do discurso) e, de outro, um livro, que rola para lá e para cá, conversando com quem quer que seja diretamente (isso é: *democraticamente*). Em outra ocasião (artigo no prelo), propus que essa clivagem e sua associação a certo modo democrático de circulação discursiva (em parte herdadas do conceito derridiano de escrita) merece ser pensada no contexto de uma história do livro e da leitura.

subordinação de uma inteligência a uma outra. A relação de necessidade, então, se inverte: “É o explicador que tem necessidade do incapaz, e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal. Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só” (p. 23). Ali onde costumamos postular a boa vontade do professor, que se desdobra em raciocínios para aproximar, para diminuir a distância entre o saber e a ignorância, Rancière (a partir de Jacotot) reconhece a reprodução incessante de uma distância – distância que é instituída pela explicação, desde sempre já pressuposta por ela. Por trás das boas intenções do explicador, então, se oculta uma separação ancestral no pensamento e na filosofia ocidental: aquela que divide os seres inferiores dos superiores. Tal separação, cujo episódio inaugural, para Rancière, é a filosofia política de Platão e Aristóteles⁶, coloca de um lado os seres ativos, capazes de compreender, explicar, de se ocupar da filosofia e comandar as coisas da cidade e, de outro, os seres “passivos”, não capazes de ação (esses seres “menores”, que compreendem uma ordem, mas não possuem eles mesmos o *logos*, não estão habilitados para as coisas da filosofia ou para comandar a cidade). A essa separação ancestral, a pedagogia radical de Jacotot opõe o princípio da igualdade das inteligências: o reconhecimento de que “não há duas inteligências”, a dos supostos superiores e a dos supostos inferiores, mas “que toda obra de arte humana é a realização das mesmas virtualidades intelectuais. Em toda parte, trata-se de observar, de comparar, de combinar, de fazer e de assinalar como se fez”.⁷

A esse princípio, adiciona-se um segundo: o postulado de que “tudo está em tudo” (p. 41), ou seja, de que quanto à ação do espírito humano, não há produtos mais ou menos bem acabados, exemplos melhores ou

⁶ Ver Rancière, Jacques. *Ódio à democracia*. São Paulo: Boitempo editorial, 2014; e Rancière, Jacques. *O desentendimento: política e filosofia*. São Paulo: Editora 34, 2018.

⁷ Rancière, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 61.

Explicação ou contraexemplo?

piores. Em cada ato humano, em qualquer livro, ou na oração do Pai Nosso, mas também em qualquer obra de trabalho manual, se encontram os rastros da inteligência humana. Em todas as coisas, em todos os fazeres, é sempre o mesmo intelecto que trabalha (ou antes, intelectos cuja diferença não comporta hierarquização, não se traduz em superioridade/inferioridade); e é por isso que pode-se partir de qualquer livro, ou de qualquer coisa, para chegar a qualquer outra parte, basta observar, comparar o novo com o que se conhece, combinar o desconhecido com o conhecido. Basta repetir o processo que trouxe até aqui: a inteligência que habilita as costureiras pobres dos arredores de Grenoble a fabricarem luvas age também nos poetas que compõem sonetos e é a mesma que os filósofos atribuem somente aos “homens ativos” que, segundo eles, deverão governar a cidade. Isso implica não só que as costureiras são capazes de governar a si mesmas e formular por elas mesmas sua pertença ao mundo, mas que, a partir do que conhecem, a partir da “língua que se fala com tesouras, agulha e linha” (p. 62), podem aprender qualquer coisa: “há sempre alguma coisa que o ignorante sabe e que pode servir de termo de comparação, ao qual é possível relacionar uma coisa nova a ser conhecida” (p. 50).⁸ É por isso que a aprendizagem será pensada como uma operação de tradução (“Aprender e compreender são duas maneiras de exprimir o mesmo ato de tradução”⁹): trata-se sempre de relacionar uma coisa à outra, de se expor a uma língua nova por analogia com a língua que se conhece (mesmo que seja seja a falada “com tesouras, agulha e linha”).

⁸ Mais uma vez vemos aparecer aqui a familiaridade entre, de um lado, a conceituação de Rancière sobre educação, sua leitura da “anti-pedagogia” de Jacotot, e, de outro, sua leitura da revolução estética. Este “tudo está em tudo” ressoa muito evidentemente o “tudo fala” novalisiano e a importância que lhe atribui o filósofo francês (ver *O inconsciente estético*. São Paulo: Editora 34, 2009, sobretudo os capítulos 2 e 3; e *La parole muette: essai sur les contradictions de la littérature*. Librairie Arthème Fayard: França, 2010, sobretudo os capítulos 3 e 4.

⁹ Rancière, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 27.

O problema, então, não é saber e nem inteligência (ou capacidade), mas reconhecimento dessa inteligência: “o problema é revelar uma inteligência a ela mesma” (p. 27) – e demonstrar essa capacidade de aprender qualquer coisa é emancipar. Se o embrutecimento é a reprodução interminável da fratura entre a sabedoria dos superiores e a ignorância dos inferiores, a emancipação é a abolição imediata dessa distância. À rachadura que reproduz, portanto, no seio do pensamento e da pedagogia, a fratura ancestral entre estamentos sociais, o “método Jacotot” opõe não uma instrução do povo, mas sua emancipação: “que todo homem do povo pudesse conceber sua dignidade de homem, medir a dimensão de sua capacidade intelectual e decidir quanto a seu uso” (p. 37). Para isso, porém, não é preciso nenhum conhecimento especializado: basta “que sejamos, nós mesmos, emancipados; isso é, conscientes do verdadeiro poder do espírito humano” (p. 34); todos já passamos por isso, só falta assumir a um outro: “aprendi muitas coisas sem explicações e creio que, como eu, também o podeis” (p. 35). Longe de instruir ou explicar, então, o mestre ignorante verifica de novo e de novo a igualdade das inteligências: aposta nela, a reconhece em seus alunos e incita-os a reconhecerem-na.

DIANTE DO LITERÁRIO

As ideias, como disse, são provocadoras. A princípio poderia parecer que sua aplicação mais direta implicaria reformas globais e uma revisão dos parâmetros que guiam o ensino no Brasil (para não falar de uma reavaliação das exigências de certificação dos professores, reavaliação que guardaria uma inquietante similaridade com um retrocesso para o ensino leigo). Naturalmente, para mim, ao menos, nunca se tratou disso. Como bem perceberam educadores que vêm lidando há mais tempo com as provocações jacotot-ranciereanas: “contrariamente ao que se poderia esperar diante do modo pelo qual *O mestre ignorante* é frequentemente lido e utilizado, as palavras de Rancière poderão nos

Explicação ou contraexemplo?

ajudar a defender a escola [ou outras instituições de ensino, a institucionalidade do ensino ela mesma] e não a criticá-la”¹⁰. Pensando especificamente no que toca nosso campo, não se trata de reivindicar a formação de mestres ignorantes no ensino de literatura, mas tão somente de indagar pelo que esse ensino pode aproveitar dessas provocações.

Ora, o que ocorre é que, a meu ver, a literatura goza de um estatuto ambíguo enquanto objeto de estudo. Primeiramente, vale se livrar de uma pequena ambiguidade, lembrando que o ensino de literatura tal como proposto em nossos currículos (com os cursos de escrita criativa sendo as raras exceções) é mais propriamente ensino de teoria, história e crítica literária. Isso significa que o fazemos é observar textos, relacioná-los entre si ou com outros elementos (culturais, políticos, históricos) e mostrar essas relações. Nossa matéria é a reflexão sobre: pensamos a partir de textos, ou refletimos sobre seu sentido – quando muito podemos acreditar que ensinamos os alunos a lê-los. Mas quem ensina alguém a ler? O que se ensina quando se ensina a ler? Ou quando se ensina a ler *literatura*? Segundo uma concepção que não é universal, mas que, por outro lado, é bastante corrente no campo dos estudos literários, o literário se “define” justamente por sua *indefinição*, por sua impropriedade ou ausência de caráter específico.¹¹ Um texto indefinível – ou um campo de estudos de objetos mais ou menos indefiníveis – guarda uma relação tensa com a ordem do saber... Em outros termos, um texto que parece se

¹⁰ Masschelein, Jan; Simons, Maarten; Larrosa, Jorge. “A questão com a escola/da escola: tramas da fábula escolar”. In: Carvalho, José Sérgio Fonseca de. Jacques Rancière e a escola: educação, política e emancipação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2022. p. 109.

¹¹ Sobre isso ver Culler, Jonathan. Teoria literária: uma introdução. São Paulo: Beca Produções Culturais Ltda, 1999. p. 26-47; Eagleton, Terry. Teoria da literatura: uma introdução. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 1-24; Compagnon, Antoine. O demônio da teoria: literatura e senso comum. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 11-29. Atenho-me a textos de caráter introdutório e pretensão generalista; outras versões desse postulado, supostamente mais enviesadas (e articuladas em uma dimensão mais desafiadora), podem ser encontradas em Derrida (Essa estranha instituição chamada literatura: uma entrevista com Jacques Derrida. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014), Blanchot (O livro por vir. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 285-295), além, é claro, do próprio Rancière (Políticas da escrita. São Paulo: Editora 34, 2017. p. 27-114).

oferecer em sua singularidade irreduzível a uma generalização não é justamente um texto que não se sabe nunca exatamente como ler?

Como teóricos e educadores, falamos frequentemente em “formação de leitores”; essa é uma discussão que me interessa, mas que não estaria em condições de desenvolver aqui; a respeito dela, no entanto, gostaria de lançar somente uma provocação: a de que, como regime de circulação de textos especificamente moderno, datando do século XVIII, a literatura se caracteriza pela promessa de uma circulação aberrante, que desarticula qualquer posição privilegiada de leitor considerado legítimo ou hábil, isso é, de um leitor ao qual o texto se destina – em detrimento de outros leitores, inábeis ou incapazes de lê-lo. Trata-se da concepção ranciereana da letra órfã e errante (“A escrita está liberta do ato da palavra que confere a um *logos* sua legitimidade, que o inscreve nos modos legítimos do falar e do ouvir, dos enunciadores e receptores autorizados”¹²), mas que bebe em teóricos anteriores (e provavelmente mais influentes no campo dos estudos literários), como Derrida:

Por definição, o leitor não existe. Não antes da obra como seu simples “receptor”. O sonho de que falávamos diz respeito ao que, na obra, produz seu leitor, um leitor ainda inexistente, cuja competência não pode ser identificada, um leitor que seria “formado”, treinado, instruído, construído, até engendrado, digamos *inventado* pela obra. Inventado, ou seja, a um só tempo encontrado por acaso e produzido pela pesquisa. A obra então se torna uma instituição formadora de seus próprios leitores, dando-lhes uma competência de que ainda não dispunham (...). Se confiássemos na distinção usual entre competência e performance, diríamos que a performance da obra produz ou institui, forma ou inventa, uma nova competência do leitor ou do destinatário, que, desse modo, torna-se um contrassignatário. Ela lhe ensina, *se ele estiver disposto*, a contra-assinar.¹³

¹² Políticas da escrita. São Paulo: Editora 34, 2017. p. 8-9.

¹³ Derrida, Jacques. *Essa estranha instituição chamada literatura*: uma entrevista com Jacques Derrida. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 117-118.

Explicação ou contraexemplo?

De um ponto de vista derrideano, a provocação parece sobretudo extrair as implicações da iterabilidade da escrita: a possibilidade que um texto escrito tem de se repetir fora do que seria seu contexto original de enunciação tende sempre a fazer romper qualquer protocolo de leitura que controlaria seus sentidos possíveis. Um texto não comunica algo (que poderia ser ou não ser compreendido por um receptor), mas se dissemina, gera efeitos de sentido imprevisíveis, mas não por isso ilegítimos.¹⁴ Por outro lado, do ponto de vista que viemos comentando, a figura da obra que *inventa* seu leitor radicaliza, na singularidade de um único texto, o horizonte mais amplo de certa desorientação que caracteriza o campo da literatura na modernidade: não sabemos bem o que é literatura, não sabemos o que faz a literariedade de um texto, não sabemos a que se pode prestar um texto que nos é oferecido sob essa rubrica. Em outras palavras, não sabemos como lê-lo, falta a instância metadiscursiva que nos permitiria distinguir leituras/leitores legítimos dos usos ilegítimos de um texto.¹⁵ Segue-se daí que o leitor não é o des-

¹⁴ “Qualquer escrita deve, portanto, para ser o que é, poder funcionar na ausência radical de qualquer destinatário empiricamente determinado em geral. E essa ausência não é uma modificação contínua da presença, é uma ruptura da presença, a ‘morte’ ou a possibilidade da ‘morte’ do destinatário inscrita na estrutura da marca (...). Consequência talvez paradoxal do recurso que neste momento faço à iteração e ao código: a disrupção, em última análise, da autoridade do código como sistema finito de regras; a destruição radical, no mesmo lance, de todo contexto como protocolo de código” (Derrida, “Assinatura acontecimento contexto”. In: *Margens da filosofia*. Campinas, SP: Papyrus, 1991. p. 356-77)

¹⁵ A meu ver, é à decadência dessa metadiscursividade que se refere Foucault (de forma talvez um pouco mais exagerada, mas ao mesmo tempo mais específica do que Rancière) quando fala do desaparecimento da retórica que coincide com a emergência da literatura enquanto tal: “A retórica desapareceu: isso quer dizer que a literatura está encarregada, a partir dessa desapareção, de definir ela própria os signos e o jogos através dos quais ela vai ser, precisamente, literatura” (Foucault, Michel, *A grande estrangeira: sobre literatura*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. p. 90). Dirão talvez que Foucault fala de forma mais geral do que Derrida, já que este último fala no singular de uma obra que inventa a forma de sua leitura possível? Ora, quanto a isso, quem será capaz de encontrar dois ou três autores/obras que definam seu pertencimento à literatura por meio dos mesmíssimos jogos e signos? Há, é claro, efeitos de redundância e campos gravitacionais (poéticas e autores análogos, e/ou que fazem da literatura uma ideia parecida e inter-relacionável), mas, nessa seara, cada visada parece entrar sozinha. É também a isso que Blanchot se refere quando fala sobre

tinatário mais ou menos ideal do escrito, mas só pode, quando muito, ser aquele que a obra inventa na medida em que a isso ele se dispõe. À morte do autor (sintagma barthesiano tão frequentemente lembrado) corresponde desde sempre uma “morte do destinatário”.¹⁶ Essa que é, na verdade, um *nascimento*: a emergência do leitor enquanto instância autônoma de recepção, mais ou menos livre para aquilo que Derrida denomina “contra-assinar”, isso é, escrever

um texto que, em face do acontecimento do texto de um outro, como me ocorre em determinado momento, bastante singular, procura “responder” ou “contra-assinar”, num idioma que vem a ser o meu. Mas um idioma nunca é puro, sua iterabilidade o abre a outros. Se minha própria “economia” puder provocar outras leituras singulares, ficaria encantado. Se puder produzir aqui ou ali “efeitos de generalidade” relativa, ao exceder a singularidade, isso está inscrito na estrutura iterável de toda e qualquer linguagem, mas, para falar disso seriamente, seria preciso reelaborar toda uma “lógica” da singularidade, do exemplo, do contraexemplo, da iterabilidade etc.¹⁷

Desse ponto de vista, não há “competência” de leitura, não há um conjunto de saberes e instrumentos de que o leitor lança mão. Há, sim, uma disposição que é, enquanto tal, a disposição de *responder* ao texto e de responder a ele produzindo um outro texto, que não é escrito mais

a dissolução dos gêneros, esse dispositivo – tradicional nas poéticas clássicas – que confere legitimidade a um dizer na medida em que o inscreve em certos modos tidos como legítimos e passíveis de reconhecimento por receptores autorizados: “Só importa o livro, tal como é, longe dos gêneros, fora das rubricas, prosa, poesia, romance, testemunho, sob as quais ele se recusa a abrigar-se e às quais nega o poder de lhe atribuir seu lugar e de determinar sua forma. Um livro não pertence mais a um gênero, todo livro diz respeito somente à literatura, como se essa detivesse, de antemão, em sua generalidade, os segredos e as fórmulas exclusivas que permitem dar ao que se escreve a realidade de livro” (O livro por vir. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 293).

¹⁶ Derrida, “Assinatura acontecimento contexto”. In: *Margens da filosofia*. Campinas, SP: Papirus, 1991. p. 357.

¹⁷ Derrida, Jacques. *Essa estranha instituição chamada literatura*: uma entrevista com Jacques Derrida. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 95-96.

Explicação ou contraexemplo?

estritamente no idioma do texto “original” (não se trata somente de repeti-lo). Isso não significa que ele se feche sobre si mesmo ou se limite à pureza de um idioleto pessoal do leitor; tal idioleto corresponderia à figura, a rigor impossível, de um texto não iterável, texto que não se abre a outros. Segundo essa lógica derrideana do contraexemplo, uma resposta singular pode vir a provocar outras leituras, extrapolando desde sempre a particularidade de um comentário/leitura estritamente pessoal.

EXPLICAÇÃO OU CONTRAEXEMPLO?

Gostaria de reter o que chamarei uma *lógica do contraexemplo* para, em última instância, opô-la à *lógica da explicação* recusada pelo mestre ignorante. A meu ver, não é a outra coisa que se referem Rancière-Jacotot quando pensam o ensino como tradução ou tradução “generalizada” de qualquer coisa em outra segundo o princípio do “tudo está em tudo”:

Compreender não é mais do que traduzir, isto é, fornecer o equivalente de um texto, mas não sua razão. Não há nada atrás da página escrita, nenhum fundo duplo que necessite do trabalho de uma inteligência *outra*, a do explicador; nenhuma língua do mestre, nenhuma língua da língua cujas palavras e frases tenham o poder de dizer a razão das palavras e frases de um texto.¹⁸

O trecho não se ocupa, a princípio, de pensar a leitura ou o literário. A referência à “página escrita” se deve sobretudo ao uso do *Telêmaco*, de Fénelon, no “método Jacotot”. Há, no entanto, certa teoria da literatura em jogo aí, ou os rudimentos de uma concepção de leitura que

¹⁸ Rancière, Jacques. O mestre ignorante: cinco lições sobre emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 27.

já tentamos delinear: ler um texto não é fornecer a sua razão, mas traduzi-lo em outra coisa, formular uma compreensão que é, enquanto tal, um outro texto (mesmo que não escrito), é contra-assiná-lo – o que se faz sempre em vista de algo que se “conhece”, de outros textos que se leu (e é também por isso que “nenhum idioma é puro”, como dizia Derrida). O “tudo está em tudo” não é um dos postulados do ensino emancipador sem ser ao mesmo tempo a fórmula de uma tradução generalizada, que desliza de significante em significante, sem se deixar reter pelo que seria uma “razão” do texto – isso é: seu sentido transcendente. *Tudo está em tudo* significa que nunca se pode dizer “trata-se *somente* disto, isso é somente aquilo, você não entendeu” (o que redundaria em dizer “essa tradução é ilegítima, não se pode relacionar X com Y”).

Ora, isso significa simplesmente que aquela *lógica da explicação* que Jacotot denunciava no ensino embrutecedor se aplica muito mal ao trabalho com o texto literário, uma vez que ela depende de que se atribua ao raciocínio oral do professor uma condição privilegiada. A *explicação* era presa em uma estrutura de adiamento infinito, que protelava sempre para mais tarde a suposta iluminação do aluno, o momento em que ele pode dizer que entendeu ou que sabe; mas essa lógica depende de que o mestre sábio esteja colocado na posição de emitir uma palavra final sobre o texto do livro. Não há, quanto à literatura, nenhum escândalo: não explicamos os textos. Não fornecemos a *razão* que permita que os deixemos de lado. Nós os lemos, isso é: *os iteramos* – refletimos sobre eles, relacionamo-los a outros textos ou a elementos psico-sócio-históricos, tecendo com eles um outro texto a que chamamos em geral aula expositiva. A rigor, – e talvez com uma maior ou menor frequência dos *efeitos de generalidade* a que se referia Derrida – nós os contra-assinamos.

Era isso, creio, o que eu descobria quando relia *O mestre ignorante*, tempos depois de desenvolver algumas balizas para minha própria atividade docente: quando pensada no horizonte da teoria e do trabalho com o texto literário, a ignorância do mestre deixa de parecer uma pro-

Explicação ou contraexemplo?

vocação filosófica extravagante. A ideia de que “aprendemos” sozinhos talvez nunca seja tão verdadeira quanto em relação ao fazer teórico-crítico. É claro que há conhecimentos que nos servem de instrumentos para ler certos textos e há uma prática a que nos habituamos. Mas a relação com um texto resguarda sempre certa solidão de princípio. Um texto literário se dirige sempre a mais do que o nosso saber e lê-lo exige, às vezes mais, às vezes menos, certo salto no impensado (mas isso vale para qualquer texto, qualquer “escrita”, segundo a lógica da iterabilidade derrideana que não se limita a uma escrita “literária” que mal se saberia definir...). A rigor é sempre possível que não saibamos nos aproximar dele (e que precisemos aprender a escutá-lo, ou, é claro, eventualmente deixá-lo de lado e passar a outro texto que nos convoca). Além disso, mesmo onde há saberes envolvidos, quem se limita à mera aplicação? Não é o fazer teórico-crítico mais produtivo quando se recusa a – ou simplesmente não consegue – “aplicar” esses saberes e teorias prévios? E quando se volta para textos que os desarticulam, que se atritam com os primeiros e não os deixam em paz?

Dirão talvez que aplicamos aos alunos ideias muito elevadas, que esperamos de jovens iniciantes a envergadura de teóricos eruditos ou filósofos de primeira grandeza... Isso seria ressuscitar a hierarquia das inteligências, a separação de ressonância classista entre, de um lado, as nobres almas capazes de pensar e contra-assinar textos e, de outro, esse pobres filhos do povo, incapazes de ler (e falar) por si mesmos. Contra isso não nos cabe argumentar aqui (“Nosso problema, contudo, não é provar que todas as inteligências são iguais. É ver o que se pode fazer a partir dessa suposição”, p. 72). Contra isso talvez não haja argumento, não, ao menos, para aqueles que nunca se sentiram desarmados diante de algo que não sabiam como ler (mesmo de posse de muitos saberes, mesmo conhecendo muitos textos)... ou para aqueles que nunca experimentaram a leitura como uma *aventura*, em que o saber conta menos do que o engajamento desejante, em que se procura mais do que se acha ou em que se encontra o que não se buscava. (Quanto a isso, diria Deleu-

ze, não se trata de erudição ou saber, mas de estar à espreita, à espreita de encontros possíveis.¹⁹⁾

Jacotot já alertava para a incomunicabilidade de dois pensamentos que se retroalimentam: o “círculo da impotência”, que diz sempre que ainda não se é capaz, que se precisa da sabedoria do mestre para aprender, e o círculo da potência e da emancipação. Quanto a isso não há saída, a não ser começar, entrar no ciclo da potência e deixar de girar em falso no da impotência: “É preciso começar a falar. Não digas que não podes. Tu sabes dizer *eu não posso*. Diga, em seu lugar, *Calipso não podia...* e terás começado”.²⁰ Há sempre algo – recorte e costura, cinema hollywoodiano, um soneto de Camões adaptado na letra de uma canção de pop rock... – que o aluno “ignorante” conhece, ao qual pode relacionar o que lê e a partir do qual pode chegar a outra coisa. Haverá, é claro, muito a ler, muito a conhecer, uma infinidade de textos; porém, “esse infinito não é mais o segredo do mestre, mas a marcha do aluno” (p. 44); é preciso então que ele se ponha a caminho e – ao invés de esperar um ponto de chegada a partir do qual poderia finalmente falar – que comece a andar.

DIGRESSÃO: LITERATURA E CRÍTICA

Ainda uma palavra de cunho, por assim dizer, teórico: venho tentando pensar/propor, a partir da teoria de Rancière sobre literatura e arte, que essa circulação aberrante da letra órfã e errante caracteriza a singularidade da literatura enquanto regime propriamente moderno de visibilidade e produção de textos. Nesse sentido, se podemos assumir o primeiro romantismo alemão como um dos pontos de inflexão privi-

¹⁹ Deleuze, Gilles. O abecedário de Gilles Deleuze: transcrição completa. Disponível em <https://machinedeleuze.wordpress.com/2021/06/07/o-abecedario-de-gilles-deleuze-transcricao-completa/>, acesso em 04 de setembro de 2024.

²⁰ Rancière, Jacques. O mestre ignorante: cinco lições sobre emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 44.

Explicação ou contraexemplo?

legiados (talvez o primeiro) dessa concepção, não é de todo surpreendente que encontremos alguns fragmentos de Friedrich Schlegel que formulam, à sua maneira, uma posição do leitor em tudo análoga à que observamos aqui a partir pensadores franceses da segunda metade do século XX: “Todo autor legítimo escreve para ninguém, ou para todos. Quem escreve para que estes ou aqueles o possam ler merece não ser lido”.²¹ Ora, a teoria da literatura do que Rancière denomina revolução estética não está somente nas elucubrações enigmáticas sobre o porvir da poesia, sobre a união entre poesia e filosofia ou sobre a organização republicana do romance – entre tantas outras abstrações complexas e muitas vezes incompreensíveis. Ela está também na consideração bastante terra-a-terra de um outro “republicanismo”, de uma certa política da leitura, que reconhece a ruptura do que Derrida viria a chamar um “espaço homogêneo de comunicação”²² em que a poesia do passado supôs se desdobrar – e a impossibilidade de postular um tal espaço para a literatura moderna. Agora, escreve-se para todos ou para ninguém, isso é: para qualquer um; para o leitor anônimo, ou seja: para um leitor porvir. Não à toa, se o primeiro romantismo alemão é também o momento de emergência de um pensamento da crítica de arte, como propôs a célebre tese de Benjamin, esse discurso sobre as obras não será pensado por Schlegel como uma “formação”; o leitor “formado” é, por definição, o juiz-de-arte, Voltaire ou Boileau, que avaliam a correção relativa de uma obra em relação a parâmetros transcendentais colhidos no aristotelismo das poéticas clássicas. Como diz Schlegel: “O fim da crítica, se diz, é formar leitores! – Quem quer ser formado, que se forme a si mesmo. Isso é indelicado, mas não há como mudar”²³.

²¹ Schlegel, Friedrich. O dialeto dos fragmentos. São Paulo: Editora Iluminuras, 1997. p. 33 (trata-se do fragmento 85 da *Lyceum*).

²² Derrida, “Assinatura acontecimento contexto”. In: Margens da filosofia. Campinas, SP: Papyrus, 1991. p. 351.

²³ Schlegel, Friedrich. O dialeto dos fragmentos. São Paulo: Editora Iluminuras, 1997. p. 33 (trata-se do fragmento 86 da *Lyceum*, contíguo, portanto ao previamente citado).

Com Jacotot talvez pudéssemos dizer: não *se forme*, se emancipe por si mesmo. E como fazê-lo senão pondo em ação o “método Jacotot”: “Em toda parte, trata-se de observar, de comparar, de combinar, de fazer e de assinalar como se fez”.²⁴ Mas isso não delinea a prática de nossa crítica literária? Não se trata sempre aqui de observar, dizer o que se vê, relacionar com outros textos sempre tendo em vista a materialidade do livro ou da obra sobre a qual se trabalha? “De tudo o que ele aprende (...) lhe será pedido que fale, que diga o que ele vê, o que pensa disso, o que faz com isso. Somente uma condição será imperativa: de tudo o que disser deverá mostrar a materialidade no livro” (p. 40). Se é esse o caso, então, o ensino de crítica literária deveria talvez efetivar outro princípio do método Jacotot: “É preciso começar a falar” (p. 44), isso é, começar a fazer crítica, a ler, observar, dizer o que se vê, comparar com outras coisas. Quero dizer: é preciso não esperar “se formar” para começar...

ESBOÇO DE UMA POSTURA

Chego por fim à parte “prática” que, temo, será a menos interessante deste texto. Não sei se escapo a uma possível acusação de “aplicacionismo”; por outro lado, já adianto que não vou sugerir ideias necessariamente novas, propostas de atividade ou roteiros didáticos. O que creio ter incorporado, como disse, inconscientemente, foi antes de mais nada certa postura que eu caracterizaria em termos Jacotot-Rancièreatos: a relação professor aluno é uma relação de submissão da vontade; o professor dá comandos, indica leituras e propõe atividades que implicam na aprovação ou reprovação do aluno. Ele é uma autoridade e, enquanto tal, detém um poder, não se trata de denegar ou tentar fugir disso. Essa relação, porém, nunca é a submissão de uma inteligência a outra: a forma da inteligência do professor é a mesma forma da do aluno, o que significa

²⁴ Rancière, Jacques. O mestre ignorante: cinco lições sobre emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 61.

Explicação ou contraexemplo?

que, mesmo que o primeiro conheça mais coisas sobre determinado assunto ou dentro de certo campo de conhecimento, não há nada que ele saiba que o aluno não possa por sua vez, dado o devido tempo e conforme sua vontade se mobilizar, aprender por si mesmo.

Nesse sentido, o ponto crucial (e, creio, o mais polêmico) é que para mim não se trata de ensinar os alunos a ler um texto ou ensiná-los a ler literatura (nem mesmo abrindo esse termo a um plural, textos literários, já que há muitas formas de ser – ou não ser – “literário” e consequentemente infinitas formas de ler os textos que inscrevemos sob essa rubrica). Ler é o que já se faz. Nós lemos: quando observamos o mundo e os objetos, quando vamos ao cinema, quando traduzimos ou contra-traduzimos, ou quando emitimos enunciados sobre coisas, contamos fofocas ou opinamos sobre a vida alheia. Essa é, para mim, uma questão de princípio: a literatura não é um tipo especializado de discurso e ela se presta à leitura de qualquer um, do qualquer um em cada um de nós. O que significa que a operação envolvida em lê-la depende de uma inteligência acessível a qualquer um, sem a necessidade de uma formação especializada.

Por outro lado, trata-se, em uma aula de literatura ou de teoria literária, de apresentar certos textos, não de introduzi-los aos alunos, mas de dispô-los sobre a mesa. Meus cursos se tornaram, em geral, cursos sobre textos, um roteiro de leituras; mas um roteiro que funciona na medida em que o texto é tomado como ocasião de verificação da igualdade das inteligências. Como o livro (*Telêmaco* ou outro) é para Rancière-Jacotot, o texto é uma palavra órfã, diante da qual o discurso do professor não faz o papel da explicação; ele é um terceiro entre o professor e os alunos – isso é: algo que pode ser posto a uma igual distância desses dois polos. Isso significa suspender o saber sobre o texto ou tentar ao máximo fazê-lo; se, por um lado, essa suspensão parece impossível, por outro, como tentei defender, é desde sempre o que já se faz. Uma aula não versa sobre o que se sabe de um texto, mas é uma ocasião de levantar uma hipótese de leitura (como aliás, ao menos em

parte, o trabalho de pesquisa): trata-se de propor certo olhar sobre o texto, tecer certas relações que nos ocorrem entre esse texto e outros textos do curso ou entre ele e outros elementos mais ou menos familiares à experiência dos alunos. Essas hipóteses e relações funcionam de acordo com a *lógica do contraexemplo* que tentei esboçar a partir de Derrida: oferecemos não uma explicação (que, antes de mais nada, explicaria que o aluno não é capaz de compreender sozinho), mas uma contra-assinatura que, nos melhores casos, convida os alunos a por sua vez contra-assinarem.

Digo *nos melhores casos*, mas não seria sempre assim? Não seria esse sempre *o caso*? Quero dizer: falamos de um texto, oferecendo dele nossas hipóteses; é claro que acompanhar essas hipóteses será sempre a saída mais econômica para os alunos (sobretudo os alunos não interessados no texto ou na aula de teoria da literatura como um todo), mas não é nunca impunemente que se segue as hipóteses de um outro; toda herança implica uma seleção, o *mal-entendido* está sempre em ação – não causando uma incompreensão por parte do aluno, mas fazendo com que seu entendimento (por mais fiel que queira ser à leitura do professor) tenha que se tecer por seu próprio caminho, se formular com suas próprias palavras e referências, mesmo nos casos em que isso se dê de forma mais sutil.

Por conta dessa lógica do contraexemplo, senti cedo a necessidade de passar atividades obrigatórias de produção de texto a partir das leituras dos cursos. Em geral, me ative a resumos sobre os textos teóricos trabalhados; em alguns casos, propus uma questão curta, algo parecido com um estudo dirigido (parecido porque, em minhas discussões, me parece sempre muito difícil focar ou “dirigir” o estudo). Nunca pedi atividades desse tipo em relação a textos narrativos, por entender que o resumo de uma narrativa tende (mesmo que nem sempre) a ser uma outra narrativa, e não um exercício teórico argumentativo de exposição e defesa de hipóteses de leitura. Tais resumos são uma forma de avaliação continuada (a ser completada por uma prova ao final do curso

Explicação ou contraexemplo?

e versando sobre todas as leituras feitas em seu percurso²⁵) e, como tal, têm sempre a função diagnóstica, permitindo ter uma ideia da desenvoltura com que a turma está lidando com o texto debatido. Trata-se também, no entanto, de uma forma de mobilizar a lida dos alunos com o texto: em um nível bem básico, uma forma de lutar contra a tendência a não ler ou a deixar a leitura para perto da prova, mas, mais do que isso, um convite para que os alunos façam suas leituras, levantem suas hipóteses, formulem-nas à sua maneira, com suas palavras. Em uma palavra: a oportunidade para que eles respondam a minha leitura por sua própria leitura “contraexemplar”.

Apesar de colocar as coisas nesses termos (que Derrida aciona para falar de textos um tanto livres, que criam a partir e desdobram imagens de Shakespeare ou Joyce), nunca exige criatividade nesses trabalhos, uma paráfrase do texto teórico sempre bastou. Fiz e ainda faço essa escolha por entender (e muitas vezes observar em ato) que não é preciso *exigir* criatividade, ela estará lá mesmo que não se a busque: o mal-entendido entra em cena, ele funciona mesmo quando não se espera, e uma margem de originalidade na reformulação de ideias é uma fatalidade que a produção de texto não precisa solicitar.

Ainda uma palavra sobre isso. Fazer de um texto ocasião para uma defesa de uma hipótese de leitura (como prefiro chamar a maior parte dos meus gestos contraexemplares de comentário) envolve sempre, para mim, certo risco: o risco de a leitura não “colar”, não se sustentar ou não ser acompanhada pelos alunos. É também nesse sentido que

²⁵ Em relação a tal avaliação, ao final do curso, ela é inevitavelmente o principal método de distinção entre alunos aprovados e reprovados. Por outro lado, sempre tentei propô-la aos alunos como ainda uma ocasião de estudo, leitura e releitura dos textos; nesse sentido, foram (com raras exceções) avaliações a serem feitas em casa, com um prazo extenso (no mínimo 10 dias), havendo, nesse ínterim, aulas para “tirar dúvidas”. Essas aulas de dúvidas sobre a prova, embora aparentemente instrumentalizadas pela mesma, se mostraram, nos melhores casos, um momento de retomada das hipóteses do curso, de discussão e aprendizagem, isso é: não um meio em vista do fim definido da avaliação, mas uma etapa do ensino-aprendizagem e uma que tem a singular vantagem de vir ao final do curso.

não é o saber que mais importa na prática docente em teoria; importa pouco o que se leu ou se disse sobre um texto, é preciso sempre apoiar a leitura na materialidade do texto que se coloca entre alunos e professor. E é preciso que ela se sustente diante da inteligência (frequentemente não acompanhada de um saber especializado) dos alunos. Do contrário, o professor “fala sozinho”, fala sobre outra coisa, foge ao assunto ou se resguarda na caverna de seu conhecimento, saindo da cena da igualdade.²⁶

Nesse sentido ainda, acho que não preciso dizer que fui e sou frequentemente surpreendido por algumas hipóteses de leituras propostas pelos alunos – sobretudo no que toca relações entre os textos que compõem o curso. Uma vez que se abdica da posição explicadora ou de ser a palavra definitiva sobre um objeto, os textos falam por si mesmos – e falam aos alunos bem como a qualquer um, fazendo surgir relações imprevistas em uma proficuidade que gera grande parte do prazer que tenho em dar aulas. O mais difícil, creio, é estar aberto a essas novas relações e hipóteses, isso é, saber escutar os alunos. Escutar aqui significa, seguindo uma invectiva de Rancière-Jacotot, perguntar como quem quer saber, e não como alguém que guia, mais ou menos secretamente, uma explicação. Perguntar guiando é, segundo Rancière, a forma socrática de colocar questões, a forma que simula um falso não saber para conduzir o interlocutor a uma posição previamente existente, a um saber que Sócrates já tinha em vista.²⁷ É a maneira de interrogar dos

²⁶ Isso significou, para mim, uma inesperada mudança de perfil em relação à pesquisa. Porque além do saber, também passou a contar menos a inventividade na leitura dos textos; a originalidade que buscamos (ou que eu buscava) no trabalho de pesquisa se torna, na sala de aula, menos crucial, e, em certa medida, até prejudicial. Em aulas, tendo a achar menos interessante (e mesmo menos prazeroso) fazer leituras muito arrojadas; de certa maneira, sinto que isso mudou (ao menos por algum tempo) minha forma de pesquisar, e a revestiu de um aspecto um pouco castrador que confesso ainda não ter resolvido bem.

²⁷ Sobre isso ver a seção “O mestre e Sócrates”: Rancière, Jacques. O mestre ignorante: cinco lições sobre emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 51-53.

Explicação ou contraexemplo?

sábios, com a qual contrasta a interrogação do mestre ignorante: “Ora, quem quer emancipar um homem, deve interrogá-lo à maneira dos homens, e não à maneira dos sábios, para instruir-se a si próprio e não para instruir um outro. E, isto, somente o fará bem aquele que, de fato, não sabe mais que seu aluno, que jamais fez a viagem antes dele” (p. 52). Interrogar à maneira dos homens significa perguntar querendo ouvir a resposta, sabendo escutá-la no que ela traz de imprevisível e novo; perguntar como parte de uma viagem em curso (e não como quem guia o aluno por um caminho que já antevê).

Para me ater à metáfora, eu diria que ler um texto é uma viagem sempre recomeçada e nunca um caminho pavimentado. Em certo sentido, então, o professor pode já ter feito a viagem antes e ainda assim fazê-la de novo, com a necessária verve e com responsividade ao inesperado dessa nova versão. Isso, no entanto, tem se tornado progressivamente mais difícil conforme os cursos – e os percursos – se repetem. Por mais que um texto resguarde uma potência de novidade infinita, há também o cansaço, o cansaço de lidar com o mesmo texto. Por isso, é preciso sempre variar os cursos, mudar as ementas e a composição dos textos. E isso teria sido necessário, muitas vezes, com maior frequência do que vem me permitindo as muitas demandas da vida acadêmica...

A TEORIA LITERÁRIA ADÂMICA DE BENJAMIN E CHKLÓVSKI – OU POR UMA TRANSMISSÃO EVÂNICA DA LITERATURA

 Danielle Magalhães¹

O GÊNESIS COMO MITO FUNDADOR DA TEORIA LITERÁRIA NO SÉCULO XX

Ao longo da tradição ocidental, a literatura costumou ser filiada a uma linhagem adâmica, de quem nomeia pela primeira vez. Dois ensaios cruciais que fundaram um modo de ler a literatura no século XX atestam essa filiação: *Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem do homem*, de Walter Benjamin, de 1916, e *Arte como procedimento*, de Viktor Chklóvski, de 1917. Esses ensaios formaram e determinaram grande parte do rumo de uma Teoria Literária que atravessou o século XXI, deixando herdeiros até os dias atuais.

Seja por uma linha filosófica benjaminiana, seja por uma linha literária do formalismo russo, o que esteve em jogo em ambos os ensaios foi a constituição de uma metáfora para ler a literatura – a partir do privilégio da poesia em Benjamin, e de uma “linguagem poética” em Chklóvski – que necessariamente passou pela primazia da “primeira vez” como uma metáfora basilar da gênese da cultura ocidental presente em um dos principais mitos fundadores do Ocidente, o *Gênesis*.

Em Benjamin, o primado da “primeira vez” incide a tônica da “nomeação”, em analogia à figura paradigmática de Adão que o filósofo

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

A Teoria Literária adâmica de Benjamin e Chklóvski

alemão associa a uma “língua pura” da poesia.² Em Chklóvski, a tônica reside no conceito de *estranhamento* (*ostranênie*) que necessariamente “consiste em não chamar o objeto por seu nome, mas descrevê-lo como se o estivesse vendo *pela primeira vez*, em tratar cada acontecimento como se ocorresse *pela primeira vez*”.³

Se podemos ler esses dois ensaios como exemplos paradigmáticos e até mesmo fundadores de um modo de ler a literatura que determinou grande parte da Teoria Literária ao longo dos séculos XX e XXI, resta-nos interrogar os pressupostos que não levaram os respectivos autores a interrogarem a gênese mesma da qual partiram para fundamentar seus argumentos. Em outras palavras, precisamos questionar como o *Gênesis* escreveu uma Teoria Literária do século XX, determinando uma linhagem da literatura e a inserindo em uma determinada genealogia. Além disso, seria necessário também perguntar por que esse mito bíblico foi usado como fonte inspiradora da formulação poético-teórica desses autores? Quais as implicações e consequências teóricas e políticas disso? Se os princípios de Benjamin e de Chklóvski filiam-se a uma herança patriarcal, e se esses princípios orientaram o modo como eles leram a literatura e determinaram os rumos de uma Teoria Literária no século XX, precisamos interrogar os pressupostos dessa Teoria e propor como leituras não patriarcais permitem pensar outras genealogias da literatura ocidental nos séculos XX e XXI. Nesse sentido, o que se lança nessa outra transmissão também é que o ato de nomear, pensado desde uma perspectiva descolonial, não se sustenta na primazia da “primeira vez” que responde à Lei do Pai.

² BENJAMIN, Walter. “Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem do homem” [1916]. In: *Escritos sobre mito e sobre linguagem*. Tradução de Susana Kampff Lages. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2011, p. 71.

³ CHKLÓVSKI, Viktor. “Arte como procedimento” [1917]. Tradução de Davi Molina. In: *RUS* (São Paulo), v. 10, n. 14, 2019, p. 160, grifos meus.

WALTER BENJAMIN: A “LÍNGUA PURA” DE ADÃO

Em seu consagrado ensaio *Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem do homem*, Walter Benjamin pleiteia um entendimento da linguagem como *Medium* e não como *Mittel*, a partir da diferença de que *Mittel* seria um meio para um fim, como um meio de comunicação, enquanto *Medium* seria um meio sem fim, destituído de finalidade, operando não como comunicação, mas como comunicabilidade (p. 54-55). A crítica do filósofo alemão ao uso instrumental da linguagem insere-se no contexto em que a emergência das teorias da linguística e da semiologia está voltada para o caráter comunicativo das línguas. Para Benjamin, a concepção que entende a língua como algo que “comunica alguma coisa a outros homens”, utilizada como um meio para uma finalidade, ou um meio através do qual algo é comunicado a alguém, é uma “concepção burguesa da linguagem” (p. 55).

Contra-pondo-se a isso, Benjamin legitima o estatuto do nome, a partir do ato de nomear de Adão, como aquilo que permite pensar a língua não como “concepção burguesa”, mas como uma “língua pura”: “O homem é aquele que nomeia, nisso reconhecemos que por sua boca fala a pura língua” (p. 56). Para o filósofo, é no nome que a língua indica não o comunicado, não a comunicação de um sentido a alguém, mas a língua enquanto comunicável, que não atesta outra coisa senão que ela é e comunica apenas o seu conteúdo essencial, isto é, a sua imediatidade (p. 53). Em sua formulação metafísica, essa “imediatidade” acontece tal como “*no nome a essência espiritual do homem se comunica a Deus*” (p. 55; grifos do autor), isto é, pelo fato de que, na nomeação, não há a comunicação de um conteúdo como um objeto a ser transmitido, mas a comunicação de que as coisas *são*.

Comunicar a “essência espiritual” seria exatamente comunicar essa “imediatidade” que Benjamin atribui ao ato de “nomear todas as outras coisas” (p. 54). Desse modo, ele diferencia a linguagem humana da linguagem em geral por aquela ser nomeadora: “O que não conhece-

mos fora da linguagem humana é uma linguagem nomeadora [...]. Portanto, a essência linguística do homem está no fato de ele nomear as coisas” (p. 54-55). Como já foi mencionado, a figura que constitui o cerne do paradigma benjaminiano não é senão o homem emblemático e fundador da cultura ocidental: Adão.

Ainda nesse ensaio, o filósofo lembra que, na Bíblia, “a criação do homem não se dá pela palavra (Deus disse – e assim se fez), mas a esse homem que não foi criado a partir da palavra é conferido agora o dom da língua, que o eleva acima da natureza” (p. 60). Deus não criou Adão pela palavra – “Deus criou o homem à sua imagem,/ à imagem de Deus Ele o criou,/ homem e mulher Ele os criou” (p. 62) – mas Ele deu ao homem, ao humano, representado por Adão, o “dom da língua” (p. 60). A questão é que esse “dom da língua” se manifesta em Adão como ato de nomear. Ter o “dom da língua” é, no mito, nomear as coisas pela primeira vez. Nomeando pela primeira vez, Adão espelha-se ao Criador, recebendo o “dom” do Pai que espelha o ato do Criador. Ao nomear pela primeira vez, Adão, portanto, responde à Lei do Pai.

Essa teoria da linguagem em Benjamin formulada pelo princípio da Criação parte tão somente da Lei do Pai. Além disso, como pode ser realçado a partir do final da formulação supracitada (“[...] é conferido agora o dom da língua, que o eleva acima da natureza”), Benjamin coloca-se afim ao paradigma bíblico, sem questionar que o “dom da língua” atribuído ao ser humano “eleva” o homem “acima da natureza”, colocando-os em uma relação vertical e hierárquica. É sabido, pela Bíblia de Jerusalém, que Deus deu o poder de nomear a Adão para ele ser soberano em relação à natureza. Isso, entretanto, não parece ser um problema para Walter Benjamin.

Para o filósofo alemão, o conhecimento valorizado não é o saber que veio pelo gozo, pela relação de Eva com a serpente, é tão somente o que existe imediato pelo nome: “A relação absoluta do nome com o conhecimento só existe em Deus, só nele o nome, porque é intimamente idêntico à palavra criadora, é o puro meio do conhecimento” (p. 61).

O outro conhecimento, aquele “para o qual a serpente seduz, o saber sobre o que é bom e o que é mau, não tem nome. Ele é, no sentido mais profundo, nulo [...]” (p. 67). Não ocorre a Benjamin que o discernimento entre bem e mal já estava instaurado pela proibição de Deus à árvore do conhecimento. O tribunal é apenas uma consequência da Lei do Pai e já estava instaurado pela existência dessa Lei, pelo “não” de Deus, não pela desobediência de Eva.

A leitura benjaminiana, além de não interrogar as Leis do Pai, mas de obedecê-las como um fiel seguidor, continua culpando Eva, indiretamente, ao associar o pecado original à Queda da “língua pura”. Ao se filiar simbolicamente àquele que espelhou o ato do Criador no ato da nomeação, Benjamin é fiel à Lei do Pai. Para ele, o saber instaurado pela sedução da serpente inaugura o julgamento, o tribunal, e toda uma linguagem orientada para o sentido e para a comunicação, submetida a uma lógica da finalidade, denotará a falência da imediatidade da “língua pura” da nomeação adâmica que ele associa à poesia.

Em *Estâncias*, Giorgio Agamben diagnostica que a metafísica ocidental cindiu pensamento corpo, saber e sabor, conhecimento e gozo: nessa cisão, caberia à poesia gozar do objeto e, à filosofia, pensar o objeto. Se Agamben adverte que desde Platão essa cisão foi tomada como “realidade natural” enquanto deveria ser “a única coisa que de fato mereceria ser interrogada”,⁴ o que o filósofo pleiteia ao demandar à poesia a tarefa de pensar e, à filosofia, a tarefa de gozar, é a indecisão entre gozo e pensamento. Podemos deslocar esse diagnóstico para pensar no próprio modo como a Teoria Literária, que, nesse sentido, estaria, supostamente, ao lado do gozo, teorizou sobre literatura vinculando a poesia a um gozo que não foi o de Eva. Essa Teoria associou a poesia ao gozo do momento pré-Queda da “língua pura” da nomeação adâmica, excluindo o gozo de Eva da cena fundadora da Literatura Ocidental.

⁴ AGAMBEN, Giorgio. *Estâncias: a palavra e o fantasma na cultura ocidental*. Tradução de Selvino Assmann. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007, p. 12.

Como seria reler essa cena, reparando a cisão entre pensamento e gozo, mas atribuindo o protagonismo do gozo a Eva? Nessa releitura, o pecado original não seria lido como pensamento, saber ou conhecimento apartado do gozo, tampouco provindo do gozo da nomeação adâmica, mas do gozo de uma *conversa*, isto é, a conversa entre Eva e a serpente. Assim, uma nova reparação da cisão entre pensamento e gozo implica dois movimentos: a valorização do gozo de Eva e a proposição de um conhecimento que venha não da “língua pura” da nomeação adâmica, mas da conversa de Eva com a serpente.

Restituir o gozo à Eva, como princípio para ler a poesia ou a literatura, como uma cena fundadora de uma Teoria da Literatura, desloca a filiação da nomeação adâmica para a conversação evânica, a “língua pura” para uma “língua de serpente”, o protagonismo de Adão para Eva, colocando no centro de uma das cenas fundadoras da cultura ocidental, e de um modo de ler a literatura, não o homem que nomeou pela primeira vez, mas a mulher que conversou com a serpente e foi punida por esse gozo da conversa.

Nesse sentido, a transmissão de uma Teoria Literária por uma linhagem evânica e não adâmica implica alguns deslocamentos: do *verbo* (“No princípio era o Verbo, e o Verbo estava com Deus, e o Verbo era Deus”⁵ – formulação presente no primeiro capítulo do Evangelho de João (1:1-18), cujos versículos iniciais retomam a Criação do mundo) para a *conversa*; da *ação* de nomear para a *relação* da conversação; do *nome* para o *chamamento*; da *independência* da ação unilateral de nomear para a *interdependência* do gesto relacional e comunal de conversar; da ação unilateral, vertical, civilizadora e dominadora de Adão pela relação *horizontal* entre Eva e a serpente, entre um vivente humano e um vivente não-humano.

Esses deslocamentos permitem questionar a primazia da “primeira vez” como um pressuposto que fundou um modo de pensar a litera-

⁵ BÍBLIA DE JERUSALÉM. Evangelho de João (1:1-18). São Paulo: Paulus, 2016.

tura desde, pelo menos, o formalismo russo, assim como questionar o primado da nomeação em Benjamin, e como essa teoria da linguagem, orientada pela Lei do Pai, embasou todo um modo de teorizar a poesia e a literatura ao longo do século XX. Contrariamente a isso, a proposta de uma filiação da Teoria Literária a uma conversa evânica não compreende o literário como “língua pura”, uma vez que vincular uma “língua de serpente” a uma “língua pura” recairia no pressuposto benjaminiano regido pela herança patriarcal da Lei do Pai.

A LÍNGUA DE SERPENTE DE EVA

*Eu vou ter minha língua de serpente – minha voz
de mulher, minha voz sexual, minha voz de poeta.*

- Gloria Anzaldúa⁶

Em *A hora de Clarice Lispector*, a escritora franco-argelina Hélène Cixous faz uma releitura de *A maçã no escuro*: ela aceita a maçã de Clarice e inaugura outra Eva. Essa maçã já tinha comparecido no ensaio *Extrema fidelidade*, em que Cixous lê romances de formação a partir de Lispector como uma educação libidinal em que o que está em jogo no nascimento de alguém como autor ou autora, na gênese de alguém como escritor, escritora ou artista, é a “primeira história de todas as histórias humanas, a história de Eva e da maçã”.⁷ Ler a gênese de uma escritora ou de um escritor pelo mito fundador ocidental do *Gênesis* mostra que nascer pelas palavras, nas palavras, com as palavras, “trata-se da maçã: comê-la ou não” (p. 139).

Em *Hélène Cixous: a sobrevivência da literatura*, a professora e teórica brasileira Flavia Trocoli relança essa maçã que passa de Clarice Lispector

⁶ Anzaldúa, Gloria. *Borderlands/La Frontera: La nueva mestiza*. Tradução de Carmen Valle. Madrid: Capitán Swing Libros, 2020. p. 312.

⁷ CIXOUS, Hélène. “Extrema fidelidade” [1987]. In: *A hora da estrela* (edição com manuscritos e ensaios inéditos). Rio de Janeiro: Rocco, 2017, p. 139.

para Hélène Cixous: Cixous transforma a maçã em laranja, *Orange*, que ressoa a terra natal da escritora magrebina, a cidade de Oran, na Argélia, e, ainda, ecoa um pedaço do nome de seu pai, *Georges*, que ressoa o título de seu outro livro, *OR: les lettres de mon père*. Podemos depreender que essa passagem de Clarice para Cixous, ou essa passagem de maçã para laranja, indica um movimento em que o pai sobrevive em um “pedaço” de terra, sustentado em duas letras que sobram não como totalidade, mas como um resto não patriarcal que aponta para uma herança evânica (e não adâmica) da qual Cixous extraiu da maçã de Clarice.

O que essa passagem também indica é a transformação da metáfora lacaniana do “Nome-do-pai”, como lei que interdita e hierarquiza, para a dimensão dos “primeiros nomes de ninguém”, em referência a outro livro de Cixous, *Prénoms de Personne*.⁸ Esses “primeiros nomes” consistem em resistir ao sobrenome paterno que se sobrepõe aos primeiros nomes das mulheres e determinam uma linhagem patriarcal. Assim, em Cixous, insistir no primeiro nome “antes da lei que exclui as mulheres” (p. 22) não é o mesmo que chamar as coisas pela primeira vez, em uma linhagem adâmica, mas apostar em uma linhagem evânica de mulheres que mordem a maçã e implicam-se na tarefa de passar essa maçã adiante, respondendo tão somente à possibilidade de transformação da linhagem pela transmissão horizontal, não pela herança vertical.

Em outro livro de Cixous, o nome de sua mãe comparece no título: *Ève s'évade*. Nesse livro, o personagem principal é o ato de ler, porque a mãe, Ève (Eva), se evade e dá passagem à leitura, sendo ela mesma um lugar de passagem ao personagem principal do livro: o ato de leitura, isto é, o modo de transmissão. Ève é uma mãe que, em sua evasão, assume-se como lugar de passagem, em uma língua fendida. Ève não fala uma “língua pura” que nomeia pela primeira vez; sinuosa, ela ri em outra língua: “*Happy!*” (p. 204) – nela escutamos *O riso da Medusa*, outro texto de Cixous

⁸ TROCOLI, Flavia. Hélène Cixous: a sobrevivência da literatura. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2024, p. 120.

que também permite uma transmissão não patriarcal da literatura pela releitura do mito da Medusa: essa personagem deixa de ser um monstro representado por uma cabeça decepada e, em uma torção, passa a ser lida como “várias línguas confundidas com serpentes”.⁹ Assim, a tônica de Cixous nesse ensaio de 1975 não é na “língua pura” da nomeação adâmica do momento pré-Queda, mas justamente na afirmação da confusão das línguas oriunda do pecado original do gozo proibido.

Na poesia brasileira contemporânea, podemos ler uma filiação da literatura não pela “língua pura” adâmica, mas por uma releitura de Eva, no livro *Eva-proto-poeta*, de Adriane Garcia. Essa releitura opera desde o título hifenizado que coloca Eva, e não Adão, como *proto-poeta*. O prefixo realiza a inversão: Eva passa ao lugar de primeira, aquela que vem antes. Todavia, nesse deslocamento, ela é poeta não porque nomeou ou fez uso do verbo, mas porque ela veio depois, depois ainda de outra mulher. *Eva-proto-poeta* é o versículo que falta: “No Gênesis, especificamente, entre o primeiro capítulo, no versículo 27, e o segundo capítulo, versículo 18, se Lilith esteve, desapareceu”.¹⁰ Os versos de *Eva-proto-poeta* versam-com a falta, conversam com a mulher que falta e colocam ambas, Lilith e Eva, em conversa. Lilith, aquela que veio do barro, do mesmo lugar que Adão, e não de suas costelas, foi apagada dos versículos da história por ser insubmissa.

Em uma gênese erótica do patriarcado – lemos no poema “Patriarcal”: “Adão só quer/ Ficar por cima” (p. 28) – sobre essa mulher, que veio antes, sabemos apenas que ela abocanhou o verbo, que ela armou um barraco com Adão, e que ela fazia aulas de equitação.¹¹ Lilith montava –

⁹ CIXOUS, Hélène. O riso da Medusa [1975]. Tradução de Natália Guerellus e Raísa França Bastos. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2022, p. 27.

¹⁰ GARCIA, Adriane. *Eva-proto-poeta*. Nova Lima: Editora Caos & Letras, 2020, p. 11.

¹¹ Poemas aludidos, respectivamente: 1) “Oral”: “No princípio/ Era a boca de Lilith/ Abocanhando o verbo”; 2) “Barraco”: “Lilith grita/ Adão não ouve// Deus sai de fininho”; 3) “Aulas de equitação”, em três capítulos: “I// Lilith se inscreve para/ Cavalgar// II// Adão tranca/ A matrícula/ De Lilith// III// Éden de/ Arreios e/ Burros chucros”. Idem, *Ibidem*, p. 21, p. 32, p. 23.

A Teoria Literária adâmica de Benjamin e Chklóvski

o que quer dizer que, de algum modo, ela também se ocupava do gozo. Lilith, a primeira mulher apagada – aqui, cavalga. No poema “Mamíferas”, lemos: “E Lilith brincou/ Com os seios de Eva// E Eva viu/ Que era bom” (p. 64). Nessa “brincadeira” entre Lilith e Eva, os versículos da poeta inauguram uma relação erótica (que não se passa por Adão) entre a que foi apagada e a que veio depois.

Reescrevendo os versículos do *Gênesis* com versos que restituem a língua, o corpo e o gozo expropriados de Eva, pelos quais foi penalizada, Adriane Garcia a faz nascer de novo, estabelecendo uma relação viva, erotizada, desejante, entre aquelas que a tradição cristã apagou ou vinculou pelo signo da culpa e da punição – como no caso da mulher e da serpente. Operando de um modo que não obedece à herança patriarcal da “língua pura” da linguagem adâmica, *Eva-Proto-Poeta* pode ser lido como um livro de poemas que reescreve a teoria de Benjamin e instaura outra filiação da literatura pela poesia que chega por essa *Eva-Proto-Poeta*.

Uma transmissão não patriarcal da literatura implica necessariamente interrogar a filiação, a genealogia e a gênese da Teoria Literária. Nesse sentido, é importante pontuar, ainda, que, historicamente, o ato de nomeação esteve a serviço de um ato fundacional, civilizador e colonizador de quem “descobre” pela “primeira vez”. Contrariamente a isso, o ato de nomear pensado desde uma perspectiva descolonial não se sustenta no primado da “primeira vez”, nem em uma “imediatidade”, tampouco responde à Lei do Pai. Nessa aposta, uma literatura filia-se a Eva, não a Adão, mas Eva é apenas um operador de leitura que indica uma *relação* com outras figuras de culturas não-ocidentais, a partir de uma “língua de serpente” como uma língua falaz.

ANTES E DEPOIS DE EVA

Se pleitear uma filiação da literatura vinculada a um *operador evânico* ainda seria, de algum modo, privilegiar o mito judaico-cristão, o que muda nessa proposta é que o uso feito desse mito o coloca à prova no gesto de

abordá-lo em uma leitura não ocidental e descolonial. Em Eva podemos ler as bruxas, os Orixás, todo um modo de vida – não ocidental, não racional, integrado à vida vegetal, mineral, não-humana – que já existia, mas que foi recalçado pela cultura ocidental judaico-cristã. Na língua bifurcada de Eva podemos ler, por exemplo, uma “falaz língua de escravidão”, que chega, de outro lugar, pela boca da bruxa Sycorax, personagem que não entrou em cena na peça *A Tempestade*, de Shakespeare, mas que entra em cena na releitura contemporânea de André Capilé e Guilherme Gontijo Flores em *Uma a outra tempestade*, uma tradução inventiva e, a um só tempo, uma reescrita de Shakespeare. Nessa outra versão de *Uma a outra tempestade*, a bruxa entra em cena anunciando a *convivência*: “Tempestades virão. Chuva já foi. Raio que vem, virá./ Tempestades já vi. Outras virão. Quem conviver verá./ Não me entendem assim? Falo falaz língua de escravidão/ que vocês usarão. Falo os confins, falo no fim de mim.”¹²

Essa releitura contemporânea serve-se também da tradução inventiva do poeta martinicano Aimé Césaire, em *Une tempête*, em que o servo Caliban recusa o nome colonial – anagrama de canibal – e reivindica como nome uma letra, “X” (em alusão a Malcolm X), que já indica uma rasura e porta em si a marca do dano da colonização.¹³ Em *Uma a outra tempestade*, o nome colonial é rasurado por uma letra: “X” rasura o nome colonial e o ato de nomear como ato fundacional, dominador, colonial, civilizador. Na rasura do nome a letra assume-se como um chamamento que traz, nesse “X”, uma bifurcação exponencial que entrecruza uma grande aliança, uma “convivência” entre aqueles que portam uma marca do dano. Essa “convivência” chega justamente pela boca da mãe de Caliban, a bruxa argelina Sycorax que não entrou em cena em Shakespeare, mas que entra em cena nessa versão brasileira anunciando a “convivência” por uma “falaz língua de escravidão”.

¹² CAPILÉ, André; FLORES, Guilherme G. *Uma a outra tempestade*. Belo Horizonte: Relicário, 2022, p. 21.

¹³ CÉSAIRE, Aimé. *Une tempête*. Paris: Éditions du Seuil, 1969, p. 28.

Dessa forma, *Uma a outra tempestade* permite vislumbrar como seria vincular a literatura não à “língua pura” da nomeação adâmica, aquela que nomeia pela “primeira vez”, mas a uma palavra por vir que chega pela boca daquela que cuja palavra entrou em cena no tempo do só-depois do trauma, em uma “língua falaz” que instaura não a autonomia nem a soberania do humano em detrimento da natureza, mas a *convivência*, a relação, inclusive, entre viventes humanos e não humanos.

Nesse sentido, reivindicar uma transmissão não patriarcal da Teoria Literária ao filiar a literatura ocidental a Eva, é necessariamente mostrar que essa literatura se filia a uma linhagem que veio antes e depois de Eva. Ainda, é mostrar como foi preciso excluir Lilith da cena fundadora e fazer de Eva uma costela (ou seja, depois de excluir Lilith, a insubmissa, criou-se uma “auxiliar” que nasceu dessa metonímia que a tomou pelas costelas de Adão) para que o ato de nomear fosse único, fundacional e regido pela primazia da “primeira vez”. Assim, uma filiação orientada por um *operador evânico* não opera como um ato fundacional, mas como instauração de uma *relação* que suspende a fundação. No lugar do fio vertical da linhagem, uma linha cruzada tece uma *convivência* em uma conversa horizontal, trans-temporal e trans-espacial entre mulheres, animais, vegetais, viventes humanos e não humanos, todos, todas, todes que foram expropriados de seus corpos e de suas terras.

Desse modo, propor uma transmissão não patriarcal da Teoria Literária implica extrair consequências teóricas de uma perspectiva que não foi privilegiada pela tradição do pensamento ocidental, bem como tecer uma leitura propositiva de outra possibilidade de filiação da literatura ocidental que não seja pela figura de Adão e sua regência paterna que embasa a associação de Benjamin entre poesia e “língua pura” e a associação de Chklóvski entre “linguagem poética” e *estranhamento*.

VIKTOR CHKLÓVSKI: “PELA PRIMEIRA VEZ”

No que tange ao formalista russo, na mesma época em que Benjamin desenvolvia sua teoria da linguagem pensando a “língua pura” da nomeação adâmica associada à poesia pelo primado da comunicabilidade e não da comunicação, Chklóvski, em 1917, escrevia um dos textos fundacionais do formalismo russo e da Teoria Literária do século XX, *Arte como procedimento*. Nele, o integrante do OPOJAZ empreendeu a defesa do literário pelo não-pragmatismo, em oposição ao discurso pragmático do cotidiano, considerado pelo formalista como mero mecanicismo que não dava lugar ao pensamento, pois não produzia *estranhamento* (*ostranênie*), isto é, não retirava o objeto da esfera do automatismo. Que uma necessária crítica à linguagem instrumental da comunicação tenha perpassado os formalistas, os estruturalistas, a Teoria Crítica, o *New Criticism*, os pós-estruturalistas e herdeiros atuais, isso não impede que hoje questionemos se esse é o único modo válido de pensar o literário.

A defesa do literário pelo não-pragmatismo necessariamente é orientada, em Chklóvski, pela centralidade da “primeira vez”: o *estranhamento* que ele pleiteia “consiste em não chamar o objeto por seu nome, mas descrevê-lo como se o estivesse vendo pela primeira vez, em tratar cada acontecimento como se ocorresse pela primeira vez”.¹⁴ Assim, a defesa do literário como aquilo que retira o objeto da esfera do automatismo sustenta-se na metáfora do como se fosse “pela primeira vez”. Ou seja, aqui também o mito da Criação, filiado a uma herança patriarcal, alicerçou a escrita de uma Teoria da Literatura no século XX. Hoje, interrogamos esses fundamentos que se constituíram como pilares de um modo de ler a literatura. Isso também nos leva a questionar se e por que precisamos continuar defendendo a supremacia do literário

¹⁴ CHKLÓVSKI, Viktor. “Arte como procedimento” [1917]. Tradução de Davi Molina. In: RUS (São Paulo), v. 10, n. 14, 2019, p. 163.

pelo princípio do não-pragmatismo – sobretudo, partindo de um pressuposto sustentado em paradigmas patriarcais e hierarquizantes.

Esse é um desdobramento importante que se enceta a partir do cerne de nossa questão: a supremacia do literário em detrimento do não-literário configura-se como uma relação hierárquica de poder que atribui superioridade ao que tradicionalmente é considerado literário e inferioriza o que tradicionalmente é considerado não-literário. Esse balizamento está no centro das preocupações de uma Teoria Literária do século XX e tem sua fundamentação em um princípio adâmico usado como metáfora para ler a Literatura: afinal, ler como se fosse “pela primeira vez” é ler resistindo ao sentido, ao significado, ao que, na época, era atrelado ao uso instrumental da língua. Ainda precisamos desses princípios?

Defender a supremacia do literário não seria ainda precisar defender uma herança patriarcal que responde à Lei do Pai? Ao invés desse princípio ser consentido, essa herança mesma não deveria ser questionada, interrogando os pressupostos dessa tradição que vinculou a literatura à primazia da “primeira vez” como metáfora de resistência ao sentido em prol de uma salvaguarda do literário, garantindo que ele não apenas não se igualasse ao uso comum e comunicativo da língua, mas que ele fosse necessariamente superior, em uma evidente hierarquia de valor?

O QUE VEM DEPOIS

Encontramos um contraponto a essas premissas hierárquicas em teóricas latino-americanas, como a argentina Josefina Ludmer, que, de algum modo, ocupou-se dessa questão em *Aquí América Latina, Literaturas pós-autônomas* e *O que vem depois*. Que essa problematização venha no tempo do “só-depois” não é à toa. A diferença entre formalistas, herdeiros do formalismo e uma possível crítica a essa herança explícita, sobretudo, uma diferença nos modos como uma Teoria Literária do século XXI tem se proposto a repensar suas filiações.

De forma diferente da herança formalista, Ludmer, em *O que vem depois*, atenta para a necessidade de colocar em cena outros modos de ler, de pensar e de imaginar outras políticas de escrita que operam por um regime de sentido “sem metáforas” (pensado a partir do ensaio “Testemunhar sem metáfora”, de Tamara Kamenszain). Nessas escritas não há uma política da resistência à leitura através de recursos que tornariam críptica a linguagem, pelo contrário, elas operam sem mediação de artifícios ou figuras de linguagem que resistem ao sentido. Essa perspectiva não se filia à “língua pura” que opera pelo pressuposto da “primeira vez”, mas a uma linhagem daquelas e daqueles cuja palavra chega só-depois e desde os confins – como disse a bruxa Sycorax. Isso interroga o princípio teórico da “língua pura” como um “meio sem fim” que, ao longo do século XX, preponderou como modo privilegiado de ler a literatura. Nesse sentido, é necessário questionar se a resistência irrestrita à língua da comunicação seria o único modo positivo e propositivo de ler a literatura, em geral, e a poesia, em particular, regida pelo princípio patriarcal da nomeação adâmica.

Em um sentido não patriarcal, outra escritora argentina, Tamara Kamenszain, em *Una intimidación inofensiva*, oferece-nos outras formas de pensar o nome, esvaziando-o da carga solene e o tornando inofensivo: não como o Filho que espelha a Criação do Pai, mas como uma invenção infantil que a todo momento desestabiliza o ser, deslocando a ontologia para a convivialidade. Contra a regência do sobrenome paterno que historicamente apagou a existência das mulheres ao lhes suprimir o nome, e contra a ideia do nome próprio como um lugar de imanência que remonta ao *Gênesis*, existir como sujeito, em Tamara, se passa por fazer do nome um lugar provisório em que se pode nascer a cada vez, não porque isso reatualiza o mito original, mas porque justamente rasura a origem e inventa uma outra genealogia, instaurada por uma horizontalidade de relações transgeracionais e transculturais que não são tecidas pela “língua pura” que se filia à Lei do Pai, nem pelo privilégio da “primeira vez” que, por muito tempo, operou como um dis-

A Teoria Literária adâmica de Benjamin e Chklóvski

positivo de leitura que determinou, hierarquicamente, o que é ou não literário e o que é ou não literatura. Essas abordagens interpelam-nos a pensar tanto o estatuto da literatura hoje quanto o estatuto do literário, colocando em questão a filiação da literatura ocidental e sua transmissão por uma determinada Teoria Literária que também fundou os pilares de uma teoria latino-americana que precisa continuar interrogando suas heranças.

Aqui, o livro de poemas da poeta brasileira Adriane Garcia, os ensaios teóricos e os livros autoficcionais da escritora franco-argelina Hélène Cixous, a crítica literária de Flavia Trocoli sobre a literatura de Cixous, a tradução inventiva de André Capilé e Guilherme Gontijo a uma peça de Shakespeare em torno do projeto civilizador colonial e as proposições teóricas das argentinas Josefina Ludmer e Tamara Kamenszajn são alguns exemplos que mostram que, em diferentes gêneros literários, é possível prescrutar uma transmissão não adâmica, não patriarcal e não hierárquica da literatura e da Teoria Literária.

ENSINAR LITERATURA PORTUGUESA HOJE DESDE O BRASIL: BREVE CONTRIBUIÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

 Marcella Assis de Moraes¹

O escritor contemporâneo angolano Kalaf Epalanga publicou recentemente no Brasil um breve livro chamado *Minha pátria é a língua portuguesa* (Todavia, 2023), no qual reúne uma série de crônicas curtas já publicadas anteriormente em outros veículos. O título da publicação homenageia a filósofa brasileira Lélia Gonzalez, que figura também na epígrafe do volume: “Essa resistência cultural que o negro apresenta onde quer que ele esteja a gente só vai entender com um conhecimento muito profundo, muito sério, das instituições das diferentes culturas africanas”².

A terceira crônica do livro, intitulada “Saudação”, confronta-nos com a pergunta que Epalanga escuta repetidamente de uma série de colegas brancos que o acompanham em viagens de trabalho internacionais pelas capitais europeias: “Sempre que te cruzas com um negro, vocês se cumprimentam, com um olhar, um aceno de cabeça; por quê? Será que os conheces a todos?” (p. 16). Sem aproveitar a oportunidade para fazer troça do espanto branco, cômico em sua própria formulação, é aos seus leitores que Epalanga responde:

¹ Professora substituta de Literatura Portuguesa na Universidade de Brasília (UnB).

² GONZALEZ *Apud* EPALANGA, Kalaf. *Minha pátria é a língua portuguesa*. São Paulo: Todavia, 2023, p. 4.

Ensinar Literatura Portuguesa hoje desde o Brasil

A questão é que, para nós, a cor não é apenas um tom de pele, e não me refiro apenas ao holocausto que foi a escravatura, embora esta tenha de ser levada em conta quando afirmamos que a cor negra é uma pátria, uma nacionalidade que todos carregamos, independentemente do sítio onde tenhamos nascido ou da cidade que tenhamos escolhido para morrer. Ser negro é ser africano, é ser desse continente a que chamamos África, ainda que muitos negros nunca aí tenham posto os pés (p. 17).

É com esta saudação de Epalanga que começamos a propor algumas questões incontornáveis atualmente no contexto do ensino das literaturas vernáculas, sobretudo as de língua portuguesa. De que maneira é possível se colocar hoje, em sala de aula, a partir de uma pressuposição metodológica que toma como ponto de partida uma noção de nacionalidade que já não se sustenta do ponto de vista dos fluxos migratórios contemporâneos e das culturas diaspóricas que reivindicam outros pertencimentos e referenciam outras fontes? Em que medida a ideia de nação é ainda relevante para pensar os fenômenos literários atuais, no contexto dos deslocamentos transnacionais e das novas comunidades que se formam e se reconhecem a partir de outros referenciais? Trafegando entre os conceitos de multiculturalismo, transnacionalidade, cosmopolitismo, dependência, hegemonia, entre outros, de que ideia de nação se pode ainda falar, quando o conceito de identidade cultural parece interrompido ou ao menos indefinidamente perturbado?

Colocada dessa maneira genérica, a questão incorre, sem dúvidas, em imprecisões. Pontuaremos então de que maneira ela nos apareceu: tendo me doutorado com uma tese abarcada formalmente pelo campo da Teoria Literária (embora se reportasse também aos estudos da Literatura Comparada) e tendo atuado também como professora nessa área, compondo por um período de dois anos o quadro de professores de um departamento de Ciência da Literatura, pleiteei recentemente um cargo de professora temporária voltado especificamente para a cadeira de Literatura Portuguesa. Aprovada, precisei me confrontar com

questões que não são meramente terminológicas, mas de fato acionam implicações teóricas e metodológicas: de que maneira é possível hoje ocupar uma vaga que se reporta a uma origem que se pretende única – “literatura portuguesa” –, sem nem mesmo por acréscimo reconhecer o assombro de outras filiações – “e literaturas africanas”, como acontece em departamentos de outras universidades?

As questões se multiplicam. Se a necessidade de reverenciar a literatura portuguesa hoje não é evidente nem para mim, uma brasileira a meio dos meus trinta anos, educada por uma universidade pública que passava ainda pela ampliação proposta pelo REUNI, quando as políticas de cotas ainda começavam a ser implementadas, quando assuntos como a literatura indígena e a literatura negra ainda não estavam estabelecidos como reivindicações mínimas de uma visada contemporânea sobre a arte e a cultura, como abordar essa literatura em sala hoje, quando a perspectiva decolonial se tornou uma exigência tão básica que foi incorporada até mesmo pelo mercado, como roupagem mínima dos bens de consumo que adquirimos a todo momento?

Como é possível conciliar a exigência disciplinar básica de uma abordagem institucional – a Literatura Portuguesa em maiúscula, tomada a partir de seus debates internos mínimos, das conversas entre os críticos renomados, da leitura dos clássicos que nos fornecem cultura e ilustração e que integram a própria noção do que seja a nossa língua portuguesa – com uma visada necessariamente perturbadora desse ordenamento, que toma esse pressuposto como a nossa deformação básica como povo colonizado?

DA NOSSA GERAÇÃO DE PROFESSORES À GERAÇÃO DOS ATUAIS ESTUDANTES: ALGUNS DESLOCAMENTOS

Como insinuamos anteriormente, essa questão, em espectro mais geral, talvez se apresente a todo professor que integre um departamento de literatura vernácula. Se o princípio organizador da leitura é a na-

Ensinar Literatura Portuguesa hoje desde o Brasil

cionalidade, a proveniência, a origem comum a certo corpo de textos, o pressuposto eleito é o da identidade estabelecida, por um lado, a partir da experiência social que partilhamos como conterrâneos e, por outro, a partir da produção discursiva que organiza a maneira como nos percebemos em relação a essa origem.

Quando se discute a literatura portuguesa a partir da universidade brasileira, essa questão é ainda intensificada: em que medida se pode assumir Portugal como a nossa origem? Em que medida podemos reconhecer uma origem própria que herda a cultura portuguesa ou se coloca a tarefa de renegá-la? A pergunta não é de maneira alguma nova – ela está na base do que Antonio Candido discutiu em termos da autonomia do nosso sistema literário, ela compõe o cerne da teoria da dependência que Roberto Schwarz propõe como a importação do que não pode ficar senão fora do lugar. E, no entanto, a geração que chega agora à universidade a encara com uma urgência completamente renovada, e de fato não há, a despeito dos 65 anos que nos distanciam de *A formação da literatura brasileira*, nada de trivial na discussão.

Talvez seja proveitoso aqui retomar uma ideia em muitas partes discutida³, mas proposta com especial clareza pela obra recente de Cida Bento, *O pacto da branquitude*. A pesquisadora propõe que o “lugar simbólico e concreto de privilégio construído socialmente para o grupo branco” apresenta “um componente narcísico, de autopreservação” que organizou “um pacto não verbalizado de cumplicidade entre pessoas brancas”⁴ e sedimentou uma defasagem cognitiva na capacidade dos brancos de perceberem a realidade, constatação que a autora de-

³ Leia-se, por exemplo, em *As memórias da plantação*, de Grada Kilomba, teórica portuguesa com ascendência em Angola e São Tomé e Príncipe: “Por muitos anos, o racismo nem foi visto nem refletido como um problema teórico e prático significante nos discursos acadêmicos, resultando em um déficit teórico muito sério (Weiss, 1998). Por um lado, esse déficit enfatiza a pouca importância que tem sido dada ao fenômeno do racismo. E, por outro lado, revela o desrespeito em relação àqueles que experienciam o racismo” (KILOMBA, 2019, p. 71).

⁴ BENTO, Cida. *O pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022, p. 17.

envolve com uma consistência alarmante por meio de uma série de exemplos.

Segundo ela, a universalização da perspectiva branca como parâmetro pretensamente neutro de percepção do mundo provocou “uma grande lacuna no discurso dos brancos referente à comunidade negra. Algo como ‘não vê, não sabe, não conhece, não convive’”. Uma das consequências desse automatismo, para os brancos, é que “em termos cognitivos, há um embotamento na capacidade de apreender e aprender com o outro” (p. 67).

O que Cida Bento denuncia é a larga inaptidão dos brancos para perceber o mundo a partir de marcadores de raça, deficiência que impacta decisivamente tanto a leitura teórica que esse grupo é capaz de fazer do mundo quanto de si própria. Segundo ela propõe, houve

duas linhas de estudos sobre as relações raciais no Brasil: de um lado, pensadores de meados do século XIX, que afirmavam que os negros eram inferiores biologicamente e por isso foram escravizados; de outro, quase um século depois, estudiosos mais progressistas defendiam que os negros não eram inferiores biologicamente, mas, como foram escravizados, acabaram ficando psicologicamente deformados./ É interessante destacar que nenhum desses grupos de estudiosos apontou a existência de uma ‘deformação’ na personalidade do escravizador, isto é, o branco (p. 62).

Assim, Bento demonstra como até mesmo grandes intelectuais brancos considerados aliados do movimento negro negligenciaram elementos de análise que só hoje ganham valor de evidência na academia. De acordo com ela, “se Florestan Fernandes, tão consciente do racismo no Brasil, não conseguiu enxergar o impacto da escravidão no seu próprio grupo branco, era preciso compreender a cegueira conveniente e o silêncio cúmplice da branquitude” (p. 63).

Nesse sentido, se a academia, que é, por origem, branca e, por vocação narcísica, embranquecedora, passa hoje por uma crise de

Ensinar Literatura Portuguesa hoje desde o Brasil

autoridade, é injusto dizer que quem a questiona é apenas o coro dos “ressentidos” que politicamente se identificam à direita e desprezam o conhecimento⁵. Quem a questiona é também uma juventude atenta e estudiosa, munida de uma nova sensibilidade, que, quando denuncia uma distância injustificável entre a teoria e a prática, talvez se refira a questões muito elementares, hoje já intoleráveis à sensibilidade contemporânea, mas que passaram largamente incólumes até à minha própria geração de estudantes.

Assim, não me parece ser possível ignorar a legitimidade da perspectiva questionadora dos estudantes. A cultura portuguesa hoje já não goza o mesmo prestígio fácil da ilustração, do franco acesso às letras clássicas. Falar em Camões hoje já não é simplesmente referenciar o maior poeta da língua, mas colocar em questão a voz do colonizador.

Se os alunos chegam à sala de aula indispostos a aceitar a autoridade de Camões sem questioná-lo minimamente, isso não significa, como às vezes o professor tem a tendência a acreditar, nenhum desinteresse ou falta de curiosidade. A indisposição do aluno é a própria curiosidade – pouco importa se venha contaminada de certa prepotência juvenil algo desajeitada ou de certo cansaço acumulado por longas horas no transporte público. A insistência de certos catedráticos no despreparo, na dispersão, no desinteresse, na inaptidão dos jovens para a leitura e o estudo me parece de uma incompreensão tamanha que não consigo distanciá-la de uma recepção excessivamente autocentrada e, pelo menos em algum nível, preconceituosa.

Nos meus escassos dois anos como professora universitária até agora, foram inúmeros os alunos dispostos a ler e a discutir os textos com grande apego aos marcos teóricos colocados em circulação, mesmo depois de enfrentar às vezes três conduções para chegar até o cam-

⁵ Fazemos referência aqui à categoria de análise eleita, por exemplo, pela psicanalista Maria Rita Kehl, que a retoma de Friedrich Nietzsche. Cf. KHEL, Maria Rita. *Ressentimento*. São Paulo: Boitempo, 2020.

pus. Talvez me ajude o fato de ser ainda uma professora jovem, que goza uma espécie de posição discursiva intermediária entre as gerações que me formaram e aquela para a qual eu agora leciono. Talvez seja inevitável algum grau de envelhecimento discursivo – os temas que circulam hoje já não são, de fato, os que circulavam há dez anos, quando eu acabava de me formar na graduação. Sou incapaz de propor uma solução factual para esse problema, mas posso ao menos sugerir, provisoriamente, a abordagem que tento aplicar aos contextos de ensino que frequento hoje.

Para mim, o exercício é o de receber esse ponto de incômodo e instigar, nele, a faísca disparadora do interesse – uma tentativa de dialogar com a perspectiva ou o lugar de fala dos alunos (que muitas vezes posso apenas supor, é claro, dado que não partilhamos certos pressupostos geracionais) ao mesmo tempo que encantá-los com aquilo que, para mim, é o mais rico da novidade de ingressar na universidade: uma ampliação vertiginosa de materiais e ideias em diferentes linguagens, mídias e suportes.

Traduzindo para a prática de sala de aula: apostar nas discussões teóricas atravessadas por imagens da tradição plástica ou visual, pela pintura, pela fotografia, pelo cinema, propondo, sempre que possível, a teoria a partir da experiência de leitura algo irreverente (embora sempre criteriosa) do texto literário. Há nisso, é claro, uma espécie de truque – um encantamento inicial talvez da ordem da *suspensão da descrença*, para mencionar Coleridge –, mas há, também, uma posição tanto teórica quanto política. Aqui, sou devedora, no mínimo, de Jacques Derrida (logo ele, que rasurou toda origem).

A TÉCNICA DO DESDOBRAMENTO MULTIMIDIÁTICO

Se mencionei Camões, foi apenas um exemplo entre outros – vale lembrar que ele já era detestado pelos colegas do século XIX, como fez constar Raul Pompeia através de seu protagonista Sérgio, em *O ateneu*:

Sanches compreendia que a ingenuidade tinha contaminado os zelos do seu ensino. Manobrava, então, para voltar à carga. Entretanto, deu-se o cuidado de insistir na preparação edificante. Inventou uma análise dos *Lusíadas*, livro de exame, cuja dificuldade não cessava de encarecer. Guiou-me ao canto nono, como a uma rua suspeita. Eu gozava crimosamente o sobressalto dos inesperados. Mentor levou-me por diante das estrofes, rasgando na face nobre do poema perspectivas de bordel a fumar alfazema. Bárbaro! Havia um traje de modéstia sobre a verdade do vocábulo; ele rasgava as túnicas de alto a baixo, grosseiramente. Fazia do meneio grácil de cada verso uma brutalidade ofensiva. Eu acompanhava-o sem remorso; reputava-me vagamente vítima, e me dava à crueldade, submisso, adormecido na vantagem da passividade. A análise aguilhoava as rimas; as rimas passavam, deixando a lembrança de um requebro impudente. E o ar severo do Sanches imperturbável.

Tomava cada período, cada oração, altamente, com o ademã sisudo do anatomista: sujeito, verbo, complementos, orações subordinadas; depois o significado, zás! um corte de escalpelo, e a frase rolava morta, repugnante, desentranhando-se em podridões infectas.⁶

Se sugiro uma espécie de técnica do desdobramento multimidiático, é sem dúvidas para evitar um *efeito Sanches* – que a literatura se aproxime de uma aquisição de cultura de manual, eis a maneira vil de mortificá-la. Nossa tentativa, em contrapartida, é a de resguardar ao máximo o grão de emoção da experiência de leitura.

Assim, se, entre os materiais que tento reunir, com certa frequência aparecem, entre referências mais eruditas, certos elementos da cultura *pop*, o determinante é que não haja nisso um gesto de condescendência ou demagogia. Se falo de cultura *pop* sempre que possível, é menos

⁶ POMPEIA, Raul. *O ateneu*. São Paulo: Ática, 1996, p. 24. A lembrança da citação é da pesquisadora Sheila Hue, que a mencionou na conferência “400 anos de discórdia: Os *Lusíadas*, seus leitores e editores”, proferida em 13/10/2015, na Biblioteca Nacional, no Rio de Janeiro.

pela busca artificial de uma identificação com os alunos (nem mesmo fiz ainda uma conta TikTok) e mais porque a vivo também como o cotidiano da minha experiência com a linguagem – para mim, a indústria transita também entre os grandes móveis da arte e entre as grandes questões do pensamento. Nada está à margem quando as bordas não cessam de se desdobrar.

Iniciei este texto mencionando a Saudação de Kalaf Epalanga e gostaria de concluí-lo com uma saudação final – a ninguém menos que Anitta, para quem imagino Epalanga acenando, do kuduro angolano para o funk carioca. Afinal, entre os que se cumprimentam na nação de pele negra, quem dirá que o projeto estético da nossa *girl from Rio* não é, em essência, um projeto de imaginação nacional, que reivindica os pretos, os pobres e os favelados no centro, sorrindo para todos aqueles que os olharam de cima?

A PAIXÃO TEÓRICA: AULA, TEORIA, LITERATURA E OUTRAS ANTIGUIDADES NA ERA DA OBSOLESCÊNCIA PROGRAMADA

 Joaci Pereira Furtado¹

*Quanto ao desinteresse do aluno,
por que ele deveria gostar de aula?
A aula precisa merecê-lo!*
Pedro Demo²

Certo dia, um aluno muito lúcido, ao ouvir meu lamento sobre a dificuldade de fazer com que os estudantes lessem a bibliografia da dis-

¹ Graduado em História pela Universidade Federal de Ouro Preto, é mestre e doutor em História Social pela USP. Autor de livros didáticos e paradidáticos de História (Moderna, Saraiva e Ática), organizou edição das *Cartas chilenas*, de Tomás Antônio Gonzaga (Companhia das Letras). Sua dissertação de mestrado, *Uma república de leitores: história e memória na recepção das Cartas chilenas (1845-1989)*, publicada pela Hucitec em 1997, recebeu os prêmios Moinho Santista Juventude 1996 (hoje Prêmio Bunge Juventude) e Jabuti 1998. Foi editor de literatura e ensaio na Globo Livros (2001-2010), divisão da Editora Globo S/A, e dos selos literários Tordesilhas e Tordesilhinhas (2010-2012). Foi docente do Departamento de Ciência da Informação da Universidade Federal Fluminense (2013-2022). Com Anna Maria Kieffer, Vanderlei Lucentini e Vítor Gabriel, lançou em 2015 o CD *Antônio Vieira: do Tejo ao Amazonas (oratório profano)* (Akron), que resultou de espetáculo homônimo apresentado na Capela do Pátio do Colégio, em São Paulo (SP), em 2 de agosto de 2008. Em 2019, com Denílson Soares Cordeiro, organizou o livro *Arte da aula* (Edições Sesc). Em 2022 estreou na ficção com [*Romance policial*] (Giostri). Estreou na dramaturgia em 2023, com *Otelo, o outro*, peça em coautoria com Israel Neto e Kenan Bernardes. Em 2024 publicou *Revolta de Carrancas: o silêncio ao redor* (Madamu), com ilustrações de Francisco Silva Neto, e orientou a pesquisa e editou os textos do áudio-documentário (em três episódios) *Bacurau, um rosto sem memória*, produzido com recursos do Fundo Municipal de Cultura de São Caetano do Sul.

² DEMO, Pedro e FURTADO, Joaci Pereira. “Outra universidade é possível: entrevista com Pedro Demo”, *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 13, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/44855>. Acesso em: 21 set. 2024, p. 6.

ciplina e participassem das aulas, sentenciou: “Professor, o problema é de linguagem: a gente não entende”. A novidade, ao menos para mim, não estava na constatação, mas em quem a enunciava – o que demonstra a acuidade do alunado ao verificar a falência do modelo de ensino do qual é vítima e sócio. Desconheço a autoria da recente máxima que diz “Nossas aulas são do século XIX, nossos professores, do XX, e nossos alunos, do XXI”. Rápida pesquisa iconográfica, porém, logo deslocaria a origem da disposição e do formato teatrais das salas de aula atuais para a Idade Média europeia: essencialmente, alguém que fala (ou lê) de um ponto central ou destacado para uma plateia sentada em filas. A ilustração a seguir, de Laurentius de Voltolina, no *Liber ethicorum des Henricus de Alemannia*, representa uma aula de Henrique VII de Luxemburgo (c. 1275–1313), imperador do Sacro Império Romano-Germânico, na Universidade de Bolonha, na porção norte da península itálica que ele acabara de anexar. O ilustrador inseriu elementos irônicos na cena, mesclando atentos e dedicados estudantes com dispersos alunos em franca conversa ou simplesmente rendidos ao tédio. No canto inferior direito, um acadêmico dorme a sono solto.



Laurentius de Voltolina, *Liber ethicorum des Henricus de Alemannia* (c. 1350-1360), pintura sobre pergaminho, 18 x 22 cm, Kupferstichkabinett Berlin

A paixão teórica

Observando a imagem acima, é tentador ceder à superficialidade das aparências e constatar que, entre o século XIV europeu e o XXI brasileiro, os problemas na sala de aula universitária continuam os mesmos. Sou levado a crer, porém, que a natureza dos problemas é que mudou, enquanto a sala de aula, em essência, permanece a mesma. A fala de meu aluno, pois, me soa como as trombetas do Apocalipse não do modelo de ensino, mas da própria sala de aula.³ Em pleno século XXI, reunir diariamente, alinhados em filas de carteiras, sempre com uma nuca à frente, trinta ou mais – em sua maioria – recém-saídos da adolescência ou jovens adultos num ambiente fechado (e frequentemente precário ou precarizado) para discorrer ou dialogar sobre um ou mais

³ A substituição, em instituições privadas, da “tradicional exposição do professor” pelo “debate entre alunos em sala”, embora não seja novidade, foi matéria na *Folha de S. Paulo* em 29 de dezembro de 2013, descrevendo dinâmica – segundo o jornal, inspirada “nas aulas da Universidade Harvard” – em que “os estudantes precisam ler os textos antes das aulas”, certamente supondo a leitura durante ou depois. Em lugar do monólogo do docente, eventualmente interrompido por perguntas, “há debates entre os alunos, e não a convencional exposição do professor”. As salas do Instituto Singularidades, em São Paulo, aboliram as carteiras em fila, distribuindo os alunos em mesas redondas, limitando 30% de sua carga horária às “aulas tradicionais”. Ver “Faculdades privadas modernizam aulas com método dos EUA.” *Folha de S. Paulo*, São Paulo, dez. 2013. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2013/12/1391233-faculdades-privadas-modernizam-aulas-com-metodo-dos-eua.shtml>. Acesso em: 2 out. 2024. Ver também: “O Instituto quer levar mudança curricular para ensino básico.” *Folha de S. Paulo*, São Paulo, dez. 2013. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2013/12/1391235-instituto-quer-levar-mudanca-curricular-para-ensino-basico.shtml>. Acesso em: 2 out. 2024. A “educação à distância”, por outro lado, já é realidade mesmo no sistema federal de ensino superior. Sua expansão, inclusive no ensino dito “presencial”, precipitada pela pandemia de covid-19, sugere futuras universidades sem (ou com poucas) salas de aula? Campus sem biblioteca já foi projetado nos Estados Unidos, segundo Robert Darnton: “sou partidário da digitalização, mas fiquei horrorizado quando soube que o projeto original para um novo campus da Universidade da Califórnia em Monterey nem sequer incluía uma biblioteca. Imaginamos as bibliotecas como o núcleo de nossos campi, mas esse seria um novo campus sem uma biblioteca. Os projetistas julgaram que os computadores seriam suficientes, supostamente porque acreditavam que os livros nada mais fossem que recipientes de informação. Hoje muitos estudantes adotam essa atitude, e não só na Califórnia. Achem que pesquisar é surfar. Quando escrevem trabalhos, costumam surfar na Internet, baixar os arquivos, recortar, colar e imprimir”. DARNTON, Robert. “O poder das bibliotecas”, *Folha de S. Paulo*, “Mais!”, São Paulo, 15 abr. 2001. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1504200105.htm>. Acesso em: 21 set. 2024.

textos em geral mal lidos ou nem isso, durante duas a quatro horas consecutivas, tem produzido “resultados” bastante inferiores ao esforço que se investe nelas.⁴ Não me espanta que desistir desse “investimento” e, de ambas as partes, se contentar com o mínimo se torne uma fatalidade. Daí o que denomino “cultura da migalha”. Mas antes de falar dela gostaria de retomar a assertiva de meu perspicaz aluno. Não bastam vídeos bem-produzidos, notebooks individuais, canhão multimídia, tópicos e imagens projetados em telas ou mesmo textos mais “fáceis” para inovar a docência na graduação. Talvez, quando diz que não entende o que se ensina na classe, o estudante queira dizer que o ensino sobretudo não o toca. Este me parece ser o verdadeiro desafio a enfrentar: como comover esses jovens do século XXI com o saber milenar acumulado pela universidade? É possível, todavia. Disso não tenho dúvida, e trago meu testemunho sobre Alcir Pécora, professor do Departamento de Teoria e História Literária da Unicamp, reproduzindo trecho de e-mail que lhe escrevi em 4 de agosto de 2013:

Assisti pelo Youtube ao vídeo da mesa-redonda “Qual o papel da crítica hoje: seus equívocos e seus acertos”, no III Congresso Internacional de Jornalismo Cultural, gravado no dia 18 de maio de 2011, no Sesc Vila Mariana. Nessa mesa, da qual participaram Rubens Figueiredo e (o prematuramente falecido) Daniel Pisa, você relata a experiência de analisar um soneto de Petrarca com 120 alunos egressos de escolas públicas que ingressaram na Unicamp por seu programa de inclusão social. Em vez de ceder à tentação populista e facilitadora de comentar um poema musicado de Vinicius de Moraes ou qualquer outra tarefa similar na facilidade de captar a benevolência do público, você optou por lhe oferecer

⁴ A grande imprensa, regida pela lógica do neoliberalismo, cobra da universidade que forme dinâmicos “empreendedores” – e não estáticos pensadores. Ver, por exemplo, a matéria: “Empreendedorismo ainda é raridade entre os estudantes.” *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 19 jan. 2014. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2014/01/1399574-emprededorismo-ainda-e-raridade-entre-estudantes-da-usp.shtml>. Acesso em: 2 out. 2024.

A paixão teórica

exatamente o melhor, sem concessão. [...] Ao final das aulas sobre o soneto, diz você, “Eu jamais vi, em todos os meus 35 anos de magistério superior, tamanho entusiasmo dos alunos. Eles vibravam! Era um silêncio completo ouvindo as explicações. [...] Vários deles choraram em algumas passagens do poema. [...] Houve um reconhecimento de que aquilo era importante”.⁵

Creio que essa epifania proporcionada por Pécora, ao ponto de levar às lágrimas seus alunos da periferia campineira com um poeta italiano do século XIV, seja não só uma possibilidade, mas a própria condição de existência das Humanidades dentro da universidade: ou (re)aprendemos a ensinar o “reconhecimento de que aquilo era importante” ou seremos relegados à condição de adorno esnobe ou de curiosidade recreativa, se não ao posto de servil assessoria da tecnocracia. Os sonetos de Petrarca, as pinturas rupestres de Cheveux, Angkor Wat, os sermões de Antônio Vieira, o que restou de Pompeia, os cantos do povo tikmũ’ün, a pintura de Paul Cézanne, os salmos de Davi, as cartas de Mario de Andrade, *Les très riches heures du duc de Berry*, o cinema de Alexandr Sokurov, *El ingenioso hidalgo Don Quixote de La Mancha*, os *negro spirituals*, a filosofia de Espinosa, o *Ulysses* de James Joyce, a “arte bruta” de Athur Bispo do Rosário, a música de Johann Sebastian Bach, a cerâmica marajoara, o teatro de William Shakespeare, os documentários de Eduardo Coutinho, entre variados e incontáveis objetos culturais produzidos pela humanidade desde que ela adquiriu consciência de si: no cotidiano da universidade, onde eles se escondem, já que não são visíveis, embora tão estudados? Não são eles que nos fariam mais humanos e, portanto, melhores? E por que não conseguimos fazer com que os alunos se *re*-conheçam neles – sobretudo em sua beleza? O que nos impede de traduzi-los, aproximá-los, inseri-los na vida acadêmica?

⁵ O relato de Alcir Pécora encontrava-se a partir de 1:31’30” do vídeo que esteve disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=oDIQonBhLnI>. Hoje, não mais.

Outro exemplo extraído de minha experiência como docente universitário talvez torne mais claro o que tento dizer: na Biblioteca Central do campus Gragoatá da Universidade Federal Fluminense, em Niterói, havia um piano de cauda. Nas primeiras semanas como professor, a princípio estranhei a inusitada presença do instrumento ali e, depois, admirei que ele estivesse sempre mudo, coberto, estacionado num canto do saguão do primeiro andar – o que me parecia absurdo desperdício. Soube mais tarde que, durante algum tempo, houve uma programação de apresentações semanais com o piano, na hora do almoço, quebrando por trinta minutos o rigoroso silêncio do ambiente. Nunca pude assistir aos recitais, mas escrevi à direção da biblioteca propondo ciclos temáticos de aulas-concerto para 2014, ano do vigésimo aniversário de inauguração do prédio – que, sintomaticamente, diga-se de passagem, tem paredes cegas para uma das vistas mais belas do mundo: a baía da Guanabara. Com gentis agradecimentos, a sugestão foi terminantemente recusada porque o instrumento “pertence ao Centro de Estudos em Iniciação Musical (CEIM) e será devolvido à Reitoria ao término das obras [*de ampliação do Centro*]” – o que, aliás, não aconteceu pelo menos até 2022. A resposta e a resistência tipicamente burocráticas, cabais, sem margem para reconsideração, dão bem a medida da inépcia da universidade em lidar com o que escape à norma, à programação, ao procedimento, à rubrica, à competência da seção, à jurisdição do departamento, às funções do servidor, à dotação orçamentária e, agora ainda mais, à ausência de um projeto financiado por alguma agência – interna ou externa – de fomento à extensão universitária ou à incorporação curricular das atividades extensionistas. Não deve causar espécie, pois, que aos estudantes eventualmente não encante a universidade – e que a batalha para que ela se constitua como alternativa à cultura de massa, se é que foi empreendida e continua, esteja perdida há muito tempo: “Aí fora está muito mais interessante”, vaticina a professora de uma escola pública de ensino médio da periferia paulistana no documentário

A paixão teórica

Pro dia nascer feliz, dirigido por João Jardim.⁶ Enquanto isso, é notável a sensibilidade e a destreza do capital na indústria da cultura, capaz de responder rapidamente ou até de se antecipar às novas demandas dos consumidores, ao passo que as sempre lentas instituições públicas apenas resistem ou capitulam, como se nessa história houvesse apenas esses dois desfechos possíveis.

O marketing sabe agora que a industrialização da cultura prospera quando leva em conta as diferenças entre as nações e as etnias, entre homens e mulheres, quando se produzem bens diferentes para quem tem 60, 40, 15 ou 18 anos. Custa às instituições governamentais dedicadas à difusão cultural admitir que sua tarefa de formar públicos deveria ir além de repetir a oferta para todos, divulgar palavras de ordem e cartazes, multiplicar bibliotecas públicas e escolas. Com fundos raquíticos, elas competem mal com as indústrias da comunicação [...]. A educação e a formação de leitores e espectadores críticos costumam frustrar-se pela persistência das desigualdades socioeconômicas, e também porque as políticas culturais se desdobram num cenário pré-digital. Insistem em formar leitores de livros, e, à parte, espectadores de artes visuais (quase nunca de televisão), enquanto a indústria está unindo as linguagens e combinando os espaços: ela produz livros e também áudio-livros, filmes para o cinema e para o sofá e o celular.⁷

⁶ Lançado em 2006, esse premiado documentário me parece essencial para quem quer compreender o universo cultural, as utopias (ou a ausência delas), as angústias, os valores da juventude contemporânea brasileira sem ignorar as contradições e cisões de classe tão típicas de nossa sociedade. O depoimento da professora encontra-se a partir de 41'56" do filme. *Pro dia nascer feliz*. Direção: João Jardim. Produção de Flávio R. Tambellini. Brasil: Globo Filmes, Tambellini Filmes e Fogo Azul Filmes, 2006.

⁷ GARCÍA Canclini, Néstor. *Leitores, espectadores e internautas*. Trad. Ana Goldberger. São Paulo, Iluminuras, 2008, p. 17-18. Comentando artigo de Olivier Donat, Isaura Botelho destaca "o fenômeno massivo em escala internacional, muito comum nas sociedades ocidentais, que é o protagonismo do consumo cultural em domicílio. A disseminação e o barateamento dos equipamentos eletrônicos são as principais razões da generalização desse tipo de prática. Dessa forma, uma diversidade maior de práticas de cultura e de lazer se torna possível, sem que haja a necessidade de despende tempo e dinheiro, o que também propicia a simultaneidade de atividades, como

Nem resistir nem capitular, mas “promover inovações, gerar, nos tempos longos da educação, experiências que levem ao desfrute tanto da arte como das novas linguagens”.⁸

Não me parece, entretanto, que a universidade brasileira, em especial a pública – porque da privada não se pode esperar mais que o credenciamento precarizado para o cada vez mais aviltado, volátil e “flexibilizado” mercado de trabalho –, esteja efetivamente preocupada com isso. Não me refiro aos exuberantes e laboriosos equipamentos culturais que ela mantém, ainda que a duríssimas penas – como nos lembra o catastrófico incêndio do Museu Nacional da UFRJ, em 2018. Penso numa estesia entranhada em seu cotidiano, que anule a anestesia da rotina acadêmica em seu *looping* aula-leitura-prova-nota-crédito-aula, interrompido pelo diploma. Mais um exemplo extraído de minha experiência docente talvez ilustre o que busco dizer. Certa vez, outro aluno se disse horrorizado com a instalação artística com fios plásticos amarelos dependurados ao longo do teto do corredor térreo do velho sobrado-sede da direção do Instituto de Arte e Comunicação Social da UFF: “Aquilo não é arte”, decretou. “O que aquilo quer dizer?”, desafiou, como se a arte contemporânea estivesse necessariamente preocupada com “o” ou mesmo “um” sentido. De um modo que (erroneamente, reconheço hoje) supus didático, foi o que tentei lhe explicar, com certeza sem convencê-lo – até porque, imagino, ele esperava que eu lhe “traduzisse” a obra, e não que lhe oferecesse uma resposta aberta a lhe conferir autonomia para pensar. Mas como, em alguns minutos, contra-argumentar com a cultura pictórica de uma vida inteira – embora tenra

escutar música enquanto se faz outras coisas, por exemplo. Consequentemente, o centro de gravidade da política cultural se desloca e convoca a formulação de intervenções em dinâmicas restritas ao espaço doméstico e que são dominadas pela lógica de mercado” (Botelho, p. 9-10). BOTELHO, Isaura. “Os públicos da cultura: desafios para as políticas culturais”, *Revista Observatório Itaú Cultural*, São Paulo, 12, p. 9-10, maio/ago. 2011. Disponível em http://d3nv1jy4u7zmsc.cloudfront.net/wp-content/uploads/itau_pdf/001829.pdf. Acesso em: 21 set. 2024..

⁸ N. García C., op. cit., p. 18.

A paixão teórica

– bombardeada, como sinônimo de “verdadeira arte”, com o “sorriso enigmático” da Mona Lisa ou o conúbio de dedos entre Deus e sua criatura no teto da Capela Sistina, e que não aprendeu a suspender juízos até que eventualmente possa ser convencida por outros?⁹ Parece não haver alternativa a não ser encolher os ombros, lamentar em silêncio e retomar o texto do dia. Assim opera a cultura da migalha.

Porém, antes que seja execrado como “elitista” ou “classista” – ou pior, “conservador” ou “reacionário” por potencialmente municiar a implacável metralhadora que a nova direita agora dispara contra o “marxismo cultural”, do qual a universidade seria a vanguarda¹⁰ –, esclareço que não me refiro a “migalha” como resto, sobra, refugo, mas como metáfora do amesquinamento do ensino universitário. Esse é o recuo que julgo necessário ao contemplar as questões que me propôs o convite para escrever o presente ensaio. Isolar a teoria literária como “disciplina” detida atrás da “grade” curricular das – segundo dados do e-MEC¹¹ – 1.312 graduações em Letras espalhadas pelo Brasil, nas modalidades gratuita (351) e paga (961), é insistir no erro do isolamento programático e didático-pedagógico que está na origem daquilo que os organizadores deste volume diagnosticam como a baixa

⁹ “A experiência mostra que não se pode esperar nenhum imediatismo no confronto com a arte contemporânea – salvo se considerarmos alguns casos excepcionais de conversão fulgurante – e que só um trabalho cuidadoso de explicitação daquilo que produz a obra em questão (inclusive sobre o próprio espectador) permite provocar, no mínimo, interrogações e, no melhor dos casos, adesões, evitando que o espectador agredido não se refugie na recusa.” Botelho, op. cit., p. 16.

¹⁰ Para uma bem fundamentada crítica ao “marxismo cultural”, ver SILVA, Wellington Teodoro da; SUGAMOSTO, Alexandre e ARAÚJO, Uriel Irigaray. “O marxismo cultural no Brasil: origens e desdobramentos de uma teoria conservadora”. *Cultura y religión*, Iquique, v.15, n.1, jun. 2021. Disponível em https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-47272021000100180. Acesso em 28 set. 2024.. Sob constante ameaça de privatização ou cobrança de mensalidades, as universidades federais e estaduais se veem continuamente forçadas a defender sua natureza pública e a grandeza de seu ensino, restando pouca energia – ou vontade política – para reforçar a terceira perna do tripé que sustenta o seu caráter: a qualidade. Nesta frente não é menos urgente uma defesa honestamente crítica e autocrítica de esquerda.

¹¹ BRASIL. Ministério da Educação. e-MEC. Disponível em: <<https://emec.mec.gov.br/emec/nova>>. Acesso em: 21 set. 2024.

popularidade dessa “matéria sem matéria”, que “não goza lá de muito prestígio entre os alunos de Letras”. Premidos pelas demandas da empregabilidade e pelos condicionamentos que essa formação impõe, a “maior parte deles, futuros professores de idioma [...], se inscreve em teoria literária por obrigação”, pois estariam mais interessados em “adquirir competência” como docentes de português ou de língua estrangeira e/ou como tradutores. O que lhes inspiraria maior entusiasmo por “disciplinas de caráter mais técnico, que distribuem definições seguras sobre fonemas, conjunções e pronúncias”. O longo enunciado da convocatória não sugere, contudo, a hipótese de que, na raiz desse aparente desinteresse discente pela teoria literária, talvez esteja a possibilidade de que nossas aulas universitárias sejam, em sua esmagadora maioria, apenas ruins.

Agora, sim, a execração me será inevitável. Mas invoco, em meu socorro, autoridades validadas pelos mais subidos títulos da nobreza acadêmica que, justamente por isso, não temem em apontar as incongruências, os arcaísmos, as inconsistências, as defasagens, a alienação, o embotamento e sobretudo as debilidades didático-pedagógicas do ensino superior brasileiro. Noves fora as ilhas ou arquipélagos de excelência (inclusive internacional) e centros – quase que exclusivamente públicos – de irradiação científica; noves fora graduados com notável competência técnica e aptidão investigativa; noves fora os reconhecidos talentos da docência universitária com suas aulas magistrais, pesquisas exuberantes e publicações seminais; noves fora estudantes engajados na iniciação como cientistas e entregues de corpo e alma à aventura do conhecimento; o fato é que desperdiçamos imenso e precioso tempo dentro de classes passivas que ouvem e copiam “conteúdos” copiados. Ou (e aqui irrompe a primeira autoridade a me socorrer), nas implacáveis palavras do sociólogo Pedro Demo – professor emérito da UnB, ex-presidente do Inep, docente do Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos e Cidadania da UnB e colaborador de Darcy Ribeiro no projeto dos Cieps –,

A paixão teórica

[...] se for só para dar aula (repassar conteúdo), plataformas digitais são mais efetivas, além de facultarem acesso ubíquo. Trazer o aluno à universidade para ouvir conteúdo copiado e para ser copiado não faz sentido, além de sacrificar inutilmente o estudante.¹²

Ou ainda: “universidade deve ser ‘de pesquisa’, não de ensino, porque ensino sem pesquisa é plágio e ninguém se prepara para a vida plagiando”.¹³

Pode ser que algum ou todo professor que ler essas passagens logo diga que há injusta, exagerada ou até leviana generalização nelas, pois semestralmente ele atualiza a bibliografia das disciplinas que ministra, sempre incorpora ao seu magistério as descobertas de suas pesquisas, leciona na pós e traz para a classe a prática pedagógica das várias monografias, dissertações e teses que orienta, lê atentamente e “corrige” minuciosamente todas as “provas” e todos os “trabalhos”, só se ausenta das aulas por causa de bancas, congressos e simpósios (mas as repõe), integra ou lidera grupos de pesquisadores, publica regularmente em periódicos indexados e participa de inúmeros eventos acadêmicos – no Brasil e no exterior, sem contar o(s) pós-doutorado(s), as tarefas burocráticas, os (en)cargos administrativos e as incontáveis reuniões (frequentemente demoradas) – que enriquecem sua experiência intelectual traduzida na docência, essa mesma que está a anos-luz de qualquer plágio, como acusam os excertos acima. Mas sempre que ouço esses argumentos – e, sim, os ouço de numerosos amigos e ex-colegas que labutam na carreira acadêmica –, a impressão que me resta é que eles entendem por “aula” o modelo da conferência magistral, o único que conheceram ao longo da graduação e da pós, ainda que nem sempre exercido com maestria por seus mestres. Porém, trata-se de impressão pessoal, sem valor científico. Por isso, quanto a esse particular, mais uma vez convoco Pedro Demo, que aqui não é menos contundente:

¹² P. Demo e J. P. Furtado, op. cit., p. 3.

¹³ DEMO, Pedro. *Outra universidade*. Jundiaí, Paco, 2011, p. 67.

Aposta-se muito mais em retórica, motivação, simpatia, do que em expertise construída com mão própria. Isto denota que a universidade ainda não considera relevante o que é formação e aprendizagem. Literalmente falando, seus professores são formadores malformados, à imagem da própria pedagogia obsoleta. (p. 27-8)

Ou ainda, “Havendo titulação exigida formalmente, o docente entra em sala de aula e começa a lecionar, mesmo que nunca tenha produzido conhecimento próprio e se preparado para a docência” (p. 27).¹⁴ Distorção que passa pelas bancas examinadoras – geridas e compostas, aliás, por futuros colegas do candidato aprovado –, no caso dos concursos públicos para o ensino superior, pois os critérios para avaliação da prova didática – e isso vale também para a escrita – são bastante subjetivos, quando não arbitrários, o que põe alguns certames no alvo das ações judiciais.¹⁵ Mas o

¹⁴ Sobre o “credencialismo” – “cumprir uma trajetória burocrática que atenda a finalidades externas e até mesmo antagônicas a um verdadeiro projeto educativo” (p. 4) – acadêmico, ver MARTINS, Geraldo M. *Credencialismo, corporativismo e avaliação na universidade*. São Paulo, Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 2020. Disponível em <https://sites.usp.br/nupps/wp-content/uploads/sites/762/2020/12/dt9006.pdf>. Acesso em: 23 set. 2024.

¹⁵ Ver, a respeito, MEROLA, Sérgio. “Por que os concursos públicos das Universidades Federais estão indo parar na justiça?”. Disponível em <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/por-que-os-concursos-publicos-das-universidades-federais-estao-indo-parar-na-justica/1168648007>. Acesso em: 23 set. 2024. Negros representam apenas 16% dos professores universitários”, *G1*, 20 nov. 2018. Disponível em <https://g1.globo.com/educacao/guia-de-carreiras/noticia/2018/11/20/negros-representam-apenas-16-dos-professores-universitarios.ghtml>. Acesso em: 27 set. 2024. As inconsistências, incoerências ou aporias éticas no recrutamento de docentes universitários são um assunto de alta radioatividade. Premido por subreptícios constrangimentos corporativo-político-institucionais, entre eles a paranoia persecutória, quem está dentro não toca nele porque está dentro, e quem está fora também não, porque quer entrar. Porém, formas variadas de corrosão do caráter na academia não são jabuticabas genuinamente brasileiras, como se pode depreender de DENISOVA-SCHMIDT, Elena. “Corruption, the Lack of Academic Integrity and Other Ethical Issues in Higher Education: What Can Be Done Within the Bologna Process?” In: CURAJ, Adrian; DECA, Ligia e PRICOPIE, Remus (ed.). *European Higher Education Area: The Impact of Past and Future Policies*. Cham, Springer Open, 2018, p. 61-76; ou de “Relatives in the same university faculty: nepotism or merit?” (ABRAMO, Giovanni; D’ANGELO, Ciriaco Andrea e ROSATI, Francesco. “Relatives in the same university faculty: nepotism or merit?” *Scientometrics*, 101, p. 737–749 (2014). <https://doi.org/10.1007/s11192-014-1273-z>); ou de “Selection committees for academic recruitment: does gender matter?” (ABRAMO, Giovanni,

A paixão teórica

que se espera dela, afinal? Que o candidato siga o roteiro ensaiado durante tensas e insones 24 horas e nervosamente exposto num PowerPoint bem-feitinho? Que ele pague pedágio aos examinadores, citando ou emulando os autores da preferência deles? Que aquela aula seja um resumo com começo, meio e fim – rigorosamente cronometrados nessa ordem – da bibliografia acerca do “ponto” sorteado? Que ela seja palco para o futuro professor pavonear, ao sabor do freguês, erudição em “linguagem simples e acessível” ou numa elocução sentenciosa e culta? Que nela se verifiquem as habilidades de animador de auditório do concorrente em sua capacidade de “prender” a atenção da plateia e de “motivá-la”? Temo que qualquer resposta a essas perguntas não contemple o problema de fundo, já descrito: aulas demais com relevância de menos. E convenhamos: nada mais distante do cotidiano da docência universitária do que aula de concurso, uma vez que ela é única e irrepetível, de algum modo esboçada durante meses a partir das intensas leituras para as provas,

D'ANGELO, Ciriaco Andrea e ROSATI, Francesco *Research Evaluation*, volume 24, issue 4, october 2015, pages 392–404); ou de “Corruption in universities: Paths to integrity in the higher education subsector” (KYRIA, Monica. “Corruption in universities: Paths to integrity in the higher education subsector.” Disponível em <https://www.u4.no/publications/corruption-in-universities-paths-to-integrity-in-the-higher-education-subsector.pdf>. Acesso em: 27 set. 2024); ou de “Students’ Perceptions of University Corruption in a Spanish Public University: A Path Analysis” (JULIÁN, Martín e BONAVIA, Tomas. (2022) “Students’ Perceptions of University Corruption in a Spanish Public University: A Path Analysis.” *Front. Psychol.* 13:842345. Disponível em <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2022.842345/full>. Acesso em 27 set. 2024); ou ainda de “Recruitment of academic staff: An institutional logics perspective” (HENNINGSSON, Malin e GESCHWIND, Lars. (2022). “Recruitment of academic staff: An institutional logics perspective.” *Higher Education Quarterly*, 76, 48– 62. Disponível em <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/hequ.12367>. Acesso em 27 set. 2024). Denisova-Schmidt organizou volume com título autoexplicativo: DENISOVA-SCHMIDT, Elena (org.). *Corruption in Higher Education: Global Challenges and Responses*. Leiden: Brill, 2020. Semelhante corrosão tem muito mais a ver com a configuração da sociedade de mercado, que não é apenas uma forma de organização do capitalismo, mas o *Zeitgeist* neoliberal. Ele “corrói o caráter”, impedindo experiências que o formem, neutralizando qualidades e capacidades de transformação dos caracteres em narrativas sustentadas, especialmente “aquelas qualidades de caráter que ligam os seres humanos uns aos outros, e dão a cada um deles um senso de identidade sustentável” (SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter: as conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro, Record, 1999, p. 32).

e pronunciadas diante de cinco doutores inescrutáveis, quanto ao que entendem por “boa aula”, em suas hieráticas e decorosas máscaras de julgadores que decidirão qual dos postulantes passará o resto de sua vida profissional naquele departamento (o que pode significar, dependendo da idade, até meio século no mesmo emprego).

Não duvido, entretanto, que o corpo docente universitário brasileiro, mormente o federal e o estadual, acumule atividades burocrático-administrativas, estude, pesquise e publique – nesta última funcionalidade, talvez até excessivamente, quiçá num descompasso entre volume e importância. Afinal, conforme relatório da consultora britânica Clarivate encomendado pela CAPES, de 2011 a 2016 a produção de artigos científicos e resenhas acadêmicas no Brasil, somando todas as áreas do conhecimento, foi de 250.680 textos apurados pelo Web of Science – site de busca de artigos acadêmicos mantido pela mesma Clarivate –, numa média anual de 41.780, situando a produtividade de *papers* brasileiros no pelotão de elite das quinze nações mais proificuas, imediatamente abaixo da Coreia do Sul e logo acima de países como Rússia, Suíça, Holanda, Turquia, Irã e Suécia.¹⁶ É de se perguntar, claro que levando em conta as especificidades de cada área, se há correspondência entre essa produção numericamente tão expressiva e a relevância científica do Brasil em relação aos seus vizinhos de posição nesse ranking. Mas, ainda que reservando ao juízo do caso o benefício da dúvida, o que importa é a sucumbência – em escala e forma – das Humanidades ao modelo de produção do *paper* das Ciências Exatas. As Humanas, ao menos no Brasil, abandonaram a tradição ensaística, preferindo a açodada redação de artigos científicos para multiplicar itens no Lattes em detrimento da morosa publicação em livro, cujo retorno é baixo em termos de dividendos para a progressão na carreira – e, consequentemen-

¹⁶ CLARIVATE. *Research in Brazil – A report for CAPES by Clarivate Analytics*. Disponível em <https://propp.ufms.br/diretorias/research-in-brazil-report-for-capes-by-clarivate-analytics/>. Acesso em: 24 de set. 2024

A paixão teórica

te, no salário. Em outras palavras, parece que elas importam ou tentam emular não só o modelo de produtividade das Ciências Exatas e Biológicas, mas também o “jeito” como elas “falam” em seus artigos. É como se renunciássemos à nossa própria linguagem – e, com ela, à beleza do pensamento traduzida em palavras de modo não menos belo. A dramaticidade algo piegas da sentença pode sucumbir à aparente banalidade de seu objeto – o que não seria menos dramático, porque a palavra e o cuidado com ela são ou deveriam ser centrais nas Humanas. Não é uma trivialidade, pois se a escrita é essencial em nosso *ethos*, então é a própria sobrevivência acadêmica das Humanidades que está em jogo – e, “quanto mais lançam fora as Humanidades, mais naufraga a ideia de Universidade”.¹⁷ “O *paper*”, diz Carlos Ossa, fundador e professor do Instituto da Comunicação e Imagem da Universidade do Chile, “é uma forma de disciplinar o conhecimento, transformando-o numa espécie de pelotão linguístico que obedece a um grande modelo de voz de comando”. Não é de se estranhar, pois, a obsessão com que nossa escrita é hoje minuciosamente normatizada pelos periódicos especializados. Não se trata apenas da adoção de modelos universais de formatação redacional dos artigos, supostamente nos credenciando junto aos exclusivos clubes nacionais e internacionais do pensamento e da produção científica. “É uma forma de polícia simbólica. Sua tarefa é vigiar que a conceitualização normativa das ciências não seja esvaziada de lugar e de sentido por uma escritura anômala”, conclui Ossa.¹⁸ “Anômala”, isto é, anormal – ou seja, sem ou fora da norma. Quer dizer, o formato do *paper*, com suas inúmeras regras e interdições, refreia a ousadia do pensamento que eventualmente se manifeste fora ou mesmo contra

¹⁷ PÉCORÁ, Alcir. “Letras e humanidades depois da crise.” *Revista da Anpoll*, [S. l.], v. 1, n. 38, p. 41–54, 2015. DOI: 10.18309/anp.v1i38.833. Disponível em: <https://anpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/833>. Acesso em: 28 set. 2024., p. 51.

¹⁸ *Paradojas del Nihilismo, La Academia* [Capítulo 3: Publica o muere]. *Producciones Plie-gue*. S. l., 27 maio 2020. 1 vídeo (18 minutos). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=kjSArDv5cNY>. Acesso em: 28 set. 2022. Os dois trechos citados estão, respectivamente, em 1’29” e 1’47”, e a tradução é minha.

as normas. Que inovação podemos esperar quando o que se quer é a contenção e a uniformidade, sem contar a pressa e a produção em larga escala, como se publicar logo – e muito – fosse um imperativo vital (“Publique ou pereça”)? Pior que isso é o efeito colateral da degradação de nossa escrita, como esbraveja o inconformado Ossa:

Minha principal bronca com o *paper* é que ele nos rouba a escritura, nos tira o direito de ser escritores. E não no sentido profissional de literato, mas no fato de basicamente fazer com que o tempo possa dialogar com as palavras para pensar o que nem elas, as palavras, nem o tempo são.¹⁹

Enquanto isso, a aula, prima pobre ou “musa falida”²⁰ da carreira acadêmica, por mais bem-preparada que seja, ao que tudo indica tem pouca ou simplesmente não tem a eficácia que seu preparo tão apurado supõe. Ora, se aulas há, e aos montes, e se são bem-preparadas, como explicar o desinteresse ou o baixo engajamento do alunado, principalmente quando elas são teóricas? Desinteresse e desengajamento não resultam em má formação? E, diante dessa montanha de horas dentro de classes onde se leciona com tanto preparo, estamos todos – absolutamente todos, sem faltar ninguém – de fato satisfeitos ao final da jornada de obstáculos curriculares coroada com os espetaculosos rituais de formatura à americana, em que pipocarão, temperadas pelo sal das lágrimas, palavras como “superação”, “vitória”, “sacrifício” e “gratidão”? Não, se levarmos em conta, por exemplo, os eloquentes dados da prova de 2021 do Exame Nacional do Desempenho de Estudantes publicados em 2022 no *Relatório síntese de área*

¹⁹ Idem, 8’35” (tradução minha).

²⁰ Tomo emprestada essa sardônica expressão de um ensaio homônimo de Alcir Pécora, “A musa falida: a perda da centralidade da literatura na cultura globalizada”. Ensaio que, aliás, pode ajudar a compreender o desprestígio da teoria literária nas graduações em Letras, ver: PÉCORA, Alcir. “A musa falida: a perda da centralidade da literatura na cultura globalizada”, *Biblos*, Coimbra, n. 1, 2015, p. 204-235. Disponível em https://impactum-journals.uc.pt/biblos/article/view/1_9. Acesso em: 22 set. 2024.

A paixão teórica

Letras-Português (licenciatura): a nota média nacional foi 42,6, sendo que, quando segregada por estatuto jurídico da instituição, entre as públicas ela sobe para 44,2, enquanto entre as privadas desce a 39,7.²¹ A máxima é 100. Pode-se questionar o Enade, mas não ignorá-lo.

Na falta, porém, de investigação que evidencie o que, na universidade, se entende por “boa aula”, adiro ao divisor de águas proposto por Demo: aula boa é aula publicável. E publicável porque autoral, investida da “força sem força do melhor argumento”²², intelectualmente instigante, permeável à crítica e à autocrítica, que informe “teorizações e resultados” das pesquisas do professor²³, que efetivamente ensine o método científico (e não o terceirize para as aulas de Metodologia), que não se limite ao – ou, de preferência, que se desapegue do – “conteúdo” repassado com ou sem pirotecnias digitais e alta performance cênica. Mas ainda assim a aula não deveria ser o centro da vida escolar, desde o ensino infantil à graduação – já que na pós ela encolhe para dar lugar ao que importa: “ler, estudar, elaborar, pesquisar, buscar orientação, socializar suas propostas e ambições, fazer experimentos individuais e coletivos, trabalhar em grupo interdisciplinar, expor/discutir suas pesquisas etc.”²⁴

Logo se vê que, ao menos no mestrado e doutorado, a universidade experimenta há décadas, em certa medida, esse paradigma didático-pedagógico, inclusive com aulas melhores, menos ou nada instrucionistas porque emancipadas da obsessão conteudista. Mas por que ela não o universaliza? Uma resposta pode estar na própria estrutura institucional, rígida e corporativamente resistente, como é de se esperar de toda

²¹ INEP. *Relatório síntese de área Letras-Português (licenciatura)*. Brasília, INEP/DAES, 2022. Disponível em https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2021/Enade_2021_Relatorios_Sintese_Area_Letras_Portugues.pdf. Acesso em: 25 set. 2024, p. 166-168. Ver também p. 171-173, cujos dados não são menos desalentadores. Para Letras-Inglês (licenciatura) a média nacional foi 42,2/100; para Português e Espanhol (licenciatura), 40,5/100; e para Português e Inglês (licenciatura), 40,9/100.

²² P. Demo, op. cit., p. 27 (citando Habermas).

²³ P. Demo e J. P. Furtado, op. cit., p. 3.

²⁴ Idem, ibidem, p. 3

instituição. De novo Demo atenta contra a autoindulgência da academia, escrevendo que, “por mais que se reclame do baixíssimo nível dos alunos que acedem à universidade, no centro do problema está a própria universidade que não sabe propor visão adequada de aprendizagem”.²⁵ Para ele, a universidade “apresenta seu lado hipócrita” quando se autodeclara como

[...] casa da inovação, porque é uso vincular educação e conhecimento com inovação. Mais que isto, proclama que ela sabe – sozinha – o que é inovação decente. Não aquela do mercado ou dos poderosos, mas aquela comprometida com a sociedade e seus cidadãos.²⁶

No entanto, na prática, deparamo-nos, no ensino superior, com esse quadro de apatia discente e inépcia didático-pedagógica pela qual a instituição não se considera responsável. E o mesmo Demo diagnostica a causa dessa pasmaceira: “propor mudanças que jamais aplicaria a si mesma”, pois “seu negócio não é mudar, mas controlar a mudança”. E arremata, citando Christensen: “‘donos’ da mudança fazem tudo para não mudar”²⁷. Ao acusar a má formação dos egressos do ensino médio, pois, a universidade não se vê como parte do problema, uma vez que relega as licenciaturas – que deveriam ser alçadas ao paraíso acadêmico – ao quinto inferno do desprestígio e da desídia quanto à formação justamente de futuros formadores: “o que se passa na escola é reflexo parcial do que se passa na universidade”²⁸.

A começar pela compartimentalização do conhecimento. Naomar de Almeida Filho – a segunda autoridade que invoco, ex-reitor da Universidade Federal da Bahia e da Universidade Federal do Sul da Bahia, e ex-titular da cátedra de Educação Básica do Instituto de Estudos

²⁵ P. Demo, *op. cit.*, p. 91.

²⁶ *Idem*, *ibidem*, p. 89

²⁷ *Idem*, *ibidem*

²⁸ *Idem*, *ibidem*, p. 55.

A paixão teórica

Avançados da USP – disse, em entrevista ao *Jornal da USP*, que, “Quando entram na universidade, eles [os estudantes] estão ainda mais dentro dessas caixas e eu imagino que a educação desencoraja, de uma forma bem eficiente, a compreensão do mundo”.²⁹ “Caixas”, aqui, é referência à compartimentalização do saber em disciplinas estanques, lecionadas sem diálogo entre si – a não ser aquele burocraticamente nominal –, adestrando o alunado (e, portanto, porvindoiros professores) nessa concepção hiperespecialista³⁰ do conhecimento, inimiga da erudição, da curiosidade intelectual, da imaginação, da predisposição para o saber – essas mesmas que serão cobradas pelos docentes horrorizados com o despreparo dos discentes quando estes afluem à academia, o que acaba por reiterar as desigualdades sociais, já que aquelas carências serão de alguma forma mitigadas nos lares da classe média, detentora do poder de compra do tempo para o ócio criativo e a expansão da subjetividade de seus filhos³¹, clientela ainda hoje preferencial das universidades em geral, e em particular das públicas, sobretudo nos cursos de maior prestígio social, com promessas mais tangíveis de boa remuneração. O

²⁹ “Universidades precisam formar educadores que sejam interdisciplinares”, *Jornal da USP*, 28 de maio de 2020. Disponível em <https://jornal.usp.br/atualidades/universidades-precisam-formar-educadores-que-sejam-interdisciplinares/>. Acesso em: 30 set. 2024.

³⁰ Nenhuma objeção à especialização, por favor. Tanto que agreguei o prefixo “hiper”, sublinhando os potenciais efeitos deletérios de sua anabolização, que confina o conhecimento especializado em si mesmo. Ver, a respeito: GONÇALVES JÚNIOR, Francisco de Assis; CORRÊA, Thamires Cristina. “Reflexões sobre a hiperespecialização e suas consequências para a Geografia.” *Geografia Ensino e Pesquisa*, [S. l.], v. 21, n. 3, p. 87–97, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/25828>. Acesso em: 28 set. 2024; MANFREDO, Maria Teresa. “Da hiperespecialização à integração de saberes.” *ComCiência*, Campinas, s/n, 2012. Disponível em https://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542012000400002&lng=e. Acesso em 28 set. 2024.

³¹ “O caso atual da exploração da ralé brasileira pela classe média para poupar tempo de tarefas domésticas, sujas e pesadas, o que permite utilizar o tempo ‘roubado’ a preço vil dessa classe em atividades mais produtivas e mais bem remuneradas, mostra uma funcionalidade da miséria clara como a luz do Sol. Essa luta de classes silenciosa exime toda uma classe dos cuidados com os filhos e da vida doméstica, transformando o tempo poupado em dinheiro e aprendizado qualificador. A classe roubada, no caso, é condenada eternamente a desempenhar os mesmos papéis secularmente servis.” SOUZA, Jessé. *A elite do atraso: da escravidão à Lava-Jato*. Rio de Janeiro, Leya, 2017, p. 80.

mesmo Almeida Filho, aliás, é um dos coorganizadores de *Universidade e educação básica*, onde se lê, acerca da formação universitária de futuros educadores (o que pode ser entendido como diagnóstico reverso do que ela não propicia):

A transversalidade que amplia suas finalidades, ou a associa a outras, corresponde à formação para a transversalidade, ao passo que o desenvolvimento de qualificações ou meios comuns a qualquer modalidade compreende a transversalidade na formação. Em ambos os casos, por homologia de processos, a formação de docentes precisa responder à formação que, por sua vez, eles e elas promoverão com seus alunos.³²

Daí que soe – ou deveria soar – estranho pensar a teoria literária em disciplina(s) específica(s), circunscrita(s) a um punhado de aulas ou semestres divorciados do “resto” mais interessante porque supostamente mais útil. Seria o caso de perguntar, retomando o dito acima, se a universidade não se vê – agora inteiramente – responsável por semelhante aberração, quiçá ditada pelas demandas do (inconstante) mercado de trabalho ou, pior, pelas convicções de seu próprio professorado. Afinal, como, mais uma vez, diz Demo, “universidade nova só é factível com professor novo”.³³ De nada adianta constatar o problema e a necessidade de mudança se quem a controla não muda.

Não só em Letras, mas absolutamente em toda e qualquer graduação não faz ou não faria – se a instituição levasse a sério o que ela mesma ensina – o menor sentido separar teoria de prática ou técnica, embora até o jargão acadêmico para a distinção da natureza da “carga” (é um fardo mesmo...) horária naturalize semelhante estupidez. Para ficar nos exemplos da carta-convite para este livro, não há uma teoria para “fonemas, conjunções e pronúncias”? Elas são “ensinadas” como

³² ALMEIDA Filho, Naomar et al. (org.). *Universidade e educação básica*. São Paulo, Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 2024, p. 196.

³³ P. Demo, op. cit., p. 91.

A paixão teórica

fatalidade biológica ou dogma de alguma teologia fonológica ou gramatical? Seriam “essências” a-históricas e culturais da fala humana?

Separando “prática” de “teoria”, a universidade parece convicta de que pensar é para poucos – concepção que, em alguma medida, rescende da aludida carta-convite ao falar em “contaminação descontrolada no espaço público” de “textos teóricos” lidos num “lugar asséptico na página”, ou de “trabalhar com os desvios” que “os textos teóricos sofrem, a partir de pontos de vista tão variáveis”. “Contaminação”, “controle”, “asepsia” e “desvios” não caem bem no discurso de quem defende uma universidade plural, (auto)crítica e disruptiva, camaradas – a não ser que não se defenda uma universidade assim. Não se filosofa só na Filosofia, porém. Ela não é apanágio sequer da academia. Mas, dentro dela, poderia permeiar todos os cursos, todas as disciplinas, todas as aulas, incitando a desconfiança, semeando a dúvida, difundindo a descrença em verdades estabelecidas – seja onde for –, em permanente despertar da paixão pelo labor teórico. Lembro-me que, de 2013 a 2022, quando lecionava na graduação em Biblioteconomia, uma queixa recorrente dos alunos era a de que passavam um semestre quase que apenas aprendendo como se confecciona – à mão! – uma ficha catalográfica. Eventuais exageros à parte, trata-se de tempo – seja ele quanto for – desperdiçado com algo que se supõe útil porque prático, mas que, hoje, a inteligência artificial executa em segundos, desde que municiada com dados corretos. Claro que um bibliotecário deve saber como se faz uma ficha catalográfica, assim como um professor de língua deve saber como se faz a conjugação de um verbo. Mas será que, além de fazê-las, eles sabem justificá-las teoricamente?

Se adotar – acreditando nela, de fato – a premissa de que não há ensino sem pesquisa, a universidade se verá livre de dicotomias imbecilizantes como essa, porque é óbvio que todo e qualquer universitário pode teorizar sobre o que estuda e faz, desde que haja ambiente intelectualmente estimulante e propício para isso. Como, porém, pesquisa segue divorciada do “resto”, ela parece monopólio olímpico da pós-graduação e acidente de luxo na graduação. E “pesquisa”, prossegue Demo,

Joaci Pereira Furtado

“não carece ser consequência de sofisticação obsessiva”.³⁴ É inclusive com e na simplicidade dela que o estudante pode se fazer autor do seu conhecimento, assumindo o protagonismo que a academia espera dele – contraditoriamente, tutelando-o por meio da “chamada” (atestado de óbito da aula, pois se fosse estimulante ninguém seria forçado a comparecer a ela) e da “nota” (“uma das medidas mais vagabundas em educação”, denuncia Demo³⁵). Semelhante emancipação, porém, é “atividade política”, crava o mesmo Demo, e talvez por isso seja tão difícil – mas nunca impossível – de implementar. Lembrando aquilo que fala de perto a este volume: inundar as Letras com a teoria – levando em conta suas especificidades epistêmicas – é ato essencialmente político porque,

[...] quando o aluno aprende método científico, conduz projeto de pesquisa, exercita leitura crítica, fundamenta tudo que propõe, desconstrói e reconstrói teorias para tornar-se autor, escuta com atenção argumentos alheios e muda de visão, se for o caso, não está apenas fazendo ciência; está igualmente forjando sua cidadania, à medida que burila a cidadania que sabe pensar. Deixa de lado o argumento de autoridade (não é, a rigor, argumento) para assumir a autoridade do argumento. Enquanto o primeiro é deseducativo, o segundo é educativo, porque proporciona a oportunidade de construir o tipo de autonomia e autoria que convive com outras autonomias e autorias. A disputa por argumentos bem fundados e nunca superficialmente fundados pode ser igualitária porque é capaz de convencer sem vencer [...]. Sendo todo argumento aberto (pede naturalmente contra-argumentação), o fundamento do questionamento é o autoquestionamento.³⁶

Sempre encontro, em minha deriva pela galáxia acadêmica, a latência dessa “outra universidade” proposta por Demo, na esteira de tan-

³⁴ P. Demo, op. cit., p. 18.

³⁵ DEMO, Pedro. “Terrorismo digital.” Disponível em <https://pedrodemo.blogspot.com/2023/02/ensaio-914-terrorismo-digital.html>. Acesso em: 2 out. 2024..

³⁶ P. Demo, op. cit., p. 19 (destaques meus).

A paixão teórica

tos que pensaram ou pensam essa instituição atravessada por contradições e disputas nem sempre assumidas.³⁷ Mas ela está fragmentada em prospecções isoladas ou personalistas – e por isso, descontínuas –, não raro incompreendidas ou até hostilizadas, asfixiadas por torniquetes político-institucionais travestidos de rigor legalista – quando não se afogam no sangue da guerra fratricida, do canibalismo corporativo ou do “capitalismo acadêmico”³⁸ –, ou então domesticadas pelo espírito neoliberal da inovação empreendedorista, que cerca e cobra ingresso aos que se apressam em adquirir sua cota em qualquer “revolução pedagógica” passível de estandardização pela indústria educacional.³⁹ Não

³⁷ Lembro, sem a pretensão de ser exaustivo, e limitando-me aos que pensaram a universidade latino-americana nas últimas décadas, ver: CHAUÍ, Marilena. *A ideologia da competência*. Belo Horizonte, Autêntica, 2014, p. 59-112; SALLES, João Carlos. *Universidade pública e democracia*. São Paulo, Boitempo, 2020, SCHWARTZMAN, Simon (org.). *A educação superior na América Latina e os desafios do século XXI*. Campinas, Editora da Unicamp, 2014; RODRIGUES, José (org.). *A universidade brasileira rumo à nova América: pós-modernismo, shopping center e educação superior*. Niterói, Eduff, 2012; SILVA, Franklin Leopoldo e. “A perda da experiência da formação na universidade contemporânea”, *Tempo Social: Revista de Sociologia da USP*, São Paulo, 13 (1), p. 27-28, maio 2001.; e GIANOTTI, José Arthur. *A universidade em ritmo de barbárie*. São Paulo, Brasiliense, 1986.

³⁸ A expressão é de Paulo Arantes, ver: ARANTES, Paulo. *Capitalismo acadêmico*. São Paulo, s/e, 2014. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5773980/mod_resource/content/1/Fala%20do%20Paulo%20Arantes_Capitalismo%20acad%C3%AAmico%20-%20revis%C3%A3o%20final.pdf. Acesso em: 23 set. 2024.

³⁹ A universidade do futuro, descrita por Jamil Salmi – ex-coordenador dos programas de educação superior do Banco Mundial –, apresenta elementos reconhecíveis na situação que vivenciamos. Para que ela exista tal como ele a descreve, fundamentando-se não em mera especulação futurológica, mas no testemunho de uma “revolução” em curso, pressupõe-se o ensino superior privatizado ou, se público, com financiamento estatal de apenas 10% e gerido por uma razão econômica “de mercado”. A universidade prevista por Salmi será de frequência obrigatória para todos: a de elite, com cinco a dez alunos, e a de massa, com 160 mil estudantes simultâneos por aula. Palestras acadêmicas não durarão mais que dez minutos. Kindle e iPad serão distribuídos gratuitamente, bolsas de estudos serão leiloadas no eBay e o alunado, recrutado via MySpace ou Facebook. Exames serão feitos via Internet aberta e diplomas valerão por cinco anos, sendo a universidade obrigada a reembolsar o(a) egresso(a) que não se empregar em até seis meses. O salário médio anual dos reitores chegará a um milhão de dólares, conforme o ranking da universidade. E o MBA terá menos valor que o MFA (master in fine arts, ou mestre em belas-artes), “porque a criatividade e o planejamento serão muito importantes”. Ver Jamil Salmi, “Novos desafios para o ensino superior no século XXI”, In: S. Schwartzman (org.), op. cit., p. 47-66.

vejo, contudo, outra saída: ou a universidade se reinventa radicalmente, abandonando, em favor da autonomia discente na construção de seu próprio pensamento, o falido protagonismo da aula enquanto repasse fetichista de “conteúdo”, ou ela seguirá sendo atropelada pela obsolescência manifestada nos rostos iluminados pelas telas dos celulares e notebooks povoando as classes, indiferentes ao monólogo do mestre que perora sobre o que lhes soa como obscuras e frívolas antiguidades. Que não nos iludamos. A concorrência é desleal⁴⁰ e não basta denunciá-la. Os dispositivos eletrônicos, dispersando a economicamente cada vez mais preciosa atenção dos estudantes, quando não lhes servem de acesso à inteligência artificial para burlar o tempo e o esforço da redação de “trabalhos” que repetem a repetição do professor, são sintoma e não causa. Poderiam ser, inclusive, aliados numa ambiência intelectual em que imperassem a investigação, a experimentação e a interação criativa. Enfim, mais uma vez concordando com Pedro Demo – em outro momento da lucidez e da contundência que lhes são próprias –, ao refletir sobre o uso da IA no ensino superior,

[...] a universidade vai mudar, não porque siga sua própria máxima – a mudança mais condizente é pela via da educação –, mas porque vai ser abalroada pela crise trazida pelo mundo digital. Se for minimamente coerente, vai aproveitar a crise para se reinventar.⁴¹

As instituições universitárias públicas, porém, não devem aguardar que a sociedade brasileira as acuda, até porque – creio, e como vimos –

⁴⁰ “Com uma oferta infinita e perpetuamente disponível de solicitações e atrações, o 24/7 incapacita a visão, por meio de processos de homogeneização, redundância e aceleração. Apesar das afirmações em contrário, assistimos à diminuição das capacidades mentais e perceptivas em vez de sua expansão e modulação.” CRARY, Jonathan. *24/7: capitalismo tardio e os fins do sono*. Trad. Joaquim Toledo Jr. São Paulo, Cosac Naify, 2014, p. 43.

⁴¹ P. Demo e J. P. Furtado, op. cit., p. 7.

A paixão teórica

nem tudo nela merece salvação.⁴² A não ser que passemos por uma transformação socioeconômica extrema – o que, por ora, parece fora de nosso horizonte político, parco em imaginação⁴³ –, as universidades federais e estaduais continuarão reféns da hiperprodução, reflexo acadêmico do empreendedorismo neoliberal⁴⁴, que no ensino superior brasileiro encontrou terreno fértil arado pelo moralismo lavajatista (bem antes da Lava-Jato) que lhe cobra “eficiência” e “produtos”⁴⁵ em nome do bom uso dos

⁴² Além do instrucionismo, cito, por exemplo, a endogenia, isto é, a formação de seu corpo docente – selecionado em concursos públicos tidos e havidos como “imparciais” – com egressos da própria instituição. Ver SAMPAIO, Helena e SANCHEZ, Iara Sanchez. “Formação acadêmica e atuação profissional de docentes em Educação: USP e Unicamp”, *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1268-1291, out./dez. 2017; DAMACENO, Rafael Jeferson Pezzuto; HADDAD, Eduardo Amaral Haddad e MENA-CHALCO, Jesús Pascual. “Formação, endogenia e influência institucional na academia brasileira: uma análise da absorção de doutores nas instituições de ensino superior”, *VI Encontro Brasileiro de Bibliometria e Cientometria (anais)*, Rio de Janeiro, 2018. Outro legado a executar é o do racismo estrutural: “O número vem de um levantamento feito pelo G1 a partir dos microdados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Em 2017, ano das informações públicas mais recentes, quase 400 mil pessoas davam aulas em universidades públicas e particulares do Brasil, mas só 62.239 delas, ou 16% do total, se autodeclararam pretas ou pardas” (“Negros representam apenas 16% dos professores universitários”, op. cit.). Vejamos, por fim, o que escreveu, em 2020, o então reitor da Universidade Federal da Bahia e presidente da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), João Carlos Salles: “A universidade pode ser um ambiente, como todos os outros, eivado de competição, sobretudo em momentos de escassez. E somente uma lógica perversa pode imaginar que a competição pura e simples deva ser mais e mais estimulada, com a noção selvagem de que a competição traria o melhor dos resultados, mesmo se revela amiúde o pior das pessoas. Faz parte da vida universitária algum conflito, disputa de posições, mas também disputa, pura e simples, por recursos, prestígio, poder” (J. C. Salles, op. cit., p. 87).

⁴³ Ver, a respeito: SAFATLE, Vladimir. *Só mais um esforço: como chegamos até aqui ou como o país dos “pactos”, das “conciliações”, das “frentes amplas” produziu seu próprio colapso*. São Paulo, Vestígio, 2022, p. 115-126. Ver também ARANTES, Paulo. *O novo tempo do mundo*. São Paulo, Boitempo, 2014., p. 79-97.

⁴⁴ “Trata-se menos da função específica do empreendedor dentro do funcionamento econômico do que a *faculdade* empresarial tal como existe em todo sujeito, da capacidade de se tornar empreendedor nos diversos aspectos de sua vida ou até mesmo de ser o empreendedor de sua vida. Em resumo, trata-se de fazer com que cada indivíduo se torne o mais ‘enterprising’ possível.” DARDOT, Pierre e LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Trad. Mariana Echalar. São Paulo, Boitempo, 2016. p. 151 (destaques no original).

⁴⁵ Vindo da iniciativa privada no campo da indústria editorial do livro, deparei-me, estarrecido, com a naturalização desses termos empresariais no jargão administrativo das universidades públicas.

recursos cada vez mais escassos do Estado minimizado.⁴⁶ Nesta altura do texto e da vida, porém, faço constar, para todos os efeitos, meu melancólico ceticismo: de dentro da universidade, cada vez mais na defensiva, em postura típica de instituição acuada e ensimesmada, não espero que parta – para melhor – alguma mudança radical, estrutural e estruturante. Tomara que eu esteja redondamente enganado.⁴⁷

Com o que digo aqui, atacando o instrucionismo como estratégia para superar o esvaziamento da teoria nos currículos de Letras – e no ensino superior como um todo –, não respondi a todas as perguntas que a carta-convite dirigiu aos autores deste volume:

⁴⁶ “Desde a década de 1990, o governo federal vem criando medidas que visam redefinir o aparelho estatal, principalmente na área administrativa, âmbito no qual se situam os projetos de reforma da educação superior. As ideias centrais norteadoras dessa reforma são ‘a modernização ou o aumento de eficiência’ da administração pública, o que pode ser traduzido por ‘flexibilidade e redução de custos’. As ações adotadas durante esse período vêm oferecendo elementos para o surgimento de uma nova cultura universitária, centrada em uma lógica mercantil que tende a transformar as universidades em prestadoras de serviços para o mercado.” BORSOI, Izabel Cristina Ferreira. “Trabalho e produtivismo: saúde e modo de vida de docentes de instituições públicas de Ensino Superior”, *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, São Paulo, 2012, vol. 15, n. 1, p. 81.

⁴⁷ Temo não estar. É da lógica mencionada por Borsoi que nascem o quantitativismo e o hiperprodutivismo acadêmicos, uma vez que sua prioridade não é a “contribuição real da pesquisa realizada – quer para a sociedade, quer para o mundo acadêmico –,” mas o “impacto quantitativo no currículo do professor e no programa de pós-graduação no qual atua” (Borsoi, op. cit., p. 89), qualificando-o para receber recursos financeiros e infraestruturais que, numa espiral ascendente, propiciarão novos projetos de pesquisa e de aquisição de equipamentos. E, junto com eles, o não menos desprezível ganho simbólico do “prestígio”, essencial para que a traquitana acadêmica funcione – como lembra a antropóloga Rosana Pinheiro-Machado no artigo “Precisamos falar sobre a vaidade na vida acadêmica” (PINHEIRO-MACHADO, Rosana. “Precisamos falar sobre a vaidade na vida acadêmica...” *Carta Capital*, São Paulo, 24 fev. 2016. Disponível em <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/precisamos-falar-sobre-a-vaidade-na-vida-academica/> Acesso em: 4 out. 2024). É uma forma de captura da libido pelo *ethos* neoliberal naturalizado na academia – aquele “da maximização de utilidade comandada por um sistema de preferências individuais estáveis e bem-comportadas” (SILVA, Daniel Pereira da et al. “Matrizes psicológicas da episteme neoliberal: a análise do conceito de liberdade.” In: SAFATLE, Vladimir et al. (org.). *Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico*. Belo Horizonte, Autêntica, 2020, p. 82). Premidos pelo produtivismo e por condições cada vez mais precárias e não menos naturalizadas, os professores universitários não raro adoecem ao fortalecerem justamente essa máquina que lhes distribui doença e sofrimento (Borsoi, op. cit., p. 95-98).

A paixão teórica

Pode-se abdicar dos textos em sua integralidade? Quando e como? Como evitar que a participação dos alunos em aula se limite ao meramente opinativo, no modelo do senso comum? Como passar, em sala, à escrita e à pesquisa coletiva? Como, diante, da pergunta sempre repostas nesse encontro – *para que* teoria da literatura – responder à urgência sem desapegar-se da paciência da reflexão?

Não me servirei, entretanto, da limitação de espaço como desculpa para minha incompetência para abordar aspectos conceituais do ensino da teoria literária na licenciatura ou no bacharelado em Letras. Retomando o que disse antes, o máximo que posso fazer, aqui, é permanecer naquele passo atrás para contemplar o que julgo ser sintoma de males sistêmicos, que dizem respeito ao atual modo de organização institucional e às práticas didático-pedagógicas de nossas universidades – públicas ou privadas. Gostaria de finalizar, porém, adicionando que, infelizmente, aquelas perguntas reverberam a fossilização dessas práticas, envelhecidas e deslocadas nesta era de crise geral, mas vigorosamente persistentes em pleno 2024.

Assim, é concebível cursar uma graduação abdicando da integralidade dos textos? Tanto é concebível que, nela, é banal a leitura de capítulos ou de artigos em detrimento do livro inteiro ou – às vezes pode ser o caso – da íntegra da revista. “Concebível” não quer dizer “aceitável”. Em cursos universitários organizados por “grades” curriculares que confinam as “matérias” em “cargas” horárias semestrais (“semestres” de quatro meses, bem entendido), o que se tem é panorama de excursão turística, em que passamos por muito ponto pitoresco e não adentramos nenhum, ficando o aprofundamento por conta e risco do estudante – o que, salvo raras e honrosas exceções, nunca acontece. Numa universidade efetivamente calcada na formação de estudiosos autônomos e (co) autores de seus saberes, capazes de se entregarem à aventura do conhecimento descrita acima, essa questão restaria ociosa. Um estudante com a curiosidade provocada e livre do constrangimento de repetir, na

“prova” ou no “trabalho”, o “conteúdo” que o professor espera, não teria medo da inteireza dos livros.

Já a “participação dos alunos em aula” deve acontecer quando esta última realmente merecer a participação deles, a começar pela redução ao mínimo de sua “carga” horária, e a terminar por sua excelência como algo que elogie a inteligência da plateia. “Em vez de falar do desinteresse do aluno, seria o caso de acatar a chatice de nossas aulas.”⁴⁸ Além disso, “participação em aula” não é uma postura que depende apenas da boa-vontade do estudante, tornando o engajamento numa questão meramente moral. Ninguém se engaja no que não interessa. E muito menos, em se tratando de conhecimento, em algo que não convoque seu envolvimento autoral.

“Pesquisa” e “escrita” coletivas bem que poderiam deixar a “sala” e ganhar a água em que arquitetonicamente a universidade se tornaria, num futuro hoje incerto. Demo fala em “bazar”:

[...] a arquitetura deveria orientar-se pela função aprendizagem, não só pelo ensino: espaços instigantes de aprendizagem, que promovam leitura, estudo, elaboração, pesquisa, espaços individualizados e coletivos. [...] A arquitetura universitária continua professoral. Orientando-se pela função aprendizagem, a arquitetura tenderia a aproximar-se dos bazares persas [...]. Misturar as disciplinas e áreas é parte da reformulação pretendida atualmente. Embora por vezes precisemos de conhecimentos separados para o aprofundamento verticalizado (especializações), o conhecimento mais formativo é holístico. Precisamos de uma arquitetura correspondente.⁴⁹

Outra expressão da convocatória que me chamou a atenção, e que não está na série de perguntas que transcrevi acima, é “dar uma disci-

⁴⁸ P. Demo e J. P. Furtado, op. cit., p. 6.

⁴⁹ Idem, ibidem, p. 7.

A paixão teórica

plina”. Sublinho o verbo “dar”, aqui no sentido de “Pôr outra pessoa na posse de algo”: atribuir, brindar, ceder, conceder, conferir, confiar, dedicar, destinar, distribuir, doar, entregar, facultar, fornecer, legar, oferecer, ofertar, outorgar, passar, presentear, transferir.⁵⁰ Nem o verbo, nem seus sinônimos mais eufêmicos resultam em boa coisa, quando se trata de educação, porque eles pressupõem a natureza ativa de quem dá e a passiva de quem recebe. No entanto, “dar aula” é o dizer mais corrente na vida de qualquer professor, sendo mesmo aquele que o define. De fato, o que mais se tem são aulas “dadas” com cada vez menos gente interessada em recebê-las, como vimos. Numa outra universidade – aquela esboçada aqui, ainda que vagamente –, que outro verbo ficaria bem com outra aula?

Destaco, por último e por mais importante, que a paixão teórica é plausível, viável e desejável, porque ela é ou poderia ser uma forma de experimentação da *aísthesis*. Quer dizer, há uma beleza na teoria, que paradoxalmente a academia nos sonega, e que, se circulasse numa arejada ágora universitária, com certeza tornaria incompreensível a demanda por um “*para que* teoria da literatura”, respondendo “à urgência sem desapegar-se da paciência da reflexão”. Talvez a urgência seja a própria reflexão, cujo encantamento – insisto – é tangível, como testemunha Vladimir Safatle (professor do prestigioso Departamento de Filosofia da USP e última autoridade que invoco), em recente entrevista televisiva:

Mesmo quando fazia mestrado, era uma questão pra mim, se eu ia continuar ou não [*cursando Filosofia*]. E me lembro dele [*Bento Prado Jr.*], que dava aula em São Carlos, onde ele começou a falar sobre as escritas de si, em primeira pessoa, na Filosofia – Agostinho, Pascal, Descartes –, e num dado momento ele começou a falar das *Confissões* do Rousseau. E quando começou a falar, ele chorou, emocionado pelo texto, marcado pelo texto, sentindo o

⁵⁰ Cf. <https://www.sinonimos.com.br/dar/>.

Joaci Pereira Furtado

texto. E pra gente, que tinha aprendido o rigor do conceito, ver que tinha uma dimensão do pensamento conceitual de fazer chorar, era como andar de cabeça pra baixo.⁵¹

⁵¹ Vladimir Safatle. *Provoca*. São Paulo, 10 set. 2024. 1 vídeo (50 minutos). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=7D2tcFwskE&t=5s>. Acesso em: 24 set. 2024.

