

A LITERATURA ENTRE OS MUROS

Jun Shimada

“Literatura, que isso?” – A pergunta, que pode ter sido ouvida da boca de um aluno, nos convoca a pensar aquilo que já sempre pensamos na Faculdade de Letras, ou ao menos pensamos pensar. Mais do que isso, nos remete ao caráter inerente das duas questões: literatura e educação. As múltiplas correntes críticas, se, por um lado, nos desnor-teiam com a variedade de respostas à pergunta, por outro lado, refletem a complexidade do objeto em questão. Alunos, doutores e leigos não cessam de responder à pergunta, e, de alguma forma, o que se ensaia neste texto será apenas mais uma dessas respostas. Pode-se tentar, ainda, no entanto, perguntar também: o que se pensa quando se discute o que é literatura? Não, é claro, na forma de um panorama dos estudos literários atuais. Tal tarefa demandaria mais espaço do que se pode aqui fazer. Além disso, guias e manuais das diferentes escolas teóricas já existem. Mais nos interessa aqui pensar o que hoje se ensina nas salas de aula de literatura e o que fundamenta tal ensino. Não dispomos, contudo, de estatísticas abrangentes, o que, de antemão, já compromete a cientificidade do trabalho. Tal objeção conservaria em si, porém, o pressuposto de que literatura e sala de aula sejam objetos científicos sobre o qual se possa afirmar seguramente alguma coisa. Entretanto, se nada se puder afirmar sobre o solo instável da literatura, o que fazer deste texto? Ao longo de nossa reflexão, portanto, correrá implícito, no branco entre as linhas, o fio dos limites do pensamento.

No recente filme *Entre os muros da escola*, de Laurent Cantet, levamos alguns choques – positivos ou negativos – ao nos aproximarmos do cotidiano de uma sala de aula de língua e literatura francesa na França. À saída do cinema, ouvimos comentários que se queixam da imoralidade e falta de respeito dos jovens da atualidade pelos professores. Poderíamos, assim, diagnosticar um problema e apontar falhas da educação contemporânea, e, enfim, cair no pessimismo. Ou, ainda, apontar as vantagens

de tal situação, e seríamos otimistas. Ser otimista ou pessimista, porém, exige pouco esforço e pensamento. Mais vale, cremos, pensar o que ora se apresenta como uma crise antiga: a questão das aulas de literatura, de que ouvimos falar pelos amigos, que, a despeito dos obstáculos, insistem no trabalho em sala de aula. É o que também transparece quando Tzvetan Todorov diz que a literatura está em perigo. Mostra-se Todorov – e nós, muitas vezes – abismado com a situação e popularidade da literatura. Atribui isso aos parâmetros curriculares estatais, que priorizariam a “reflexão sobre a história literária e cultural, os gêneros e registros, a elaboração de significação e a singularidade dos textos, a argumentação e os efeitos de cada discurso sobre seus destinatários” (Todorov, 2009, p. 26). Segundo ele, a herança do estruturalismo – do qual fora outrora um dos principais elaboradores e divulgadores – ainda seria forte em seu país, e estaria sufocando o ensino de literatura, assim distanciado das reflexões sobre a “condição humana”, o “indivíduo e a sociedade, o amor e o ódio, a alegria e o desespero” (*Ibidem*, p. 27). Isso se daria pela tendência ainda predominante na academia francesa, que “se recusa a ver na literatura um discurso sobre o mundo” (*Ibidem*, p. 40).

O que é, todavia – e isso não chega a ser suficientemente questionado por Todorov –, um discurso sobre o mundo? Seria algo nos moldes de um livro de história, de uma notícia de jornal, ou seria a literatura algo outro? No segundo caso – com o qual, cremos, Todorov concordaria – o que seria a instância literária? Fica claro que voltamos ao nosso primeiro questionamento: o que é a literatura? A resposta a essa pergunta já está implícita em todo e qualquer projeto de ensino de literatura. É o que vemos, por exemplo, no filme mencionado. Quando um professor de história se aproxima de François – o professor de literatura do filme mencionado – e lhe propõe que façam coincidir interdisciplinarmente o estudo do Antigo Regime com a leitura de Voltaire nas aulas de francês, há uma assunção de proximidade entre literatura e história, ou seja, supõe-se que a literatura seja um discurso sobre o mundo – aparentemente de acordo com o termo sugerido por Todorov. Não se questiona aqui: o *Cândido* de Voltaire é apenas um discurso a respeito de seu contexto histórico? O mundo da literatura é o mundo da história? Ou, para tentar nos aproximar da questão: a obra de Ma-

chado de Assis é apenas um estudo da situação política do Brasil de seu tempo? Seria, ainda, o *Dom Casmurro* o retrato da opressão da mulher pela sociedade?

Tais discussões adiamos para um momento posterior. Cabe aqui apenas apontar isso: quando se decide por essa ou aquela abordagem de ensino, por menos visível ou consciente que seja, a escolha não é, porque não pode ser, isenta de um fundamento teórico de alguma ordem. Todorov parece não perceber isso quando centra a questão do ensino de literatura sobre a pergunta: “ao ensinar uma disciplina, a ênfase deve recair sobre a disciplina em si ou sobre seu objeto?” Ou seja, devemos estudar, em primeiro lugar, “os métodos de análise” ou “as obras consideradas como essenciais?” (*Ibidem*, p. 27). Decide-se pela segunda opção, como se o ensino de uma obra em si fosse possível. A abordagem estruturalista da literatura, inclusive, é uma dessas tentativas de acesso ao interior da obra, a seu esqueleto. A crítica que o autor faz, contudo, do ensino de metodologia, é sensível e, por isso, sem dúvida é sensata. Insuficiente, porém, e de uma ingenuidade que não se espera de um professor acerca de seu tema.

A crítica do estruturalismo não pode ser apenas uma crítica ao estruturalismo, ou se resumiria ao abandono de uma certa tendência ou escola para a adoção de outra. Um procedimento assim é comum na academia: as chamadas modas, os teóricos da moda, a terminologia do momento, como se a superação da corrente anterior se desse por mera inovação terminológica e conceitual, como se não fosse necessário repensar os fundamentos da teoria anterior, e não simplesmente retomá-los e atualizá-los em novas formas. Criticar o estruturalismo precisa passar por, necessariamente, seu surgimento e as questões a ele relativas. Tentando responder que questões, indagações e inquietações seus fundamentos foram colocados pela primeira vez? E, a partir daí, em que medida tais fundamentos respondem apropriadamente ou não a tais questões? Finalmente, como esses primeiros encaminhamentos se desdobram no que, até hoje, nesse paradigma ou não, se passa *entre os muros* das salas de aula?

A escolha de livro paradigmático de François é um tanto ambígua: *O diário de Anne Frank*. Por um lado, se aproxima do discurso histo-

riográfico para tocar os alunos pelo que seria uma história realmente acontecida. Ao mesmo tempo, supõe que a protagonista do livro, por ser adolescente, toque os alunos de forma mais eficaz. Além disso, busca uma aproximação dos alunos com a obra quando, por exemplo, ao lerem a autodescrição de Anne Frank, pede que falem de si mesmos em uma redação dentro de um gênero formal. O que parece um gesto de sensibilidade, no entanto, já se tornou algo tão mecanizado – seja pelo hábito ou pelos parâmetros curriculares – que nem os alunos acreditam no interesse do professor por suas vidas. Suspeitam que é um interesse fingido com a função de fazê-los escrever uma redação.

A atitude do professor, de um modo geral, não nega a suspeita, já que o interesse pelos alunos desponta apenas em momentos específicos da aula, com alocações de tempo, assuntos evitados e certa distância autoritária. Quando, por exemplo, logo na primeira aula, pede que os alunos escrevam seus nomes em um pedaço de papel e o coloquem sobre a carteira, eles levam um longo tempo colorindo seus nomes, enfeitando-os com figuras. A demora, no entanto, é malvista, e o que poderia se tornar uma discussão sobre identidade a partir de uma manifestação voluntária dos alunos se torna mais um momento de tensão e repressão, de pressa para que passem à próxima tarefa. A importância da educação – que fica patente em sua fala a respeito dos atrasos dos alunos – é proporcionar um lugar no mercado de trabalho. A razão das regras e leis é o funcionamento da sociedade. O texto que leem logo na primeira aula serve para que busquem palavras que não conhecem e expandam seu vocabulário, aprendam novos tempos verbais. O que não se percebe é que não é só a literatura que aqui é alvo de dissecação funcional. O que de fato se passa é que o homem – ou, no caso, os alunos –, a literatura, a sociedade já são todos compreendidos como estrutura, um sistema de formas e funções. De onde surge tal compreensão e como ela chega até nós nos dias de hoje? Pensar o estruturalismo é necessariamente pensar o Ocidente – e não apenas o surgimento da estética do Ocidente.

O estudo das formas, estilos, funções linguísticas, figuras de estilo, efeitos estéticos: lugares comuns e bem aceitos quando se fala de literatura hoje em dia. Por que, no entanto, seu ensino nas escolas não aproxima os alunos da literatura? O modo como a obra literária escapa por

entre seus dedos é algo de que se deveria, no mínimo, suspeitar. Tenta-se resolver tal incapacidade criando novas abordagens, mas nunca se pergunta em que medida tais abordagens mantêm os mesmos pressupostos anteriores. Os pressupostos datam de uma confusão tão antiga quanto o próprio estudo de literatura: a confusão feita entre poesia e retórica, devedora de dois fenômenos principais.

O primeiro deles é o surgimento dos sofistas na Atenas democrática de Sócrates: os professores de retórica destinados a ensinar aos jovens – desde que bem remunerados – a arte da persuasão. Para isso, elaboraram manuais de redação e oratória que ensinavam a explorar os recursos linguísticos da língua grega e sua sonoridade – trabalho análogo ao dos mestres poetas, porém essencialmente diferente. “Transplantaram para a nova prosa artística, em que eram mestres, os vários gêneros de poesia parenética onde o elemento pedagógico se revelava com maior vigor” e, afinal, “a educação heroica da epopeia e da tragédia é interpretada dum ponto de vista francamente utilitário” (Jaeger, 1979, p. 321). O ser utilitário aqui se dá de dois modos principais e inter-relacionados. O primeiro deles é o da função intratextual persuasiva das formas literárias. O segundo é a utilidade política extratextual dos conteúdos veiculados pelos textos, que passam a se relacionar normativamente às discussões relativas ao funcionamento da *pólis* grega. Se a *pólis* é um fenômeno originariamente funcional-sistemático é algo que não podemos discutir aqui com a devida abrangência. É, porém, uma questão importante e, de certa forma, relacionada ao nosso tema, sobretudo na medida em que a interpretação da *pólis* como um sistema de funções, dominante nos dias de hoje, traz consigo uma compreensão sistemática do homem que a habita e de seu agir político.

Os catálogos de funções e formas não são sequer tão modernos quanto gostaríamos de crer. Protágoras já falava dos tipos básicos de discurso: pedido, resposta, ordem etc. (Guthrie, 1995, p. 205). A gramática dava então seus primeiros passos, já funcional e, portanto, necessariamente prescritiva: era necessário aprender os melhores e mais eficazes meios de convencer. Qualquer semelhança com as aulas de redação ou faculdades de direito contemporâneas não é mera coincidência. Um dos exercícios de François – inclusive durante o qual se passa

um conflito violento entre os alunos, o ápice da tensão do filme – era a exposição oral de um ponto de vista por cada aluno frente à turma. No microcosmo da escola percebemos um fenômeno, na verdade, geral: a valorização da persuasão e do estar certo, do discurso superior – e isso se constata desde as brigas de trânsito às disputas entre partidos e entre as grandes potências bélicas mundiais. Como aponta Rubem Alves (1999, p. 65), os cursos de oratória proliferam, mas nunca se vê anunciado um curso de escutatória. A valorização da fala sobre a escuta, da persuasão sobre a sensibilidade, se não tem data de nascimento, tem época.

Em Atenas, uma das grandes questões debatidas entre os pensadores era: é possível ensinar a *areté*?¹ Os sofistas, de alguma maneira, responderam que sim: é possível ensinar a *areté* política através da retórica. De modo muito prático, resolveram a complexa questão da *areté* através da inserção de um adjetivo, e o que era um fenômeno da vida humana como um todo em sua relação com a realidade se transformou em habilidade funcional de coerção e dominação. Em que medida as consequências de tal resolução como as vemos hoje ilustram a limitação de tal resposta é algo de que podemos suspeitar. As teorias de ensino e aprendizado contemporâneas apresentam uma aparência de evolução, de liberação das essências epistemológico-positivistas rumo a uma complexidade maior, mas dificilmente se debruçam sobre a pergunta inicial, desencadeadora do que se faz hoje, há tanto tempo esquecida. Os modelos, assim, se atropelam em um frenesi de superação – muitas vezes apenas terminológica –, mas uma verdadeira revolução não acontece, porque as questões da *areté*, da educação e do vínculo entre as duas já se tomam por superadas teoricamente e/ou comprovadas cientificamente.

É complicado dizer se os sofistas consideravam seus discursos equivalentes à poesia, desprovida de seu “caráter divino” (Curtius, 1996, p. 198). Ainda que o período em que viveram já se distanciasse e muito de uma Grécia arcaica em que os mitos se apresentavam cotidianamente como potências da realidade circundante, a figura de Homero como pai da cultura e da educação não devia ser algo subestimável.

O mesmo já não se pode dizer da segunda etapa do processo, que se iniciou com o movimento sofista: a reinterpretação do helenismo em Roma, para onde se dirigiram os retóricos gregos quando da deca-

dência da democracia ateniense. Por um lado, a vida política intensa romana deu forte estímulo à arte oratória. Por outro, “em contradição com a Grécia, colimava fins exclusivamente práticos” (*Ibidem*, p. 103). Isso contribuiu enormemente para que a literatura passasse a ser considerada questão de mero gozo contemplativo (*Ibidem*, p. 105) e sua materialidade um objeto do estudo funcional de como suas formas atingiam o coração do ouvinte. O sistema da retórica torna-se assim o “denominador comum, a teoria e o acervo das formas da literatura” (*Ibidem*, p. 109).

Se a retórica tocava as mentes, a poesia se tornou sua irmã, destinada a tocar o coração do ouvinte, como mera “espécie de eloquência” (*Ibidem*, p. 108). E a tradição desse falar da literatura chega aos dias de hoje – ainda que com outros nomes e estruturas aparentemente mais complexas – inquestionado. Muitas das tentativas de reaproximar literatura e pensamento ainda se dão sob esse paradigma. Supõe-se que o poético se situe sobre os artifícios verbais. Como consequência, um ensaio ou uma tese poéticas são textos teóricos acrescidos – ou trabalhados – de certos efeitos retóricos, palavras novas e/ou exóticas, em suma: enfeites. Não se nega, é claro, que os artifícios estejam presentes na literatura. No entanto, fossem eles sua origem, se faria literatura como se fazem cadeiras: em série, automaticamente. Questionar o artifício não significa negá-lo, mas apontar suas limitações em relação ao brilho da literatura, prévio a sua compreensão formalista. Qualquer amante de literatura reconhece que é, no fundo, sempre um amador, e sua experiência do fenômeno literário não se resume à estrutura da obra. Prévio ao estudo científico da obra há sempre um motivo maior, chamem-no fascínio, afeto ou encantamento. Se a obra não nos tocasse de alguma forma, sequer poderíamos falar dela enquanto obra de arte. O que seria, então, esse brilho próprio da literatura? Aguardemos.

Como aponta Todorov, essa má compreensão da literatura faz com que ela deixe de ter uma relação com o mundo, de ser uma forma de conhecimento, de “compreender melhor o homem com o mundo” (2009, p. 33). Essa compreensão atravessa a Idade Média e a Modernidade pelos caminhos da estética, seja em se tratando do trabalho do criador na geração do belo, seja da recepção do belo pelo leitor. Do autor para

o leitor, contudo, ainda que pareça haver uma mudança significativa de perspectiva, mantém-se o pensamento na ordem do sujeito humano. A obra, logo, se torna mero dado objetivo, ainda que determinada e ordenada não mais pelo artista, mas pelo receptor.

Pensemos então a recepção com uma obra. A *Guernica* de Picasso, um exemplo consagrado e canônico de obra de arte. À primeira vista, o quadro nos surpreende com sua multiplicidade de figuras, chega a nos confundir. E não só à primeira, como à segunda e à terceira. O desnortamento como que nos tira o chão de sob nossos pés – seja devido à própria violência das imagens, seja pela desordem com que se dispõe na mural.

Na seção longitudinal de braço e pescoço, na base do quadro, abre-se um negro onde haveria um osso ou recheio. Pelo negro de nossas pupilas, nos invade o vazio das partes humanas. Cheios de vazio a obra nos deixa: que sujeitos somos nós? Sujeito? Depois da *Guernica*, a toda afirmação segue-se necessariamente sua pergunta respectiva. Ao fim da frase, o ponto final negro, escuro. Sobre ele se eleva a espiral bailarina e vertiginosa da interrogação: “eu?”, como diz o personagem de Guimarães Rosa (Rosa, 1969, p. 57). Arrebatamento, curiosamente, não se esgota. Cada vislumbre da *Guernica* é uma nova vertigem, uma nova descoberta de um indiscernível que não cessa de se discernir nas figuras pintadas.

A desordem nos toma e não compreendemos a *Guernica*, mas, seria mais apropriado dizer, somos por ela compreendidos, envoltos, e estamos em meio a braços, cabeças; ouvimos urro agonizante de cavalo. A desordem nos desmonta, e não sobra sujeito sequer para contar a história, para determinar, como receptor, a experiência do belo. Muito mais, a arte nos minou e indeterminou a segurança de nossos preceitos, de nossos critérios. Mais do que enfeites e efeitos, parece, há algo de substancial no acontecimento da arte.

Se a estética e a retórica não dão conta do fenômeno artístico-literário, qual seria a alternativa?

Considerá-la uma forma de conhecimento, diz Todorov, é restituir-lhe sua dignidade. Tal opção, contudo, já foi mal interpretada anteriormente, quando a literatura foi colocada “a serviço de um projeto utópico, o da fabricação de uma sociedade nova e de um homem

novo” (Todorov, 2009, p. 69). Foi, inclusive, tentando se distanciar das influências ideológicas que surgiu, recentemente, o estruturalismo. Sem perceber, porém, quão pouco inovador era ao manter uma compreensão estético-formal da obra de arte. E ainda gerou um absurdo sagazmente percebido por Todorov, que é pressuposto teórico:

[...] dos formalistas russos, dos estudos estilísticos ou “morfológicos” na Alemanha, dos discípulos de Mallarmé na França e dos seguidores do *New Criticism* nos Estados Unidos. Tudo se passa como se a recusa em ver a arte e a literatura subjugadas à ideologia acarretasse necessariamente a ruptura definitiva entre a literatura e o pensamento, entre a obra e o mundo (Todorov, 2009, p. 70).

O engano, aqui – e sobre ele se situam tanto os defensores da literatura ideológica quanto os que a defendem descolada do mundo –, se localiza na interpretação do mundo como ideologia. Esse entendimento é usado seja para incluir a ideologia como mundo, seja para rechaçar o mundo como ideologia – e nisso não diferem em nada os estruturalistas dos pós-estruturalistas (*Ibidem*, p. 40). Não se inclui, em instância alguma, o mundo como mundo. Pudera: o que é o mundo já está sempre previamente decidido através de adjetivação (Castro, Mundo, 1; p. 3). Fala-se de mundo ideológico, mundo histórico, mundo social, mundo psicossocial, depois mundo biopsicossocial, e o adjetivo só faz crescer na tentativa de corrigir o último engano, sem nunca voltar à real questão: o mundo.

Quando se pensa resolver o problema com o adjetivo, já se toma o mundo como um dado pronto, um fundamento sólido e estável esperando uma classificação predicativa. Nunca se volta sobre o núcleo da questão e se pergunta: o que é o mundo? A não ser que se pergunte para em seguida oferecer a resposta já previamente determinadora e adjetivante.

E tal adjetivação é popular: chama-se o mundo social, e temos a literatura falando da sociedade. Chama-se psicológico, e temos literatura falando de psicologia, e assim por diante. A possibilidade de que a literatura questione as concepções de mundo vigentes e traga consigo uma original passa despercebida.

Se mundo já fosse um fundamento estático, contudo, estaria dele excluída toda possibilidade de mudança e seríamos todos seres petrificados em estruturas sociais imóveis. Que não somos petrificados é algo óbvio e que ninguém em sã consciência contestaria. No entanto, a sistematização que atinge a tudo e a todos – mundo, literatura/arte, homem – parece que nos faz esquecer disso. Apontar para o óbvio: talvez seja esse o trabalho do pensamento, especialmente em tempos em que as teorias, como óculos, já nos iludem de antemão com a pretensão de fazer o mundo caber em conceitos. Talvez seja mostrar que sequer a possibilidade da almejada revolução proletária poderia ser pensada, não fosse o mundo um dado partícipio inevitavelmente em tensão com um por-se-dar infinito.

François, nosso professor-herói, parece também não se dar conta disso. Sua metodologia aparentemente moderna e flexível não se desfaz da normatividade sistemática. Em seus encontros com professores, ele coloca em questão, o tempo todo, o rigor das regras extensivamente aplicadas sem considerar cada caso individualmente e tenta ver os alunos como seres humanos. Porém, sua postura frente à turma sequer se aproxima disso: sua atitude é impositiva e sua fala é de quem tem uma verdade a comunicar. Sem abertura para questionamentos, busca convencer os alunos de seu ponto de vista. Não é de se espantar que fique abismado quando as coisas saem do padrão esperado.

Esmeralda, uma aluna sagaz, porém um tanto desligada da sala de aula, no último dia do ano, diz que não aprendeu nada em francês, mas leu um livro que achou em casa com o qual aprendeu e do qual gostou muito: *A república*, de Platão. François, incrédulo, a questiona sobre o conteúdo do livro; a espontaneidade sequer tem espaço na pré-concepção do mundo escolar do professor. No entanto, é só pelo mundo não ser apenas escolar, pronto, comportado e comportável em adjetivos, que os alunos surpreendem, que podem mudar e ser diferentes a cada dia.

O vínculo entre literatura e mundo, vemos na própria transformação operada sobre Esmeralda, nunca se desfez. Persiste, no entanto, a pergunta: como pensá-lo? De alguma maneira, a toda vez que se enxerga um mundo adjetivado na literatura, é necessário que, ainda que obliterado pela concepção adjetivante, um mundo se tenha feito presente.

Que mundo será esse? Como ele pode estar relacionado ao mundo e ao mesmo tempo ser um mundo novo? Ou será que tal pergunta só tem cabimento se ainda tivermos em mente um mundo pronto, esperando para ser verbalmente representado?

Todorov relaciona essa questão à verdade, que, para ele, é diferente na literatura e na ciência. Diz que a verdade da ciência é uma “verdade de correspondência ou adequação” entre uma proposição e os fatos que procura descrever. Como em “a água entra em ebulição a cem graus”, a proposição é mais verdadeira quanto mais adequada ao fato cientificamente observado (Todorov, 2009, p. 63-4). Já, por exemplo, quando “Baudelaire diz que ‘o Poeta é semelhante ao príncipe das alturas’, é impossível proceder a uma verificação. Porém, Baudelaire não diz uma tolice, pois o que ele procura é nos revelar a identidade do poeta”, em uma “verdade de desvelamento, tentando pôr em evidência a natureza de um ser, de uma situação, de um mundo” (*Ibidem*, p. 64). Assim, a verdade da poesia se desvincularia de uma necessidade de verificação, ao mesmo tempo em que coloca em evidência a natureza de um ser.

Um olhar mais atento à questão levanta algumas suspeitas. Ainda que façam uso de palavras diferentes, “adequar uma proposição a um fato” e “evidenciar a natureza de um ser” são propostas próximas na medida em que ligam a proposição, o dito, a algo externo a ele. Quando se espera que a frase de Baudelaire evidencie a natureza de um ser, ainda se espera, sim, que esta fale de algo que lhe é externo e, mesmo que apenas subjetiva ou sentimentalmente, é esperado algum tipo de verificabilidade. Podemos recorrer à ordem do metafórico, do alegórico, mas, a partir da proposta de Todorov, buscaremos, sim, algo na natureza do ser poeta que corresponda à proposição de Baudelaire. Em outras palavras, Todorov mantém a verdade por correspondência ou adequação, aquela que espera de seu objeto algo como uma natureza ou um ser – pensados como uma essência essencialista – já existentes, compreensíveis e representáveis em uma proposição, ainda que de forma afetiva ou subjetiva. Fundamentalmente, não se pergunta ele o que seria a natureza de um ser a se evidenciar pelo poeta, se a natureza de um ser é algo de dado e pronto a se representar. Mais uma vez, o mundo permanece inquestionado.²

Talvez um caminho possível se dê a partir das ideias de Richard Rorty, expostas por Todorov, segundo o qual a literatura é fundamentalmente uma experiência de encontro com outros indivíduos (*Ibidem*, p. 80). Em tempos de fundamentalismos, parece uma alternativa interessante, com a qual ampliaríamos nossos horizontes, nossa compreensão de mundo, através do contato com diferentes personalidades e culturas. Acontece aqui, no entanto, mais uma vez, o perigo de entender isso de uma maneira quantitativa, como uma acumulação de conhecimentos, à moda da ciência. Assim, com a literatura, teríamos acesso a cada vez mais alteridades e mundos e enfim ambicionaríamos uma espécie de conhecimento universal, enciclopédico, absoluto. Em que medida, porém, tal conhecimento se deslocaria do paradigma retórico e nos proporcionaria uma abertura real ao outro, uma arte da escutatória? Quem transita pela academia – ou mesmo quem conhece professores, os alunos de François sendo nosso exemplo – sabe que nem sempre o mais erudito é o mais aberto e compreensivo.

Ainda que com as boas intenções de compreender o outro, de abranger a cultura diferente, nada se fará enquanto não se pensar substantivamente o que é mundo, o que é alteridade. Apesar de fundamentais para qualquer compreensão de cultura, já são sempre pressupostos: o primeiro um fundamento – seja histórico, social, psicológico... – e a segunda como conjunto de características de um (ou alguns) ser(es) humano(s) – ficcional(is) ou não – diferente(s) de mim. Embora se tente muitas vezes aumentar a quantidade de culturas como categoria, não se percebe que, se fossem assim tão cabíveis e separáveis nas gavetas conceituais, não se poderiam misturar. No entanto, se misturam: Esmeralda se entusiasma com Platão, nós nos enterneçamos com o drama e as aventuras de Sherazade, nos arrasamos com a *Guernica* – todos distantes, se tomados por discursos de culturas distantes. Onde fica nossa proximidade? Nessas empresas de pensar a literatura como conhecimento, esquece-se da dimensão primeira da paixão, do entusiasmo, do arrebatamento, aquela coisa estranha que nos toma quando da leitura de um romance.

Uma coisa estranha, uma coisa outra: esses só se fazem presentes quando mundo é alteridade, não aqui entendida como caráter ou per-

sonalidade de outro que não sou eu. Mundo é alteridade porque, de algum modo, é verbo. Mundo é verbo em se fazendo, é verbo gerúndio e infinitivo. A alteridade – e sobre ela assenta a grande possibilidade de pensar uma arte da escutatória – é o veio escuro de mistério na *Guernica*, que compõe necessariamente a identidade, seja essa de um mundo ou de um homem.

O verbo do mundo, podemos chamá-lo dizer-se. Não porque se estabeleça conceitual e discursivamente, mas porque seu movimento manifesta sua própria presença. Em se instaurando, aponta para a incompletude de nós, leitores; nos arrebatava ao mostrar possibilidades de mundo de outra forma inimagináveis, ou, melhor, ao nos mostrar o mundo como única possibilidade, como somente possibilidade. Alteridade em erupção, um fundar-se inesgotável que não permite fundamento, chão firme e sólido sobre o qual caminhem metodologias e pressupostos.

Parece aqui que não tratamos de nosso objeto inicial: o ensino de literatura. Apenas apresentamos abordagens possíveis – formal, estrutural, estética, histórica, social, ideológica, cultural. Tentamos localizar suas inadequações e impropriedades ao lidar com o objeto literário e, afinal, defendemos certo vínculo entre literatura e mundo: aquele no qual não se diferem, no qual literatura é realidade se apresentando em um devir exclusivo e intransferível.

O.k., dirá o leitor, mas e então, o que eu faço com meus alunos agora? Quando eles me fizerem aquela pergunta lá da primeira página – “literatura, que isso?” –, o que eu respondo?

Só pode haver resposta se literatura for objeto. Já em vigor de obra desencadeadora de paixões, afetos, mundos, possibilidades, a literatura desfaz toda nossa metodologia e autoridade prévias e nos lança no abismo das questões, do não se saber mais, do descobrir sua própria alteridade. Autoridade de ensinar literatura, assim, não cabe. Muito mais vale um professor que largue a autoridade e abraça a alteridade, e partilhe o que, antes de conhecer os alunos, já era partilhado: o não saber. E não se trata aqui, é claro, de admitir ignorância e adotar o mutismo silencioso e niilista. Abraçar o nada do abismo não é cair em niilismo, mas reconhecer que ele já há muito nos abraça, nos envolve em suas possibilidades de vir a ser. Formar leitores, não. “Mais um século de

leitores, e o próprio espírito terá mau odor” (Nietzsche, 2008, p. 58). É claro que literatura se pode e deve ler; porém, só pode formar não leitores, mas mestres. Não os mestres sabidos de si, não os mestres que professam as verdades, mas os mestres do abismo que se sabem afinal também alunos do abismo. Aqueles que não dirão que literatura é isto, favor copiar, mas aqueles que olharão, com suas pupilas abissais, o não-fundo das pupilas abissais dos alunos e com eles se lançarão na única questão que a literatura pode sempre voltar a engendrar: “que isso?”.

Notas

¹ *Areté*, em português, se traduz comumente por virtude, que não diz exatamente o mesmo que a palavra grega. A questão da impropriedade dessa tradução e uma tentativa de encaminhamento a partir da língua grega podem ser encontradas no capítulo V do *Parmênides* de Martin Heidegger (Petrópolis: Vozes, 2008).

² A respeito do surgimento da alegoria para justificar a permanência da poesia grega e seus deuses pagãos em um mundo católico, bem como outros detalhes – e suas motivações – da grande mudança que se dá desde a Grécia até a Idade Média na compreensão de literatura podem ser encontrados no riquíssimo livro de Ernst Robert Curtius (1996), em especial nos capítulos “III – Literatura e educação”, “XI – Poesia e filosofia” e “XIII – As Musas”. É preciso atentar, porém, que o autor, assim como Werner Jaeger, a despeito de seu profundo conhecimento sobre o tema, muitas vezes toma noções e conceitos emprestados tanto da Idade Média quanto da Modernidade na sua compreensão das palavras gregas. Algumas dessas, fundamentais, são virtude (*areté*), natureza (*physis*), verdade (*alétheia*), educação (*paideia*) e mundo (*kósmos*), a respeito de cuja tradução para o latim – e seus enormes e essenciais desdobramentos até os dias de hoje – se encontra reflexão vasta e profunda na obra de Martin Heidegger como um todo.

Referências bibliográficas

- ALVES, Rubem. Escutatória. In: _____. *O amor que acende a lua*. Campinas: Papirus; Speculum, 1999.
- CASTRO, Manuel Antônio de. Mundo, 1; 3. In: _____. CASTRO, Manuel Antônio de e outros. *Dicionário de Poética e Pensamento*. Disponível em: <http://www.dicpoetica.letras.ufrj.br/index.php/Silêncio>.
- CURTIUS, Ernst Robert. *Literatura europeia e Idade Média latina*. Tradução Paulo Rónai e Teodoro Cabral. São Paulo: Edusp/Hucitec, 1996.
- ENTRE OS MUROS DA ESCOLA. Dirigido por Laurent Cantet. 128 min. França: 2008.

- GUTHRIE, W. K. C. *Os sofistas*. Tradução João Rezende da Costa. São Paulo: Paulus, 1995.
- HEIDEGGER, Martin. *Parmênides*. Tradução Sérgio Wrublewski. Petrópolis: Vozes, 2008.
- JAEGER, Werner. *Paideia*. São Paulo: Martins Fontes, 1979.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falava Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*. Tradução Mário Ferreira dos Santos. Petrópolis: Vozes, 2008.
- ROSA, João Guimarães. Nenhum, nenhuma. In: *Primeiras histórias*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1969.
- TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

Resumo

A literatura e a educação: como pensar esses dois temas? O que são literatura e educação? Em diálogo com o filme *Entre os muros da escola*, de Laurent Cantet, e *A literatura em perigo*, de Todorov, buscamos redimensionar nossos questionamentos e posicionamentos contemporâneos em um breve passeio pelas correntes críticas e pelos modelos de ensino de literatura na medida em que se relacionam ao percurso do pensamento e do entendimento da educação no Ocidente. Para isso, procuramos entender melhor qual era o projeto sofista de cidade e de virtude e como ele se faz presente ainda hoje. Finalmente, nos perguntamos pela contribuição dessa formação para o crescimento do homem em seu caminho de vida e como é possível talvez trabalhar de maneira diferente.

Palavras-chave

Literatura; educação; sofisticada; mundo; alteridade.

Recebido para publicação em
22/11/2009

Abstract

How can we think literature and education? What are they? In this essay, an approach to the works of Laurent Cantet (*Entre les murs*) and Tzvetan Todorov (*La littérature en peril*) is attempted in an effort to throw a new light on our questions and opinions on the theme. This includes an overview of the main schools of literary criticism of the XXth century and their impact on education in relation to the different ways education was thought by the Western world since its beginning. For this purpose, a better understanding of the ancient sophists' concepts of city and virtue is sought, as well as of how it is present nowadays. Finally, a questioning of how these concepts make out a project and how this project contributes with human personal development is made, and an alternative to this project is considered.

Keywords

Literature; education; rhetoric; world; alterity.

Aceito em
27/02/2010

