

Por um ensino antropofágico de literatura

Prof. Dr. George Françaⁱ(UFSC)

Resumo:

Através de uma revisitação dos possíveis sentidos da Antropofagia, como conceito proposto por Oswald de Andrade em seu *Manifesto Antropófago* de 1928, este ensaio pretende repensar algumas das práticas correntes no universo escolar na relação com o texto literário. Radicado no paradoxo de se pensar um ensino em que a apropriação do texto literário sobrepuje o atendimento a esquemas historiográficos ou cristalizações de sentido dadas por manuais e interpretações não pacificadas mesmo entre críticos, o texto parte do desafio de interpretar produções audiovisuais derivadas de trabalhos de leitura de alunos de Ensino Médio e procura colocar chaves conceituais para ressignificar a Antropofagia, já consolidada como conteúdo escolar, como uma prática de relação com as textualidades em que a produção de subjetividades e de diferença se radicalize em detrimento da univocidade propalada por tradições críticas superadas e ainda endossada por manuais que reproduzem conceitos conformadores e conformados por avaliações homogeneizadoras do que é fundamentalmente heterogêneo. Como revisão conceitual, o texto se propõe a ser ponto de partida para pensar novas práticas avaliativas em ensino de literatura – pois não há como mudar o processo sem modificar a maneira como ele é avaliado.

Palavras-chave: Literatura Brasileira; Ensino de Literatura; Antropofagia; Avaliação.

“A alegria é a prova dos nove.”

(Oswald de Andrade, *Manifesto Antropófago*, 1928)

1 A deglutição do bispo Sardinha

A provocação que me fez pensar este texto foi da resposta dada pelos estudantes às minhas atividades nos últimos anos. Uma das grandes dificuldades da escola, ou das instituições, é ouvir aqueles que as constituem e para os quais elas existem. Jean-Luc Nancy, filósofo francês que não foi infenso ao tema da escuta, dedicou um de seus livros – e muitas passagens de suas outras obras – a caminhar para o ouvir. Ao ouvir, desde o nível físico, vibramos com o outro. Ouvir é deixar que o outro mexa de alguma forma com como nossas estruturas estão dispostas – e, por que não, rearranjá-las, já que estamos em eterno processo de devir-outros.

Não, entretanto, sem se encontrar liberado, desde o princípio, da tênue indecisão cortante que zune, que bate ou quegrita entre “escuta” e “entendimento” [*entente*], entre duas audições, entre duas intensidades do *mesmo* (do mesmo *sentido*, mas em qual sentido precisamente? – é ainda uma outra questão), entre uma tensão e uma adequação, ou, ainda, case-se queira, entre um sentido (que escutamos) e uma verdade (que entendemos [*qu'onentend*]), ainda que um não possa, no limite, dispensar o outro. (NANCY, 2013, p. 160)

E essa escuta me foi dada menos no que me disseram diretamente do que no que foram, esses estudantes, elaborando como respostas às propostas de produção de sentidos com leituras literárias diversas ao longo dos anos em que, com grupos diferentes, venho desenvolvendo meu exercício diário.

Disse, pois, que eles têm muito a nos dizer. O professor é – ou deveria ser – antes de tudo, um

leitor – e trabalhar pela ampliação do tão comentado letramento (literário, entre outros tantos possíveis) dos heterogêneos grupos que ano após ano recebe. Foi pensando nisso, bem como no acúmulo de demandas a lhes ocupar o tempo que meus estudantes do segundo ano do Ensino Médio têm, que resolvi que no primeiro trimestre deste ano resolvi que teríamos uma das aulas da semana como aula de leitura. O tempo destinado a ler em sala de aula – em que pesem as eternas reações a se empregar “o tempo de conteúdos” em leitura literária, como se esta, por não oferecer saber sistemático, fosse de segunda linha, ou ainda, as reações ao repertório escolar ou ao próprio gesto de ler, que nem a todos agrada – foi pensado, inicialmente, como um contra-argumento para a ideia de tempo e com um repertório que sugeri mas deixei em aberto. Atendendo às demandas dos programas, tanto de documentos oficiais que regulamentam a educação quanto da organização curricular que ainda mantemos, minhas sugestões de leitura eram do século XIX, pelo qual, cronologicamente começam as previsões de documentos oficiais, livros didáticos e, ainda, de nosso ementário escolar para a série em questão. Organizei, no entanto, uma lista ampla de sugestões, de distintas nacionalidades e tendências, do *Werther* ao *Corcunda de Notre-Dame*, de *O morro dos ventos uivantes* (“vou ler esse porque a autora do *Crepúsculo* leu”, diziam alguns) a *O castelo de Otranto*. Fiz uma breve apresentação dos títulos – até porque ninguém se sente exatamente instigado a ler depois de ouvir paráfrases completas de histórias, nas quais o parafraseador geralmente sai perdendo. Como o choro é livre e a resposta também, logo surgiram os protestos dos que queriam ler os *best-sellers* do momento – *A culpa é das estrelas* à frente. Um pouco relutante, e ao mesmo tempo não querendo matar uma alternativa ou deixar de ouvi-los, estabeleci minha condição: “**contanto que** vocês consigam fazer algum tipo de relação dessas leituras com as que os colegas estão fazendo na hora de realizar a atividade que vou propor, eu aceito. Mas lembrem-se: vocês estão assumindo um risco.”

As aulas de leitura seguiram ocorrendo, uma vez por semana, e ao final do tempo sempre conversávamos um pouco sobre o que estávamos lendo. Eu os acompanhava, com *Ivanhoé* e *A dama das camélias* à mão. Eis que lhes fiz a proposta: produzir um audiovisual sobre essas leituras. No entanto, não queria me manter no plano simples das adaptações literais das obras, até porque o *Youtube* é pródigo em muitas delas, tão prontas a minar os objetivos da atividade e serem arremedadas como os velhos resumos de obras que proliferam em meio virtual. E foi do gesto que propus que me veio a escuta que resulta nas reflexões que seguem. Os alunos faziam leituras distintas. Sorteie-os em grupos – a que resolvi dar os nomes das quatro casas de *Harry Potter* (Grifinória, Sonserina, Corvinal, Lufa-Lufa), dado que sabia se tratava de leitura do gosto de muitos. A missão era elaborar o argumento e realizar um videoclipe que contivesse referências a todas as obras lidas pelo grupo, mobilizando produtivamente as novas peças de seu repertório ora incorporadas. Para uma discussão mais aprofundada sobre a linguagem do videoclipe e a diversidade possível de formas de escrever o gênero “argumento de videoclipe”, bem pouco formalizado (diferentemente, por exemplo, do roteiro cinematográfico), convidei um colega, professor do curso de Cinema, Márcio Markendorf, que por metade de uma manhã lhes apresentou exemplos e usos diversos de enquadramentos, referências e narrativas que poderiam inspirá-los em suas elaborações.

A variedade dos resultados produzidos – a que não cabe paráfrase e que não estão publicados pensando-se, entre outras coisas, nos problemas que poderiam advir da incompreensão do uso de peças com direitos autorais como as músicas que eles mesmos escolheram – me deixou pensando bastante no processo de avaliar o trabalho com essas referências, com essa leitura. Ao avaliá-los, precisava também fazer uma leitura da proposta que lhes fiz, na medida em que se tratava de algo dinâmico e para o qual não tinha muitas referências além da noção de que o que se praticava era uma das muitas formas de *multiletramentos* possíveis. Nesse sentido, todas as composições narrativas e musicais em que se mobilizavam, sobrepostos, tempos diferentes, referências canônicas e músicas contemporâneas em muito levaram minhas reflexões a uma matriz tropicalista. Recordava, por exemplo, José Agrippino de Paula e sua *PanAmérica*, na qual, nas asas do desejo, figuras dos tempos bíblicos desfilavam em enredos aparentemente absurdos ao lado de Marilyn Monroe – e tudo era muito prenhe da alegria de criar, do desbundede libertar desejos (e escrever, já

dizia Ana Cristina Cesar, é uma maldade em que insistimos “no afrontamento do desejo”) e produzir sentidos. O Corcunda de Notre-Dame podia amar e sequestrar Marguerite e prendê-la no alto de sua torre ao som de Lana Del Rey; seus amores poderiam ser tão impossíveis e separados na morte quanto os de Augustus e Hazel Grace; o amor de Heathcliff e Catherine podia ser proibido por um déspota e ter o próprio corcunda como seu redentor; um mosqueteiro podia devir-pescador de baleias e lutar com Moby Dick ao som de Coldplay. Outros modos de narrar eram possíveis. Acometia-me, ao tentar procurar sentido para todas essas associações não-gratuitas e ao tentar significar a mim e a eles com elas, recordar da ideia de *síntese disjuntiva* defendida por Deleuze n’*A lógica do sentido*: ao retirarem esses personagens de seus contextos, ao recortarem de suas séries partes das vidas do que devém essas figuras feitas de linguagem e ao reinserirem-nas juntas em uma nova série produtiva e singular, capaz de despertar os sentidos do riso à sensibilidade, da indiferença à curiosidade, dava-se aí um devir-outro, em que não só os personagens devinham-outros mas também os sujeitos implicados no processo se mostravam não identidades e fixidades, mas fazeres. No entanto, não era possível negar a ambivalência de todo o valor da produção, dado que aquilo não podia ser reduzido a unidade ou pluralidade, dado que

A disjunção não é, em absoluto, reduzida a uma conjunção; ela continua sendo disjunção uma vez que recai e continua recaindo sobre uma divergência enquanto tal. Mas esta divergência é afirmada de modo que o *ou* torna-se ele próprio afirmação pura. Em lugar de um certo número de predicados serem excluídos de uma coisa em virtude da identidade de seu conceito, cada ‘coisa’ se abre ao infinito dos predicados pelos quais ela passa, ao mesmo tempo em que ela perde seu centro, isto é, sua identidade como conceito ou como eu”. (DELEUZE, 2006, p. 180)

Eu estava diante da deglutição do Bispo Sardinha.

2 Paradoxa

Não me era possível, dado que a primeira matriz que se me sugeria para *ouvir* tudo que me vinha por frente era a *geleia geral* brasileira anunciada não pelo Jornal do Brasil, mas pelo multifário conjunto desconjuntado do que somos, não retornar, ainda mais uma vez, a Oswald de Andrade – e à leitura anacrônica feita por Raúl Antelo deste e de outros pensadores modernistas em termos de uma **política canibal**. No ensaio *Políticas canibais*, publicado em *Transgressão e modernidade*, Antelo começa por tratar da nossa vontade de poder de reciclar ou de se apropriar culturalmente do outro, no âmbito da contemporaneidade, como forças de apropriação que remetiam, fortemente, a um debate moderno que não foi exclusividade da cena brasileira, mas que se reconfigurou em muitos outros campos: o da devoração. Em sua leitura, o gesto de Roland Barthes de “matar o autor” seria ela mesma uma forma de eliminar uma subjetividade absoluta – a do *autor classicus*, ou ainda, a *autoritas* – e por consequência de dissolver os universais e os objetos absolutos, coerentes e coesos, no que nos restaria “uma miríade de particularidades”. Nossa concepção de ensino, num momento que poderíamos chamar de “pós-moderno”, não pode ficar infensa a esse tipo de paradoxo: que verdade exigir do aluno se está ele lidando com as mais verdadeiras das mentiras, na medida em que a arte é a ficção que se assume como tal? Ou ainda: como remodelar possibilidades não apenas de ensino, mas de avaliação, num espectro em que, por um lado, a política nos cobra índices e aferimentos e trabalhamos com um saber arrancado à morte, da ordem do incerto, que assume a equivocidade desse algo imaterial em que se dão os saberes – a linguagem?

Como esgotamento, como puro acontecimento, a cultura atual é prenhe de práticas canibais. Em outras palavras, o canibalismo é a tradução mais acabada daquilo que entendemos como civilização. Diante dele nossas disciplinas têm ensaiado duas respostas extremas, simétricas e contraditórias, a versão redutora e a versão negadora. [...] A alternativa, porém, não reside na reivindicação do irracionalismo

mas na construção de um arco hermenêutico incompleto, isto é, um meio não-diferencial, onde se reinscrevem as diferenças enfrentadas para analisar as relações recíprocas entre dor e prazer, anestesia e sensibilidade. (ANTELO, 2001, p. 66-67)

Essa tentativa de pensar iniciativas de ensino como antropofagia, numa estratégia ambivalente entre um sintoma cultural e uma maneira de relação com o mundo, me instaurava desde o início no limiar de um paradoxo, coisa que se passa também com esta fala. Afinal, se bem apontava Flávia Cera, em sua tese sobre Hélio Oiticica, que ali se dava uma síntese disjuntiva por conseguir unir a disjuntiva clássica oswaldiana *tupy, ornottupy* à perspectiva sintética Pau-Brasil (a invenção e a surpresa), a proposta que ora ensaio surge do mesmo problema. Ora, como posso conjugar ensino e antropofagia em uma mesma frase, senão sob uma perspectiva estratégica? De que maneira se poderia ser capaz de pensar um ensino na relação com um texto como o *Manifesto Antropófago*, ruptivo oswaldiano de 1928, que notoriamente se coloca “contra todas as catequeses”? Mais: tendo em vista a larga e vasta herança jesuítica que tanto marcou nossa pedagogia, por mais que tempos tenham proliferado outros textos, outras diretrizes, novos parâmetros para nosso currículo, em que aporia se põe o professor que se propõe a repensar a prática ao luz de um radical revés de práticas e de conceitos, e de um abandono da doutrina e do manual em favor de uma prática devoradora e instável? Não pensemos que o jesuitismo está morto: não só a versão hegemônica de nosso Modernismo foi pródiga em reapropriações da figura do padre jesuíta (Mário de Andrade escrevendo o *Frei Jesuíno do Monte Carmelo*; a obsessão das igrejas barrocas), imaginada como complemento do bandeirante a partir de uma versão de nossa história centrada e imaginada por São Paulo, como não raro o ouvido, a história das ruas, do que se “ouve”, nos devolve a velha metáfora do “professor por vocação” ou do sacerdócio professoral. De fato, por fim, colocar em suspenso todas essas questões é colocar em suspenso a própria *autoritas* do docente, seu domínio sobre os sentidos de algo que é dinâmico, sua liturgia diária da palavra cristalizada nos manuais sacramentados pelo PNLDou pelas redes que encaram como fim último do ensino “a aprovação no vestibular” (que não deixa de ser importante, mas não deve ser determinante para que se pense o Ensino Médio apenas como um “meio”).

Com efeito, revisitar o hoje já canônico texto de Oswald – que pode ser encontrado até nos famigerados livros didáticos, retalhado como o corpo de alguém que fosse participar de um ritual de antropofagia – pode levantar questões interessantes para repensar modos de relação com o texto, com o tempo, com a cultura. “Foi porque nunca tivemos gramáticas, nem coleções de velhos vegetais. E nunca soubemos o que é urbano, suburbano, fronteiro e continental”, dizia Oswald (TELLES, 1987, p. 354) em 1928 referindo-se a um “nós” antropófagos, bárbaros tecnizados que ainda somos; em nossas estruturas colonizadas, no entanto, o que proliferou nas pedagogias foram as gramáticas – o jesuíta Anchieta fazendo inclusive a primeira gramática do tupi –, as separações e a insistência numa lógica centro-periferia, fronteira e nacionalista no ensino de literatura. Nosso ensino foi e em muito ainda é, em mais de um sentido, “suburbano” e “continental”, na medida em que nossos materiais didáticos ainda insistem em uma história literária que tem por condicionante a vida e as categorias de análise do europeu e precisam amarrar-nos a eles para abordar os “movimentos” – primeiro lá onde nasceram, depois em Portugal e por fim no Brasil, o “galho do pequeno arbusto do jardim das musas” de que falava Candido na *Formação da literatura brasileira* (1959).

Se nas gramáticas está o campo onde os estudos dos cursos de Letras mais avançaram na direção de uma desconstrução do ensino tradicional, tanto através dos postulados descritivistas que punham e continuam pondo em xeque o modelo explicativo das gramáticas normativas nas incoerências que apresentam em sua tentativa de justificar o que seriam os usos “corretos” da língua – transgredidos muitas vezes pelos mesmos autores de literatura (sempre a literatura, heroína e vilã) que servem de exemplo (e não se esqueça a íntima ligação entre exemplaridade e a ideia de modelo), não se pode dizer que se passe o mesmo com o pensamento sobre o ensino de literatura na escola. A grande maioria dos programas de pós-graduação em literatura no Brasil parece tranquila em seu

alijamento das questões da educação básica, reclamando da falta de repertório dos alunos que recebe (responsabilidade dividida entre as escolas e as graduações) e sem pensar sistematicamente, de fato, em que abordagens se poderia desenvolver para a literatura na Educação Básica para que ao menos ela possa sobreviver às reformas por vir. Com efeito, que lugar no currículo reservar para aquela que poderia ser a mais interdisciplinar das práticas escolares – na medida em que tudo pode devir-literatura –mas para quem sempre resta a pergunta: “para quê isso?”, respondida com um quadro de resumo para memorização de obras específicas para exames de larga escala enquanto inquestionadas duras abstrações matemáticas continuam tomando tempo mais longo dos estudantes imersos em nossa tecnocracia.

A ressalva pode ser feita a alguns professores universitários que, idos anos, dedicaram-se ao problema sob diferentes prismas. Agradam-me particularmente algumas das questões levantadas por Jaime Ginzburg ao pensar o ensino de literatura como **fantasmagoria**. O conceito benjaminiano, elaborado a propósito da crítica da cultura que o filósofo alemão faz ao notar a íntima relação entre os objetos ditos culturais – esses mesmos que instituições como a escola consolidam e outros tantos, que rondam na acumulação do mundo capitalista – e o fetichismo da substituição eterna em abismo de objeto ausente que constitui nossa relação com as coisas. Nas *Passagens*, enigmático livro em que o pensamento benjaminiano encarna e encena sua condição não de tratado, nem de compêndio, mas de **movimento**, de **atravessamento**, de **dedever**, bem como em outras passagens da obra de Benjamin, a fantasmagoria é uma categoria com que se analisa o espetáculo da modernidade, dominada por fenômenos em que o problema das imagens e do olhar são fundamentais para desconstruir as verdades firmadas puramente a partir da percepção (e pôr a imagem em questão é propor pensar não apenas a imagem como texto, mas o texto como imagem):

A qualidade pertencente à mercadoria como seu caráter de fetiche prende-se igualmente à sociedade produtora de mercadorias - não como é nela mesma, sem dúvida, mas como quando se representa a si mesma e julga entender a si mesma sempre que se abstrai do fato de que produz, precisamente, mercadorias. A imagem que ela produz de si mesma dessa maneira, e que ela habitualmente rotula de sua cultura, corresponde ao conceito de fantasmagoria. (BENJAMIN, 2009)

Ginzburg coloca, com efeito, que os currículos escolares confrontam os próprios professores com um repertório que lhes é fantasmagórico. É um fetiche, na medida em que se constituem em uma espécie de (estranho) substitutivo do objeto de desejo, do qual as formações cada vez menos dão conta e que não se toca. Coleções e mais coleções de livros didáticos e resumos procuram suprir a lacuna de que o professor é instado a vencer um repertório que ele próprio não leu. Em última análise, os currículos são movidos por uma modalidade de história que, na *Segunda consideração intempestiva*, Nietzsche chamaria de **antiquária**, na medida em que sufoca ou suplanta uma história viva, que faça sentido com o sujeito que toca o objeto. Trata-se de uma espécie de conhecimento ilustrativo, a reboque ou como demonstração de saberes de outras áreas – mormente a própria história –cujo sentido não se questiona e que configuram uma espécie de repertório enciclopédico que o aluno – e muitas vezes o próprio professor –não tem clareza de para que serve além de empregar em um exame classificatório como o vestibular ou o ENEM. O descompasso patente entre o debate que se faz nos cursos de Letras nos estudos literários e aquilo a que os exames classificatórios para as mais diversas áreas ficam condicionados tendo em vista o regime discursivo jurídico de verdade a que progressivamente estão sujeitos e a necessidade de serem plenamente aferíveis é praticamente irreconciliável.

Acabam pensando, no trabalho com a literatura, entre vestibulares e o ENEM, poucas diferenças. Uma delas, talvez positiva, seja o estabelecimento de um repertório mínimo de livros com que a prova irá trabalhar. É praticamente irracional esperar de um estudante de 18 anos que tenha a experiência de todas as obras literárias de que um livro didático fala. No entanto, ao encarar uma prova que prima pela supressão das particularidades locais em favor do estabelecimento de

padrões nacionais de avaliação em um país multifário como o Brasil, o estudante é também confrontado com a falta de um repertório mínimo. No caso específico da UFSC, esse mesmo repertório mínimo é motivador de propostas de produção textual e comparecem provas de outras disciplinas que não apenas Português. No confronto com uma plataforma como essa de avaliação, qual a possibilidade que se tem de fazer as renúncias necessárias a um trabalho significativo com textos literários completos? Que tipo de incentivo ao livro se dará se ao longo de toda a escolarização não se sentir a presença do livro em sala de aula? Mais: como lidar, ainda, com gêneros não-canônicos e fortemente ligados à oralidade, com a fluidez de produções que o estudante pode dominar melhor que o professor, se os índices, hoje condicionantes de políticas governamentais, exigem do estudante um repertório que, ao cabo, acabará sendo de autores, obras, datas, escolas e adjetivos que não se sustentam para dar conta de fenômenos complexos como Clarice Lispector ou o rap.

Vejam os por exemplo o que o ENEM 2013 fez com Clarice. Após a aparição, para o aluno, de um fragmento das lucubrações de Rodrigo S. M., personagem que se faz autor de *A hora da estrela*, surgem cinco alternativas a respeito da interpretação da teoria da ficção que ali se está elaborando. Antes mesmo de nos determos sobre a interpretação do fragmento, cabe questionar o que garante que se tenha falado da escritora em sala de aula, ou ainda, se a opção do professor que com ela trabalhou recaiu sobre esse texto em específico. Uma terceira questão a se colocar é o quanto a organização cronológica de nossos currículos exclui a literatura “contemporânea” – em que pese o conceito poder ser discutido com Agamben de *O que é o contemporâneo?* e que se possa dizer que cada homem faz seus contemporâneos, em termos de tempo cronológico acelerado já estamos um tanto longe de 1977, ano da morte de Lispector – ou a acaba condensando no final dos terceiros anos, depois de já haver possivelmente matado a abertura do estudante para a literatura da escola ao confrontá-lo, na flor dos 14 anos, com “incompreensíveis” cantares de trovador. Certo é que a escola talvez seja o único espaço propiciador desses contatos – e não deve se furtar a fazê-lo. Mas o modelo historiográfico linear tem dado provas patentes de sua falência. Muitas das provas de vestibular anteriores ao ENEM costumavam apontar seus repertórios mínimos – que, caso a escola tenha disposição, podem ser trabalhados de maneira produtiva. A inexistência das famigeradas “listas”, que por um lado geravam o velho questionamento “para que tenho de ler isso?”, ganha os matizes das interpretações prontas para conjuntos de textos que nunca foram manuseados, “servidos”, “comidos”. Se saber é sabor, na sensorialidade acessória em que recaem, perfeitamente esses textos ou fragmentos de literatura podem vir, no futuro, a ser suprimidos, substituídos por gêneros de “maior utilidade” – dado que não se conjuga a literatura ao imperativo do útil. Ora vejamos: a questão 111 da prova amarela do ENEM 2013 instava o estudante, a partir da leitura das ponderações de Rodrigo S. M., a deliberar se se trata de narrador (categoria que ela mesma poderia ser questionada, pois, para além de narrador, Rodrigo é um autor de si mesmo e de uma história dentro do romance, uma espécie de *matrioshka*) que “reflete sobre questões existenciais e a construção do discurso” (alternativa dada como correta), que “admite a dificuldade de escrever uma história em razão da complexidade para escolher as palavras exatas”, ou ainda, que “propõe-se a discutir questões de natureza filosófica e metafísica, incomuns na narrativa de ficção”. Ora, em que pese a impossibilidade de escolha de palavras exatas partindo-se do paradigma de relação com a linguagem em busca do terreno que orienta Clarice, no limiar de querer tocar as coisas e não poder, a impossibilidade de escolher as palavras é tal que por muitas vezes o romance vai interromper a cadeia em silêncios. No próprio excerto, “é a visão da iminência de” é a visão dessa própria impossibilidade de narrar. No entanto, mesmo nos debates entre diferentes vertentes na área de Letras, essa questão da “palavra exata” não é apaziguada. No entanto, que outra palavra, senão a que (não) foi usada? Como exigir do estudante, então, que as reflexões que pode tecer em torno das palavras caibam nessas alternativas? Como querer que, no alto de seus 17 anos de idade e com um ensino no qual raramente se toca o texto literário em si, saiba o que é o “comum” da discussão da metafísica nas narrativas de ficção? Há muita metafísica em comer chocolates, já dizia Álvaro de Campos. E para que parâmetros de repertório estamos pensando em “comum” ou “incomum”?

Falamos de um “comum” normativo, modelar, “como um”, ou de um “comum” da ordem do ser-com, da heterogeneidade e do contato entre diferentes, “com-um”?

Esse tipo de questão, tomada aqui como protótipo em uma prova na qual mesmo Brás Cubas foi chamado de “idealista”, aliado a um progressivo desaparecimento do texto literário, suplantado por uma fé irrestrita nas diferentes tecnologias da comunicação e escolhas mais “denotativas” e menos “problemáticas”, é sintoma de uma morte programada e anunciada da literatura nos currículos que tenho lido nesses e em outros exames e maneiras de se trabalhar com esse saber arrancado à morte. Há muitos questionamentos a se colocar no tocante à relação com um exame de larga escala, ou com a padronização nacional do ensino – um desafio necessário de se enfrentar mas que não pode ser negligente às particularidades locais. Mas que futuro ou que lugar – ou há futuro ou lugar que não seja criação de linguagem – para a literatura no ensino de Língua Portuguesa como acessório ou ilustração historiográfica? Se já é diagnóstico pacífico que a universalização do ensino básico trouxe para dentro da escola grupos que viveram apartados dos repertórios ditos canônicos – mas que construíram um repertório cultural a que devemos também ser sensíveis e que intervêm em suas práticas ou possibilidades de devorar e ser devorados – como fazer com que as escolhas afetivas que podemos tecer façam sentido na produção dessas subjetividades híbridas que saem da escola e não sejam apenas uma espécie de bibelô ou de conhecimento instrumental a ser utilizado em uma prova de vestibular ou de ENEM e depois relegados ao esquecimento? Certo é que o esquecimento é constitutivo da memória – dizia o já evocado Nietzsche da *Segunda Intempestiva* – e que a literatura caminha para seu próprio desaparecimento, o silêncio (Blanchot). No entanto, há que se pensar que ela ainda tem a potência de um papel na Educação Básica. Para além da exemplaridade ou de ser associada a uma gramática de gêneros – interpretação que por vezes tem ganhado a mudança do objeto de ensino de língua portuguesa, por muitos anos centrado na tradição gramatical – o estudo de literatura deve ser encarado como partícipe da produção de subjetividades e da proliferação da diferença. Para isso, menos do que apêndice historiográfico, e de uma história narrada de forma progressista e cumulativa, a literatura nos currículos deve ser o espaço de pôr em suspenso o utilitário e categorias como o nacional e a coletividade. Não pode haver ingenuidade no uso de termos como “identidade nacional” – tão usado para falar do trabalho de românticos e modernistas – ou “consciência do desenvolvimento” – derivado das reflexões de Candido em *Literatura e subdesenvolvimento*. Ao falar deles, estamos falando de violências – e não de devoração do diferente na produção de um novo híbrido, “contra a realidade social, vestida e opressora”, por uma “realidade sem complexos” – e da supressão do diferente em uma narrativa de nação.

3 Prova dos nove

Uma solução produtiva, a meu ver, seria abandonar o paradigma escolar da divisão “por escolas” ou “períodos” literários que atravessa em maior ou menor medida todos os materiais do PNL D para o Ensino Médio. Se o Fundamental tem sido campo de grandes experimentações no âmbito da leitura, com abertura para textualidades outras, que não apenas as canônicas ou legitimadas pela tradição do currículo escolar, o Médio ainda insiste num modelo não apenas historiográfico, mas falho em suas próprias categorias. Se literatura é produção radical de alteridades, de diferenças, como encará-la como um “bloco” ou uma “frente” de conteúdos à parte de outras práticas de linguagem? Ou mais, por que sempre repetir o modelo de organização que a subordina a uma história social? Penso, por exemplo, no livro didático de Cereja e Cochar, *Português: Linguagens*, com que fomos contemplados no último PNL D. As unidades de abrem sempre com a “História social” de um determinado estilo, dentro da qual está a “linguagem” daquela “escola”. Homogeneizamos o díspar, ou ainda, criamos categorias que não se sustentam para a análise de determinados autores a partir desse mesmo paradigma. Com isso, não apenas perpetramos homegeneizações que afastam do contato e do contágio com o texto em si e suas infinitas possibilidades de proliferação de sentido – os velhos quadros de características a que

precisamos chegar estão sempre lá, e serão replicados pelos exames –, mas perpetrados como cláusula pétreas versões historiográficas que são, elas mesmas, versões, desde a preferência dada a determinados autores até a maneira de interpretá-los, domesticadora do indomável. Observo aqui, por exemplo, a insistência em se tratar o Modernismo como composto de “fases”, talvez por esquematismo de nossos narradores, talvez por falta de possibilidade de construir categoria melhor com que unir o que há de díspar após 1922 fazendo a escolha política de filiar tudo à versão marioandradina de nossa história cultural. Não é novidade lembrar que José Lins do Rêgo, por exemplo, dizia em seu *Gordos e magros* que para os escritores do que os livros didáticos chamam de “segunda geração” modernista, “a Semana de Arte nunca existiu”, e que enquanto os que deram a partir do Sudeste a versão hegemônica de nossa historiografia liam as vanguardas europeias, a inclinação de muitos desses escritores estava em torno de leituras muito mais proustianas – ou propriamente marxistas. No entanto, o livro didático está aí para fazer o elo entre “o olhar para o Brasil” (em termos de uma reinvenção da história nacional, que se deu em termos muito diferentes entre um Mário mais patrimonialista e um Oswald catastrófico e poético, que ressignifica em corte e montagem) e o “olhar para as mazelas do Brasil”, dando continuidade ao descontínuo. Não se pode ser inocente a essas operações discursivas de uma visão da modernidade como progresso – e se voltarmos ao já evocado Benjamin, nossa história é a pilha de cacos de nossa grande catástrofe, varrida pelos ventos do progresso.

Da mesma forma, o que talvez seja inocente para alguns e me soa perigoso é o transplante de uma categoria europeia como “Realismo” para trabalhar com a literatura do final do século XIX. Como aplicar impunemente esse nome de escola a Machado de Assis, que figurará em todos os livros didáticos como o “inaugurador” do “estilo” entre nós, pensando fundamentalmente em sua contenda com Eça de Queiroz e a construção de seus personagens? Ou ainda: como convencer de que é coerente chamar de “fundador do realismo” um romance que começa com uma cena tão surreal quanto a de um morto que resolve escrever memórias, como Brás Cubas? Pesa, ainda, a ideia de que pudesse haver uma “representação” do “real” “mais autêntica”, em contraposição ao modelo romântico – esquematismo que favorece a memorização. No entanto, a categoria de “representação do real” é que deve ser posta em suspenso a todo o tempo. A psicanálise nos ensinou que não fazemos outra coisa da vida a não ser construir representações pois “o Real é aquilo que não cessa de não ser representado”, ou ainda, a experiência legítima só seria possível no limiar da morte, mas jamais poderia ser narrada. Para além do viés sociológico que marca nacionalmente a leitura de Machado de Assis, fruto em grande parte da leitura empreendida por Roberto Schwarz, outras versões do autor são possíveis. Abel Barros Baptista, leitor “de fora”, tratará Machado como um escritor em que há uma recorrente **solicitação do livro** (em seu *Autobiografias*), ou seja, como uma ficção em que menos do que a determinação historiográfica ou a clássica imposição do sujeito sobre o objeto, é esse objeto estranho que, em sua vida póstuma, nos solicita. A sugestão devoradora está ali como nos atravessa temporalmente. Há devoradores caçando Hans Staden, I-Juca-Pirama, Oswald; mas há o verme que primeiro roeu as carnes de Brás Cubas. Há, também, como nota Baptista, os sempre incompreendidos *vermes* do capítulo incompreendido de *Dom Casmurro*: dos livros “velhos, mortos e enterrados” (como esses que insistentemente visitamos e instamos os alunos a ler) um verme gordo fala sobre o sentido dos textos roídos: “nós não sabemos absolutamente nada dos textos que roemos, nem escolhemos o que roemos, nem amamos ou detestamos o que roemos; nós roemos.” (ASSIS, apud BAPTISTA, 2003, p. 153) Somos nós, leitores, esses devoradores de cadáveres, ávidos e roedores do que não sabemos: “Talvez este discreto silêncio sobre os textos roídos fosse ainda um modo de roer o roído.” A operação da leitura, com efeito, é sempre descontínua, e sempre contaminada por esses vermes que encontramos na tal busca do sentido; é sempre, portanto, campo minado; dirá Baptista: “O gesto com que Dom Casmurro se volta para os vermes é, no fundo, um recurso na ausência de uma instância superior ou autorizada que revele a origem comum [...] uma instância que, enfim, responda por aqueles livros quando os livros não respondem mais por si mesmos.” (BAPTISTA, 2003, p. 154)

Essa instância chamada a todo o tempo para responder por livros que não respondem por si

mesmos somos nós, ou os manuais. E mesmo essas instâncias têm de lidar com o ruído, o corroído do que podem dizer. A literatura, como *espaçotempo* de produção de subjetividades, presta-se a ser o espaço onde a univocidade da produção do sentido rui. E isso é o que problematiza ainda mais sua inserção entre exames de alternativas, ou ainda, o trabalho do professor ao avaliar a singularidade das relações produzidas com ela, *nela*. Há aporias, no entanto, nesse próprio uso da imagem da devoração que ora reabilito. Valho-me, para a leitura de confrontar a ideia de **propriedade** dos textos com a ideia de **posse**, contida no *Manifesto*, lapidada na afirmação “Só me interessa aquilo que não é meu”, da leitura de um direito antropofágico feita por Alexandre Nodari(2007, p. 14):

Se, de fato, a estratégia apropriativa é a dominante tanto no seio da Antropofagia, quanto das retomadas, a sua pertinência hoje não parece tão evidente. Para João Cezar de Castro Rocha, ela continua atual, ainda mais no contexto de uma sociedade altamente mediatizada e atravessada por todos os lados de informações des-hierarquizadas e carentes de princípios de organização. Entretanto, ressalta o mesmo crítico, a Antropofagia virou lugar comum, e sem mediação crítica, como referência na produção cultural contemporânea. [...] Porém, o problema se revela mais complexo. Com o indecível “ex-apropriação”, Jacques Derrida frisou a desapropriação que implicatoda apropriação. Antropofagia e antropoemia, comer e regurgitar, se articulam sob osistema da identidade e da propriedade. A apropriação é sempre uma desapropriação: incremento de um lado, decréscimo do outro: o devorador assimila a propriedade (+) de outrem que é, assim, desapropriado dela (-) e, a seguir, posto para fora, vomitado. Conjugadas destemodo, antropofagia e antropoemiatendem ao monopólio e ao esgotamento da matéria a ser deglutida. O resultado só pode ser uma pilha crescente de dejetos – e aqui a Antropofagia enquanto devoraçãoapropriativa se depara com um limite: não há mais o que comer.

Seria interessante debruçar-nos sobre o “não há mais o que comer”. A aporia do ensino talvez possa ser outra: há muito o que comer, mas por vezes não há tempo ou recurso para que se coma. Formações díspares e tendentes à substituição do repertório por teóricos e parafraseadores de teóricos e cada vez menos preocupadas com o repertório dos graduandos; salários e condições de trabalho massacrantes para o professor da educação básica pública, nas mãos de quem se multiplicam programas, alunos e impossibilidades de reinventar tempo para leitura de novos textos e novas práticas, quando não acabam encontrando a alternativa ou a cobrançada reprodução mecânica dos manuais; dificuldades materiais, seja de acervo em bibliotecas escolares e públicas, seja de meios tecnológicos e recursos para inovações na produção de alunos. Manter essas mesmas mazelas, não apenas as de meios, mas as de um ensino que acaba sendo pensado como apenas voltado para provas, para além de políticas governamentais que precisam ser demandadas e disputadas, é também conveniente ao sistema de mercado, principalmente ao editorial, e já está fortemente arraigado a nossa formação cultural. Vejamos novamente o que aponta Ginzburg (2012, p. 212):

O mercado editorial é parte interessada no círculo vicioso, ganhando benefícios com manuais de ensino direcionados à situação e com a publicação de edições de obras indicadas para as provas. Como parte expressiva das questões prescinde da leitura das obras para ser respondida, o mercado também oferta aberrações. Aulas com resumos, publicações com resumos, supostamente substituindo leituras de livros, apenas supostamente, e ainda assim preenchendo a função instrumental de preparação do exame vestibular. O princípio do imediatismo governa as tomadas de decisões.

Há um sistema, portanto, a sustentar o flagelo da falta do que comer, ou do desincentivo a que se coma o que quer que seja. Não apenas os imperativos da utilidade, ou dos exames, as carências

materiais ou a resistência cultural ao repertório escolar de alunos que por vezes leem mais que muitas outras gerações, mas não querem ler o que a escola lhes “manda” ler. O professor, por vezes, inserido nesse mesmo sistema, se torna partícipe da gestão de um conhecimento que não faz parte de seu próprio conjunto de vivências, seja de casa, seja escolares ou universitárias. No momento em que se pensa em reinventar currículos, propostas e redesenhar distribuições dos saberes da/sobre a linguagem, é fundamental uma postura política diante do que se faz com a literatura em materiais e avaliações. Um ensino que não passe pelo contato com objetos culturais – e não necessariamente com os livros canônicos dispostos em uma narrativa progressista e cronológica, e não necessariamente apenas com livros – e que viva de esquematismos e memorização nunca produzirá outros sujeitos para um outro mundo possível. Nunca terá um respiro de vida – será puro empilhamento de cadáveres. A ceia canibal diária se fará a custo de muitos círculos de leitura, iniciativas de leitura conjunta, sacrifício de sistematizações, de nomes, dados e historiografias. Regurgitará em escrituras que não sejam reproduções, em que elementos do lido e vivido-lido se recombinem produtivamente, questionando a hierarquização de saberes e a centralidade da autoridade sobre as interpretações. O leitor que queremos é aquele que porá em jogo a história dos sentidos e os sentidos da história.

Há 90 anos, no *Manifesto Pau-Brasil*, Oswald de Andrade anunciava: “Ora, o momento é de reação à aparência. Reação à cópia. Substituir a perspectiva visual e naturalista por uma perspectiva de outra ordem: sentimental, intelectual, irônica, ingênua.” (TELLES, 1987, p. 329) É por aí que poderemos garantir “o exercício da possibilidade”, como Oswald definia o Direito; a “distribuição dos bens físicos, dos bens morais, dos bens dignários”, que tínhamos antes de ser colonizados, antes que se nos fosse imposta a violenta lógica de dizer que há oportunidades iguais para um mundo que insiste na exclusão e no preconceito – e que convence o jovem a se alijar da construção de novos mundos possíveis, a acreditar que o sentido da história está dado e que cabe a ele apenas “acertá-lo”. Contra essa falsa consciência de progresso, a devoração como produção de sentido tem a oferecer a alegria de criar novos mundos possíveis – outros **sentidos**.

Referências Bibliográficas

- 1] ANTELO, Raúl. *Transgressão e modernidade*. Ponta Grossa: EdUEPG, 2001.
- 2] BENJAMIN, Walter. *Passagens*. Trad. Irene Aron e Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.
- 3] CERA, Flávia Letícia Biff. *Arte-vida-corpo-mundo, segundo Oiticica*. Tese de Doutorado. Florianópolis: Curso de Pós-Graduação em Literatura da UFSC, 2012.
- 4] DELEUZE, Gilles. *Lógica do Sentido*. Trad. Luiz Roberto Salinas. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- 5] GINZBURG, Jaime. O ensino de literatura como fantasmagoria. *Revista da ANPOLL*. V. 1, n. 33, 2012. Disponível em: <<https://www.anpoll.org.br/revista/index.php/revista/issue/view/35/showToc>>. Acesso em 5 set. 2014.
- 6] NANCY, Jean-Luc. *À escuta*. Trad. Carlos Eduardo Schmidt Capela e Vinícius Nicastro Honesko. *Outra travessia*. N. 14. Florianópolis: UFSC, 1º semestre de 2013.
- 7] NODARI, Alexandre. *“a posse contra a propriedade”*: pedra de toque do Direito Antropofágico. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: Curso de Pós-Graduação em Literatura da UFSC, 2007.
- 8] TELLES, Gilberto Mendonça. *Vanguarda europeia e modernismo brasileiro*: apresentação

crítica dos principais manifestos vanguardistas. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 1987.

i **George FRANÇA, Doutor em Literatura pela UFSC**

Universidade Federal de Santa Catarina

Professor do Colégio de Aplicação

franca.george@ufsc.br