

FORMAÇÃO LITERÁRIA CONTINUADA: UMA QUESTÃO DE SINGULARIZAÇÃO, UMA QUESTÃO DE SAÚDE

Mario César Newman de Queiroz¹

Hoje, a novidade da escola, a renovação da escola seria que ela tivesse por fim a obra-prima. A alegria da obra-prima é a razão de ser, o elemento essencial da 'minha' escola – impõem-se renovações do obrigatório e da alteridade para que o aluno consiga atingi-la.
(GEORGES SNYDERS, 2005)

INTRODUÇÃO: DE QUE TRATAMOS?

Em ensaio intitulado “Augusto dos Anjos salvo pelo povo”, o crítico Fausto Cunha fazia uma revelação no mínimo muito interessante.

Ouvi falar de Augusto dos Anjos pela primeira vez quando trabalhava numa fábrica de tecidos do interior de Pernambuco. Um fiscal chamado Elias conhecia o *Eu* quase de cor e declamava poemas inteiros. Todos ouvíamos, impressionadíssimos. Hoje me espanto um pouco pelo fato de ninguém se rir quando Elias recitava estes versos grotescos: “Tome, doutor, esta tesoura, e... corte/ Minha singularíssima pessoa”. Augusto dos Anjos era um poeta popular. Apesar de todos os seus vocábulos ininteligíveis, sua poesia trazia até nós o sopro de uma nebulosa tragédia. O ser humano é uma válvula extremamente sensível e, naquele ambiente de trabalho e miséria medievais, onde os cavalos de corrida da coudelaria dos Lundgren eram mais importantes do que os operários, essa tragédia era profundamente a nossa. (CUNHA, 1973, p. 348-352)

Na nota de caráter biográfico, um estranho paradoxo salta aos olhos: a identificação dos operários com a tragédia expressa por

¹ Professor-pesquisador de literatura e língua portuguesa do Laboratório de Formação Geral na Educação Profissional em Saúde (LABFORM), da EPSJV/Fiocruz. Doutor em Ciência da Literatura pela Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FL/UFRJ, 2004) e professor de Prática de Ensino e Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Contato: mcnewman@epsjv.fiocruz.br.

Augusto dos Anjos em vocábulos para eles ininteligíveis. Conforme vemos neste caso, compreensão e entendimento parecem se distinguir e se afastar na recepção da poesia. Ao invés de um caminho através do entendimento, na experiência estética, a compreensão pode prescindir do claro entendimento.

É sobre esta esfera meio intangível da recepção estética da literatura que trataremos. Mas, ao assim apresentar a literatura, devemos nos perguntar se este *quid* intangível não está no cerne de todo processo educativo também.

Aceitar a tarefa de educar, mesmo quando a educação parece atender a princípios tão orientados como na formação técnica, é ainda uma tarefa de aceitação dos próprios limites, de nossa própria ignorância diante do devir incessante do novo. Da emergência do inesperado, do implausível, de territórios que se constituem, às vezes, de uma hora para outra, em nossa área habitual de trabalho e estudo a nos falar de nossa limitação e ignorância. É sob este prisma, da parcela inevitável de incerteza, no âmago do trabalho da educação que podemos fazer eco às palavras de Jorge Larossa:

...a educação não é apenas o resultado da segurança de nosso saber e da arrogância de nosso poder, mas ela implica, também nossa incerteza, nossa inquietude e nosso auto-questionamento. Só assim a educação abre um porvir indeterminado, situado sempre além de todo poder sobre o possível literalmente infinito. (LAROSSA, 1998, p.20)

Longe de tamponar alguma falta, o convívio com a literatura produz uma abertura do sujeito a uma dimensão transdisciplinar da linguagem.

Teórico da literatura, profundamente envolvido na investigação da possibilidade de uma rearticulação contemporâneo do conceito de mimesis, Luiz Costa Lima traz uma indagação fundamental para se pensar a necessidade do ensino de literatura.

A *mimesis* aristotélica ensina algo que a ciência dos primeiros princípios, a obra em que ele mais se empenharia, não se permitia ensinar: que é preciso aprender a viver sobre dupla via e não sobre a via única da verdade alcançada pelo pensamento. Intuíva o filósofo que a vida não cabe em um caminho contemplativo, intelectual, em que a aprendizagem adequada não se restringe a princípios eticamente corretos e cognoscitivamente competentes? E isso porque ela é algo em si mesmo a tal ponto intrincado que é necessário preparar-se para uma aprendizagem do sentir, que cumprindo-se pela interiorização do artifício próprio ao texto teatral, justifica o engano do teatro? (LIMA, 2000, p. 32).

A partir de uma ótica Nietzscheana do mundo como produção, Deleuze e Guattari, em *O que é a filosofia?*, consideram que, enquanto a tarefa da filosofia seria a de produzir conceitos, a da ciência, de produzir perceptos, as artes produzem a nossa própria capacidade de sentir e receber afetos². Na literatura, como identificam em Fernando Pessoa, pode-se encontrar o que denominaram de “gênios híbridos”, meio filósofos, meio poetas-escritores. Logo, simultaneamente produtores de conceitos e de afetos. Logo também, possivelmente, se os leitores tiverem acesso aos seus textos, capazes de transformarem o que senso comum toma como normal, real... tanto através de uma nova construção de territórios do sentir, quanto do pensar.

Esse caráter “produtivo” atuando em nossa capacidade de perceber e sentir faz-se presente no pensamento contemporâneo através de diversas linhas de pensamento. Assim podemos ver como apresenta Walter Benjamin: o que pode parecer natural em nossa forma de perceber e sentir é também produção. Estamos, enfim, constantemente reinventando o homem para além do bicho-homem.

No interior de grandes períodos históricos, a forma de percepção das coletividades humanas se transforma ao mesmo tempo que seu modo de existência. O modo pelo qual se organiza a percepção humana, o meio em que ela se dá, não é apenas condicionado naturalmente, mas também historicamente. (BENJAMIM, 1994, p.169)

² DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* São Paulo: Ed. 34, 1992.

Em meio às formas de arte, a literatura ocupa um lugar bem diferenciado. Na medida em que a literatura utiliza como matéria prima a palavra, a construção de mundo através de nosso veículo universal que é a linguagem, *strictu senso*. Com a linguagem, pensamos em silêncio. Com a linguagem, nos comunicamos. Com a linguagem, fazemos obras de história, de filosofia, de antropologia... assim como listas de supermercado. Ela é um patrimônio comum que usamos mesmo quando em silêncio. Não há, portanto, o uso de um material especial para fazer literatura como há o uso de tintas e telas para fazer um quadro. A literatura não precisa nem de uma base especial de preservação, haja vista a literatura oral, os poemas guardados na memória.

A FORMAÇÃO DO PÚBLICO LEITOR

Há muitos projetos de formação de público de literatura voltados para a infância, embora a iniciativa seja excelente, embora muitos projetos sejam realmente excelentes, no vazio em que se enquadram quanto à manutenção do público, caracterizam muito bem certa estrutura viciada na educação brasileira: como se houvesse uma crença de que o público leitor se forma na infância e uma vez formado ele está pronto e não se precisa mais investir nessa formação. Mas, é claro, há os que não gostam da literatura para todo o sempre, pode-se complementar assim tal crença.

Tal estrutura se encontra ainda nas práticas cotidianas das escolas, as asas à imaginação são buscadas na escola dentro das primeiras séries da educação básica. Na formação média, mesmo o ensino de literatura costuma ser disciplinado por uma prática conteudista, talvez mais afeita às ciências naturais que à literatura. *Pari passu* com o ensino gramaticalista de língua materna³, no ensino de literatura a diversidade e o protagonismo, propostos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, tornam-se o estudo dos “gênios” que fazem a literatura dentro de diversas

³ Tal como definido por Celso Pedro Luft em *Língua & liberdade* (Porto Alegre: L&PM, 1985).

épocas. Todo esforço produtivo dos autores, fica obnubilado pelo biografismo, pelo historicismo e pela “natureza especial” daqueles que fazem “A Literatura”, inclusive de seus leitores privilegiados, mestres da verdade sobre os textos. Todo esforço interpretativo do leitor fica esvaziado diante da leitura correta do livro, diante da leitura do professor, do livro do professor, da instituição escolar em última instância. Na prática, as proposições da LDB, reforçadas pelas Orientações Curriculares Nacionais para o ensino médio, vão por terra.

A nossa experiência educacional, no entanto, tem nos mostrando que a literatura requer um esforço continuado de produção de público. Ela não deve cessar mesmo dentro das Faculdades de Letras. E que a prática educacional mais apropriada para a literatura, está em acreditar na literatura. Acreditar na literatura e na inteligência do leitor. Ensinar literatura é, antes de qualquer coisa, oportunizar o contato com as obras literárias. É através desse contato, despertar para o prazer da relação lúdica com seu próprio pensamento e imaginação que a literatura vivifica.

Isto posto, cabe perguntar, toda leitura, toda interpretação será válida? Sim, seguramente, desde que construída argumentativamente. É validar uma leitura não é dar o foro a esta ou aquela de a correta. É isto que compreendemos ser o estímulo à diversidade e ao protagonismo do educando-leitor. Leitor ativo, construtor de mundo. Pela palavra alheia tornada sua por uma interação transformadora; e pela sua palavra inscrita no mundo. Podemos dizer que é interessante formar e insistir continuamente na formação de público para a literatura, na medida em que podemos ajudar a construir linhas de fuga dos modos capitalistas de subjetivação, para possibilitar a construção de singularidades.

Félix Guattari, em *Micropolítica: cartografias do desejo*, resalta uma diferença entre subjetivação e individuação que traz consequências importantes para o que tratamos. Primeiro, observa que uma certa tradição filosófica moderna, oriunda de Descartes, buscou colar o conceito de indivíduo ao de subjeti-

vidade. É preciso, pois, dissociar esses dois conceitos para pensarmos as formas de subjetivação. “Uma coisa é a individuação do corpo”⁴, diz-nos Guattari, processo de formação do corpo biológico. Outra coisa são as múltiplas formas de agenciamentos postos em operação na produção da subjetividade. A subjetividade é uma modelagem social, um produto das múltiplas interações sociais. Não podemos, pois, confundir isto que a filosofia desde o cartesianismo e todo o desenvolvimento da psicologia tendeu a confundir: centrar a ideia de subjetividade consciente à ideia de indivíduo. Contrariamente a isto, Guattari afirma que a subjetividade sempre se articula como produção de um poder que está fora do campo do indivíduo.

○ lucro capitalista é, fundamentalmente, produção de poder subjetivo... a subjetividade não se situa no campo individual, seu campo é o de todos os processos de produção social e material. ○ que se poderia dizer, usando a linguagem da informática, é que, evidentemente, um indivíduo sempre existe, mas apenas enquanto terminal; esse terminal individual se encontra na posição de consumidor de subjetividade. Ele consome sistemas de representação, de sensibilidade, etc. – sistemas que não têm nada a ver com categorias naturais universais. (GUATTARI, 2000, p. 31)

Ainda que de modo muito embrionário, Guattari aponta dois modos centrais de se vivenciar a experiência da subjetivação. Um modo submisso em que o indivíduo a vivencia como a recebe, a que chamará, de um modo geral, como produção de subjetividade como individualidade. E um modo não alienado, criativo, resistente às formas prontas de se vivenciar a experiência da subjetivação, uma busca de um modo próprio em como dobrar as forças do fora. Nessa, o sujeito “se reapropria dos componentes da subjetividade”, produzindo aquilo a que denomina de singularidade.

É, pois, trabalhar o ensino de literatura de modo a buscar criar o desejo pela diferença. A instauração de uma ligeira inquietação, pelo menos, que fuja dos modos consuetudinários de vivenciar as

⁴ GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 2000. p.31.

instituições subjetivadoras, as forças e formas de subjetivação dominantes. Um certo gosto, do que na conceituação sausseriana diríamos, pela radicalização da fala sobre a língua.

○ traço comum entre os diferentes processos de singularização é um devir diferencial que recusa a subjetivação capitalística. Isso se sente por um calor nas relações, por determinada maneira de desejar, por uma afirmação positiva da criatividade, por uma vontade de amar, por uma vontade de simplesmente viver ou sobreviver, pela multiplicidade dessas vontades. É preciso abrir espaço para que isso aconteça. O desejo só pode ser vivido em vetores de singularidade. (IBIDEM, p. 32)

Ser leitor para ser ativo, ser leitor para estar sensível às múltiplas dimensões de interação com os outros e o mundo. Ser especialmente leitor desse despropósito programado que é a literatura, em sua porosidade leiga, laica e diversificada, para ser também senhor de sua própria língua. Enfim, ser leitor de literatura para viver com mais saúde.

ENSINO DE LITERATURA EM SUA ESPECIFICIDADE

○ problema muitas vezes alegado de que o Brasil é um país que não lê, encontra no ensino de literatura o paradoxo do cachorro correndo atrás do próprio rabo. Como as pessoas não têm habito de leitura, como reclamamos que os alunos não lêem nada, por isso adotam-se estratégias de facilitação: pouca leitura e de textos de fácil compreensão, para os alunos poderem acompanhar. Ora, a questão está na consciência do professor de que seu papel está na formação do público para a literatura, principalmente, para as grandes obras. Aquele que lê uma obra de Machado de Assis sabe identificar quando um pastiche é feito a partir dela, ou quando um produto cultural a toma como referência. Mas aquele que somente tem contato com os pastiches não consegue sequer entender que está diante de um pastiche. Essa situação aparece muito bem diagnosticada no texto atinente ao ensino de literatura constante nas *Orientações curriculares nacionais para o ensino médio* (2006):

É necessário apontar ainda que os impasses peculiares ao ensino médio ligam-se mais significativamente aos textos que se encontram mais afastados no tempo e/ou que possuem uma construção de linguagem mais elaborada do ponto de vista formal, próprios da cultura letrada que se quer e se deve democratizar na escola. Esses impasses podem resumir-se a três tendências predominantes, que se confirmam nas práticas escolares de leitura da Literatura como deslocamentos ou fuga do contato direto com o texto literário:

- a) substituição da Literatura difícil por uma Literatura considerada mais digerível;
- b) simplificação da aprendizagem literária a um conjunto de informações externas às obras e aos textos;
- c) substituição dos textos originais por simulacros, tais como paráfrases ou resumos. (MEC, 2006, p. 64)

No texto das *Orientações*, também, identificam-se vazios e falhas existentes nos textos dos PCNs em que o próprio ensino de literatura não se encontrava devidamente contemplado. Salienta, o texto das *Orientações*, o caráter de construção discursiva especial da literatura entre todas as outras e por isso merecendo destaque na formação média (básica). Importante, também, porque o texto das *Orientações*, feito por especialistas engajados efetivamente no ensino de letras e literatura, identifica e aponta falhas e mal-entendidos comuns hoje no ensino dessa sofisticada disciplina. E é com a consciência de que essa disciplina é efetivamente sofisticada que devemos nos direcionar no ensino de literatura.

O texto das *Orientações* ressalta a questão populista de quebrar o cânone e buscar trabalhar em sala de aula predominantemente com textos de “fácil acesso intelectual” e com textos fragmentários, porque o aluno não teria condições de compreender um texto muito complexo. Situação em nada diferente das práticas que encontramos rotineiramente em diferentes escolas, em diferentes níveis, mesmo em Faculdades de Letras. O problema dessas práticas de facilitar é que elas recusam aos educandos a maioria. Elas recusam à escola seu próprio papel transformador e seu lugar de alteridade dentro de um conjunto de outras instâncias institucionais.

Por exemplo, um professor que solicite aos alunos de uma Faculdade de Letras que leiam em Teoria da Literatura, uma epopéia de Homero, a *Ilíada* ou a *Odisséia*, estará capacitando seus alunos para o contato com outras naturezas de textos muito diversas daquelas rotineiramente encontradas. Estará sugerindo ao leitor um universo de novas diferenças. Estará fornecendo um instrumental para que o aluno, futuro professor, compreenda muitos pontos importantes de sua disciplina não apenas na *Poética* de Aristóteles, mas também em toda a teoria do romance, de Luckacs e Bakhtin, por exemplo, no que eles opõem o mundo fechado da epopéia ao mundo aberto do romance, das enormes diferenças existentes entre o mundo clássico e o mundo burguês. Estará fornecendo um instrumental básico para a compreensão de grande parte do cânone literário ocidental. Estará criando e desenvolvendo elos que vinculam o imaginário desse aluno ao universo da literatura ocidental. Ainda que os alunos reclamem, e sempre há os que reclamam, ainda que o trabalho se mostre desgastante, por vezes gerador de atritos, essa é uma função amorosa fundamental do professor. Mas como justificar, diante de instituições e pessoas recalcitrantes, tamanho desgaste se outro profissional da mesma disciplina para explicar a épica passa um filme? Para que ler uma epopéia, então? Para que produzir essa pessoa capaz de falar a partir de textos que ninguém mais lê?

A análise fílmica é um recurso muito interessante, enriquecedor, um procedimento importante, mas é assustador para um amante da literatura (que se supõe todo professor de literatura deve ser) participar de uma reunião de área numa escola pública de ensino médio e ouvir da coordenadora a pergunta, bastante simpática e democrática, sobre quais filmes passaremos nesse semestre, quando sabemos que temos apenas duas aulas semanais de literatura em cada turma. O cinema é uma manifestação artística séria e importante também, mas se fosse para darmos aulas de cinematografia aos alunos teríamos que ter feito outra formação, estarmos em outro lugar, não lecionando literatura. Cabe perguntar, será que se perdeu a noção de que as formas de linguagem são irredutíveis umas às outras? Ou acredita-se

tanto assim numa mimesis tão estreita como, talvez, nem o próprio Aristóteles teria pensado?

Partindo, então, minimamente da mimesis como um problema é que acreditamos deve o professor de literatura trabalhar. Mas é preciso também pensar no papel da literatura na sociedade e na formação das pessoas. E para isso é importante que o professor de literatura seja alguém que ame a literatura, que não consiga – ainda que consiga compreender que há pessoas que não se interessam muito por isso – viver sem literatura. E amando-a procure entender a função desse objeto num plano maior que o do seu próprio interesse. Ou seja, para que transmitir essa experiência amorosa? Para que se portar como um aliciador de outros para desfrutar de uma paixão pessoal, ou de um hábito idiossincrático, ou um vício?

Como vemos na última formulação, é importante para termos em mente, por comparação, a prática dos viciados nas mais diferentes drogas. É comum que alguém que bebe uma bebida alcoólica queira alguém que beba com ele, por exemplo. Nas drogas, muitas pessoas encontram maneiras de socialização, maneiras de se sentirem pertencentes a um grupo, a uma comunidade, que através da socialização da droga sejam criados espaços de interação. E não é diferente de uma das muitas funções da literatura, ela é humanizadora na acepção em que ela cria vínculos de pertencimento das pessoas entre si. Um círculo mais estreito e fechado de interesses em comum dentro de uma sociedade mais ampla, mesmo que isso seja apenas por um breve instante. Ítalo Calvino observa como grupos de leitores de um determinado autor ou livro clássico formam pequenos grupos de socialização, principalmente quando se está diante de literatura estrangeira. “Os apaixonados por Dickens na Itália constituem uma restrita elite de pessoas que, quando se encontram, logo começam a falar de episódios e personagens como se fossem de amigos comuns”. (CALVINO, 2000, p. 9-10)

É verdade, também se pode fugir do mundo pelas drogas, assim como se pode fugir pela literatura, não apenas se socializar. Mas cabe perguntar ainda se este procedimento será de fuga

ou de singularização. Um gesto de produção de si por uma linha de resistência às formas de subjetivação identificadoras da sociedade capitalista.

Não podemos nos deixar enganar facilmente também. Para além da questão da legalidade, o uso de diversas drogas hoje já faz parte das formas de produção de subjetividade capitalista. Drogas que nos anos 60 foram utilizadas como libertadoras, contra a cultura dominante, já muito pouco têm ainda disso. Pelo contrário, as formas de apropriação do capitalismo já as dominam plenamente, mesmo e até quando as põe na ilegalidade. O “drogado”, o “traficante”, não são menos modos de subjetivação do capitalismo contemporâneo que um bancário, um policial. Modos de subjetivação com seus papéis claramente definidos nas sociedades capitalistas contemporâneas de controle. A narrativa de Guilherme Fiúza, *Meu nome não é Johnny*, somente se torna possível num contexto histórico em que um “traficante” pode ser tão alienado de seu papel que não se reconhece minimamente como um criminoso.

Mas, sob a perspectiva da produção de si, o leitor de literatura será diferente desses? Até que ponto ler um livro para relaxar após um dia de trabalho estafante é distinto do uso de um “baseado”?

Vemos como, inevitavelmente, falar em políticas para o ensino de literatura é falar de micropolíticas (constituir-se como pessoa, práticas de sala de aula, escolha de textos, procedimentos de leitura...) e simultaneamente de macropolíticas. Mas não se costuma, por exemplo, falar da importância do ensino de literatura, do ensino de trabalhar a língua numa dimensão criativa ao ponto das mais lúcidas alucinações – como se pode encontrar e vivenciar numa prosa de Guimarães Rosa, ou num conto de Poe, ou de Machado de Assis, para nos bastarmos em poucos exemplos canônicos –, como forma de educar as pessoas para que elas “viajem” sem drogas. Para que as pessoas “viajem” na lucidez da palavra que delira. E, nesse ponto, o leitor de literatura, o letrado em literatura, tem a chance de ser alguém capaz de produzir-se enquanto singularidade, escapar dos “modos capitalísticos de subjetivação”, como diz Félix Guattari. Pois o leitor de literatura

aprende a trazer em si a educação da “viagem”, prescindindo de qualquer agenciamento da ordem do consumo ou da produção da indústria cultural. O leitor de literatura aprende a ter uma relação criativa com as coisas do mundo. A leitura literária é um exercício da capacidade de imaginar para além de qualquer agenciamento de consumo. É sem estar exposto aos ônus que – mesmo a mais libertária e entusiástica opinião favorável ao uso de drogas não consegue esconder – o usuário de drogas sofre pessoalmente, assim como, tantas vezes, produz para a sociedade⁵.

É numa dimensão que associa politicamente o micro e o macro que Antonio Candido fala do direito à literatura como um direito humano básico (incompressível). Advoga Antônio Candido a necessidade de se pensar a literatura como um bem fundamental dos direitos humanos, pois o acesso à literatura humaniza pelo menos sob dois aspectos.

Num primeiro aspecto, o contato com a obra literária humaniza, pois ensina a organizar o mundo, a superar o caos. É a fazê-lo a partir de um material que nos é ensinado cedo e do qual dispomos em humana vida. Ensina-nos a construir a linguagem para sair do caos e chegar ao sentido.

De fato, quando elaboram uma estrutura, o poeta ou o narrador nos propõem um modelo de coerência, gerado pela força da palavra organizada. Se fosse possível abstrair o sentido e pensar nas palavras como tijolos de uma construção, eu diria que esses tijolos representam um modo de organizar a matéria, e que, enquanto organização, eles exercem papel ordenador sobre nossa mente. Quer percebamos claramente ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo. (...) A produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como todo articulado. Este é o primeiro nível humanizador ao contrário do que geralmente se pensa. (CANDIDO, 2007, p. 177)

⁵ No momento em que este texto está sendo escrito, tem-se a notícia que a “lei seca”, lei 11.705, imposta aos motoristas no Brasil, fez reduzir o número de acidentes de trânsito em até 60%.

Com esse aprendizado, também, aumentamos a nossa capacidade de ver e sentir, através do convívio refletido sobre a linguagem. Aprendemos a ter atenção a dimensões construtoras do nosso mundo e que estão no nosso cotidiano, nas nossas práticas cotidianas mais anódinas e, por isso, sobre elas nem pensamos. A palavra bruta, instrumental, na conceituação de Maurice Blanchot (em *L'espace littéraire*), através da experiência literária, pode ser mais facilmente vislumbrada em sua pureza demiúrgica, como palavra pura, artifício de criação, sem nenhum elo de necessidade para com as coisas.

A literatura é a instância discursiva extrema em que, através tão somente da palavra, damos ordem ao caos. E, através dessa ordem, podemos construir sentido para a existência. Nietzsche apresenta a figura do poeta como aquele modelo para a superação das ilusões metafísicas e do niilismo, para a superação da morte de Deus e do homem. Pois quando a existência se mostra em seu caos, em sua precariedade, quando nos damos conta que vivemos em orfandade e ignorância, podemos encontrar poeticamente, criativamente, na palavra poética, a forma de sermos poetas e darmos sentido à nossa própria existência.

Num segundo aspecto, retomando Antonio Candido, a literatura humaniza porque possibilita o desmascaramento de certas estruturas sociais, de certos jogos de aviltamento das pessoas e de grupos sociais.

Isso posto, devemos lembrar que além do conhecimento por assim dizer latente, que provém da organização das emoções e da visão do mundo, há na literatura níveis de conhecimento intencional, isto é, planejados pelo autor e conscientemente assimilados pelo receptor. (IBIDEM, p. 180)

Isso fica mais patente, conforme o próprio Antonio Candido, na literatura engajada nas causas humanitárias, nessa, que a partir de meados século XIX, inclui o pobre verdadeiramente na literatura (*Os miseráveis, O cortiço, Os escravos...*). Mas devemos salientar, sem que haja evidentemente contradição com as palavras do mestre, esse efeito se dá também com obras que não têm abertamente

essa preocupação com engajamentos sociais, como na obra de um Machado de Assis, sistematicamente utilizada por estudiosos, das mais diferentes áreas de conhecimento (História, Sociologia, Antropologia, Direito...), para compreender a cultura e a sociedade brasileiras. A literatura nos ensina a viver a experiência do outro como se fosse a nossa.

Portanto, as palavras de Antonio Candido podem ser utilizadas para retomar o texto das *Orientações curriculares para ensino médio*, quando este enfatiza a importância de uma retomada de leituras de obras literárias sofisticadas em sua plenitude. Para que a escola não funcione como mais uma instância de mutilação dos “direitos humanos”, momento em que ela funcionaria em contraposição ao seu papel civilizador.

O ENSINO DE LITERATURA E O APRENDIZADO DO TEMPO

Dizer da instância macropolítica dos direitos humanos é dizer também de procedimentos micropolíticos de práticas escolares que fazem com que a escola deixe de ter razão de existir. Muito se diz da importância do papel da escola, mas este papel foi e vem sendo em grande parte solapado por práticas pedagógicas que partem de pessoas que, trabalhadores da educação, não compreendem o papel da escola. E a escola não luta contra o mundo, mas ela tem que exercer um certo papel de resistência. Principalmente quando tudo diz amanhã, vamos, rápido! A escola deve dizer espera, o passado, se quiser efetivamente produzir diferença na superfície do mundo, na formação da subjetividade dos educandos. Mais uma vez com Félix Guattari, devemos observar como a escola deve exercer uma reflexão sobre a vivência do tempo se quisermos educar para a construção de singularidades.

Há uma espécie de resistência social que deve se opor aos modos dominantes de temporalização. Isso vai desde a recusa de um certo ritmo nos processos de trabalho assalariado, até o fato de certos grupos entenderem que sua relação com o tempo deve ser produzida por eles mesmos – por exemplo, na música, na dança, etc. (GUATTARI; ROLNIK, 2000, p. 47)

Porque educar é preparar para o futuro, para o amanhã. Mas é também estabelecer e fortalecer os elos do novo com a tradição. E neste tocante encontramos também dois pontos em que a literatura exerce papel fundamental na educação.

O primeiro ponto é que o ensino da literatura, através de obras canônicas ou não, mas advindas do passado vinculam o de hoje com o de ontem. Torna o falante da língua portuguesa alguém que pode se afirmar como pertencente a uma humanidade, a uma cultura, possuidor de um patrimônio comum. No segundo ponto, a literatura reforça a experiência humana da vivência do tempo.

Ilya Prigogine, em *As leis do caos*, chama atenção para a existência de duas culturas epistemológicas antagônicas no mundo moderno e contemporâneo. “É o modo de descrever o curso do tempo que distingue as duas culturas” (PRIGOGINE, 2002, p. 13). Uma que nega a existência do tempo, pois para a formulação de uma “lei da natureza” como propugnado pela ciência moderna é preciso trabalhar com fenômenos reversíveis, que desconsideram o tempo. Fenômenos que nos asseguram poder chegar a “leis” de seu funcionamento na medida em que podem ser repetidos. O próprio sucesso da ciência moderna e contemporânea afirma para as ciências naturais o tempo como uma dimensão ilusória.

Para Prigogine, há uma presença de pensamento teológico no fundo do pensamento da ciência moderna. Pois, assim como para Deus não existe passado ou futuro, mas tão somente eternidade, sendo toda percepção de transformação ou novidade tão apenas fruto da percepção comezinha da pequenez humana, para a física moderna o tempo também deve ser descartado para se alcançar o conhecimento. “Sob essa óptica, o estudioso, graças ao conhecimento das leis da natureza, aproxima-se progressivamente do conhecimento divino” (IBIDEM, p. 15).

Contrariamente, para as ciências humanas e para a experiência de vida humana, observa ainda Prigogine, o tempo é uma dimensão fundamental. Preocupado em consolidar uma metafísica para a ciência moderna, Immanuel Kant lidou com a questão do tempo de forma central, mas com extrema delicadeza. Situou as noções

de espaço e tempo como “intuições puras” que fundamentam todas as nossas experiências. Com a intuição do espaço percebemos que há algo externo a nós, por exemplo, e que as coisas possuem extensão. Com a intuição do tempo percebemos que umas coisas se sucedem a outras e que possuem uma duração. A intuição do espaço é um sentido “exterior”, mas a intuição do tempo é um sentido “interior”, fundamental à constituição do eu empírico. No entanto, o tempo não pode ser considerado como real, assim Kant o apresenta como tendo realidade empírica (validade objetiva na experiência sensível), mas não uma realidade absoluta, “o tempo, pois, não é inerente aos próprios objetos, mas unicamente ao sujeito que os intui” (KANT, 1985, p. 76).

Fortalecer a noção da experimentação do tempo, talvez seja também fortalecer a nossa percepção do que é a nossa vida. De nosso transformar-se e esvair-se no tempo. A literatura ensina para a morte e para nos conformarmos com o inevitável como nos diz Umberto Eco, in *Sobre a literatura*, pois através da experiência literária, da inteireza da obra literária nos deparamos com o fim que não queríamos e que não podemos mudar. Quem, mesmo sabendo que aqueles cossacos não eram modelos de fineza humana, ou de comportamento politicamente correto, se sente satisfeito com a morte de Taras Bulba?

Falar de Taras Bulba é oportuno, pois remete a outro ponto importante a se levar em consideração no ensino de literatura. Há de se respeitar as diferenças, há livros que são atraentes para meninos e livros que são atraentes para meninas. Nas escolas, via de regra, os professores não têm essa percepção. Um mesmo menino que não se interessa em ler *Dom Casmurro*, uma leitura difícil e sofisticada, está lendo *Os sertões*, de Euclides da Cunha. Leitura não menos difícil e sofisticada. Uma aluna de Letras que tinha enorme dificuldade em ler a *Ilíada*, encontrou no marido um parceiro voluntário e entusiasmado de leitura. Vejamos, que efeito inesperado de uma indicação de leitura... fortalecimento de laços amorosos, matrimoniais.

A escola deve também ser um lugar de resistência à homogeneização dentro das sociedades contemporâneas. E, nisso,

a literatura tem um grande papel a prestar, pois é grande produtora de diferença, quer por apresentar formas diferenciadas de construção de mundo através da linguagem, por ensinar a construir lógicas de alteridade e de diferenciação, logo por possibilitar produzir novas formas de pensar o estar no mundo. Quer por produzir novas formas de sensibilidade. É nesse ponto de interação entre a percepção de construção do tempo e de formação subjetiva que pensamos o papel da “tradição” que enunciámos acima.

O ensino de história da literatura encontra seu lugar quando damos a perceber, através do texto literário, que há diferentes formas de ser humano em diferentes épocas. Que a nossa cultura e aquilo que somos é uma formação repleta de descontinuidades e de diferenças. Que o estranhamento do contacto com o texto literário pode advir do mais estranho pensamento, e que, no entanto, esse “estrangeiro” pode estar no centro de nosso cânone literário, como o pensamento messiânico de Antônio Vieira. Como o sonho de construir o paraíso na terra pode ter verdadeiramente insuflado o pensamento de alguém seriamente? É tão surpreendente quanto pareceríamos estranhos aos homens do passado de nossa história.

Educar, ensinar, ensinar a ler, ensinar literatura, ensinar a fruição de objeto tão sofisticado quanto é o texto literário, não é com certeza tarefa fácil. Mas se estamos imbuídos desse prazer e tarefa, que afastemos de nosso horizonte a mesquinhez e a pequenez, trabalhemos como propõe o educador francês Georges Snyders, em *Alunos felizes*, ensinar literatura para formar os alunos para a fruição das obras primas. Contrariamente ao que certas vogas pedagógicas pregaram, não democratizar pela facilitação, democratizar, como apregoa Antonio Candido, por oportunizar o acesso às grandes obras.

LITERATURA E SAÚDE

Até aqui o tema da saúde foi aludido *en passant*, mas foi um tema pelo qual estivemos sempre tangenciando. Chegamos a afirmar que devemos investir continuamente na formação de público leitor de literatura para as pessoas viverem com mais saúde.

Portanto, é pelo caminho de uma dimensão abrangente de saúde que estamos a falar. Embora passível de muita problematização e aprofundamento, a definição de saúde apresentada pela OMS, como situação de perfeito bem-estar físico, mental e social, apresenta sua potência justamente pela definição positiva que traz. A saúde é definida não por sua negatividade com a doença e tampouco por uma limitação aos cuidados que as cercam diretamente. Tampouco, é uma definição objetiva dentro de uma análise de anatomia patológica.

É uma definição sujeita a muita problematização e aprofundamento, pois é uma definição que se quer desde o início como meta e não como realidade empírica. Assim, os termos que a definem são facilmente questionáveis, como o que é “perfeição” ou em quais pontos o físico, o mental e o social não entram em contradição e conflito? Ela é válida por ser propositiva.

Mas, diretamente no que tange este texto, nessa acepção da OMS, a literatura poderia contribuir para a saúde como qualquer outro entretenimento, não seria necessário precisarmos nenhuma especificidade da literatura. Nem refletirmos para além da velha fórmula de Horácio sobre a natureza-função da poesia como “*dulce et utile*”, por ensinar agradando, divertir ensinando.

Toda vez que se pensa em possíveis relações da poesia da literatura com saúde o primeiro termo que vem à mente é a noção de *catarsis* apresentada por Aristóteles na definição da tragédia e do drama em geral. Através da recepção do espetáculo teatral, o público purgaria uma série de sentimentos que, uma vez acumulados, trariam um mal-estar pessoal e uma má relação das pessoas entre si na sociedade. Essa percepção de que a poesia traz benefícios para a saúde física e social é encontrável com certa constância na antiguidade greco-romana.

Dentro do contexto de uma sociedade industrial e de sua formulação ideológica, o texto introdutório de Gustave Lanson na sua *Histoire de la Littérature Française*, de fins do século XIX, ofereceria já uma boa justificativa para se falar da relação da literatura com a saúde. Mais especificamente ainda, da relação da literatura com

a saúde das forças produtivas dos trabalhadores. Lanson afirmará a importância da literatura como fonte de enriquecimento interior, dirá da importância do prazer e do gosto. Mas é na ordem prática da saúde das forças produtivas que seu texto ganha maior relevância para nós aqui.

La littérature est destinée a nous fournir un plaisir, mais un plaisir intellectuel, attaché au jeu de nos facultés intellectuelles, et dont ces facultés sortent fortifiées, assouplies, enrichies. (...) Elle fait que l'homme trouve dans un exercice de sa pensée, à la fois sa joie, son repos, son renouvellement. Elle délasse des besognes professionnelles, et élève l'esprit au-dessus des savoirs, des intérêts, des préjugés professionnels; elle 'humanise' les spécialistes. Plus qui jamais, en ce temps-ci, la trempe philosophique est nécessaire aux esprits... (LANSON, 1924, p. VIII).⁶

Primeiro, é interessante observarmos como a velha fórmula horaciana do *"dulce et utile"* se reformula. Prazer e utilidade prática se enlaçam na forma do "prazer intelectual", pois, com tal prazer, melhor as faculdades intelectuais se dispõem para a produtividade. É, ainda, de saltar aos olhos a escolha vocabular presente no texto de Lanson do campo semântico da indústria, do comércio, da produção fabril, do progresso material: "exercício das faculdades intelectuais", "lucrem estas mais força, ductibilidade e riqueza", "instrumento", "cultura", "ofício". Percebe-se como o autor faz questão de valorizar a literatura dentro do quadro das forças produtivas da sociedade capitalista industrial. A literatura tem por função possibilitar um exercício prazeroso do pensamento, um distanciamento

¹ Uma tradução possível para o trecho seria a seguinte: "A literatura é destinada a nos fornecer um prazer, mas um prazer especificamente intelectual, relacionado ao jogo de nossas faculdades intelectuais, e, assim, tais faculdades saem fortalecidas, abrandadas, enriquecidas. (...) Ela faz com que os homens encontrem simultaneamente um exercício de pensamento e seu repouso, seu re-estabelecimento. Ela descansa das necessidades profissionais, e eleva o espírito por sobre os saberes das utilidades, das preocupações profissionais; ela humaniza os especialistas. Mais do que nunca, no nosso tempo, a têmpera da filosofia é necessária aos espíritos". É interessante, contudo, observarmos como José Veríssimo, em contexto ideológico mais próximo ao de Lanson, traduziu o mesmo trecho: "A literatura destina-se a nos causar um prazer intelectual, conjunto ao exercício de nossas faculdades intelectuais, e do qual lucrem, estas, mais força, ductibilidade e riqueza. (...) Possui a superior excelência de habituar-nos a tomar gosto pelas ideias. Faz que encontremos, num emprego do nosso pensamento, simultaneamente, um prazer, um repouso, uma renovação. Descansa das tarefas profissionais e sobreleva o espírito aos conhecimentos, aos interesses, aos preconceitos do ofício; ela humaniza os especialistas. Mais do que nunca precisam hoje os espíritos da têmpera filosófica". (VERÍSSIMO, José. *História da Literatura Brasileira*. 7.ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 1998. (1916)).

não alienante das tarefas do cotidiano e das profissões. Possibilita, assim, uma renovação do pensamento através de uma supressão momentânea da reflexão sobre as necessidades momentâneas e materiais para uma aproximação do conhecimento desinteressado da filosofia.

Lanson divisava claramente uma dimensão da literatura que podemos relacionar às questões de saúde individual e coletiva. Tal funcionalidade da literatura, no jogo dos esforços da produção capitalista, pode ser, talvez, ainda eficiente. Não é, todavia, a que nos interessa aqui.

É o momento de juntarmos as pontas das linhas que vimos tratando nos tópicos anteriores. Distintamente do que apresenta Lanson, não acreditamos numa definição muito precisa dos efeitos da literatura, assim como dos resultados da educação em geral. Estamos, no fundo, sempre diante de algo bastante intangível. Estamos nessa seara de imprecisão que Freud tão bem mapeou, mas cuja realidade parece sempre fugir do mapa, que é a seara do desejo e dos processos de produção de subjetividade.

A dimensão do tempo, a importância do tempo na construção da subjetividade é um fator que os textos literários aprofundam e fortalecem. Mesmo a brevidade do texto poético é transformadora e aprofundadora da dimensão do tempo pela capacidade de produzir um momento especial na percepção do código linguístico, pela possibilidade de se criar um espaço-tempo especial dentro do cotidiano. Nos textos da antiguidade, podemos aprender que o mundo pode ser muito diferente, pois assim já o foi, e, igualmente, como muito do que somos é fruto de formações imaginárias que por vezes atravessam eras, assim como de muitas que nasceram ontem. O objetivo é vivermos criativamente a nossa experiência de finitude no tempo.

A nossa aposta está na importância do esforço continuado na produção de público leitor para a literatura para produzirmos novas linhas de processos de subjetivação por singularidade. O ponto em que nossa aposta se encontra, portanto, com a questão da saúde está na certeza da necessidade de se criar linhas de resistên-

cia às formas de subjetivação oprimidas e opressoras engendradas pelas dinâmicas do Capitalismo Mundial Integrado. Como nos diz Félix Guattari, ...“uma imensa máquina produtiva de uma subjetividade industrializada e nivelada em escala mundial tornou-se dado de base na formação da força coletiva de trabalho e da força de controle social coletivo” (GUATTARI; ROLNIK, 2000, p. 39).

Por outro lado, levantamos dúvida sobre certas vias antes utilizadas para criação de linhas de resistência às forças de subjetivação pré-definidas. O uso de drogas, outrora não regulamentadas pelo capitalismo mundial, para se criar subjetividades em alteridade aos padrões das sociedades industriais, resultou numa rápida inserção das drogas nas regras do capitalismo, mesmo que pela via da criminalização, com poucas possibilidades, hoje, de algum ganho dessas na produção de singularidades. Capacidade que a “viagem lúcida” da literatura pode manter ativa.

Para finalizar, é interessante salientar que muito se ouve falar em “ir contra a corrente”, como se isso fosse uma questão pejorativa. Que os profissionais de letras, sobretudo os professores de literatura, lutam contra a corrente imposta pelas novas mídias, pelos meios de comunicação de massa, etc., etc. Ora, o que se sente e se percebe muitas vezes, é que se insistirmos em amesquinhar o ensino de literatura, se insistirmos em transformar nossas aulas em aulas de cinema, ou de televisão, ou tão somente em leitura de crônicas do dia, estaremos lutando contra a corrente sim. Mas é contra a corrente de um riachinho, desses temporários que, se chover ele existe, se pára de chover, logo ele pára de fluir. A metáfora vale também para a energia elétrica que move todas essas traquitanas tecnológicas maravilhosas e precárias.

Se medirmos nossas práticas docentes pelo cotidiano tacanho, arriscamos perder a atenção dos alunos para os “Big Brothers” da TV. É preciso parar de lutar no riachinho e tomarmos consciência de que os profissionais de letras são profissionais do vasto oceano de Homero, Dante, Camões... Pessoa, Guimarães Rosa, Clarice, Drummond, João Cabral... chegando a Ronaldo Lima Lins, Paulo Lins, Joyce Cavalcanti, Bernardo Carvalho. Que no grande mar da

língua e das construções espirituais feitas através da língua (e refeitas a cada gesto de leitura) as coisas são maiores e outras. Naveguemos nesse nosso grande mar, assumamos nossa dimensão de argonautas e de estimuladores às viagens. Afinal, tudo o que construímos de sólido, objetivo e material foi antes feito da matéria dos sonhos. Sem excluirmos os pesadelos. Se falamos em saúde, no sentido amplo, como o proposto pela OMS, devemos ter em vista que essa somente é possível quando o cotidiano está aberto para as dimensões do sonho e da criação. E que, longe de apresentar fórmulas fáceis para o sonho e a criação, a literatura é também uma escola de rigor e disciplina, de intensificação da relação produtiva com o tempo. Ademais, não sabemos muito do que vivemos cercados, “o universo é cheio de silêncios barulhentos” (ROSA, 1985, p. 16), e na literatura aprendemos também a lidar com a incerteza de sentidos cambiantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: _____. *Obras escolhidas*. Vol. I. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BLANCHOT, Maurice. *L'espace littéraire*. Paris: Minuit, 1978.
- CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. Trad. Nilson Moulin. 6. reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. São Paulo; Rio de Janeiro: Duas cidades, 2007. p.169-191.
- COUTINHO, Afrânio; BRAYNER, Sônia. *Augusto dos Anjos: textos críticos*. Brasília: INL, 1973.
- CUNHA, Fausto. Augusto dos Anjos salvo pelo povo. In: COUTINHO, Afrânio; BRAYNER, Sônia. *Augusto dos Anjos: textos críticos*. Brasília: INL, 1973.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* São Paulo: 34, 1998.
- ECO, Umberto. *Sobre a literatura*. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1985.

LANSON, Gustave. *Histoire de la littérature française*. 18.ed. Paris: Hachette, 1924.

LAROSSA, Jorge. *Pedagogia profana*. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

LIMA, Luiz Costa. *Mímesis: desafio ao pensamento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

LUFT, Celso Pedro. *Língua & liberdade*. Porto Alegre: L&PM, 1985.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Brasília: MEC/SNEB, 2006.

PRIGOGINE, Ilya. *As leis do caos*. São Paulo: Ed. da UNESP, 2002.

ROSA, João Guimarães. *Tutaméia*. 6.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

SNYDERS, Georges. *Alunos Felizes*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.