



UM ENSINO ANTROPOFÁGICO, COM LITERATURA

Saulo de Araújo Lemos

Universidade Estadual do Ceará – e-mail: saulo_lemos@yahoo.com

Resumo: Diante de todos os problemas envolvidos, não é difícil admitir a falência generalizada do modelo de escola predominante no Brasil, que se demonstra, por exemplo, em sua ineficácia para a difusão da leitura no país. A tática pela qual um professor deveria monopolizar a atenção de vários alunos tanto é ineficiente como não passa de uma estratégia relativamente barata de confinamento de crianças e adolescentes. Em alternativa a esse quadro, é necessário reafirmar o conhecimento como experimentação crítica e afetiva. De que modos o ensino da literatura poderia contribuir com essa perspectiva, se frequentemente ela ainda mantém elitismos e defasagens de linguagem e pensamento? A obra inquieta e genial do autor modernista de 1922, Oswald de Andrade, talvez ofereça uma resposta: sua radicalidade poderia ser conectada a uma prática de aproximação à literatura por estratégias diversas da leitura silenciosa e da explicação reducionista, como a compreensão biográfica, a discussão de comportamento e a vivência performática do poema, que poderiam amenizar a barreira da inexperiência do adolescente, além de dar um status de validação desierarquizadora à diferença de interpretações entre alunos e professores. A proposta antropofágica de arte do autor paulista, estímulo à devoração cultural crítica e redimensionadora pelo humano de tudo que lhe toca, estaria assim aliada ao manifesto por um ensino que não tentaria tolher o aluno jovem em suas características, mas tornaria suas inquietações a própria essência de um outro ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem, literatura, Oswald de Andrade, antropofagia.

A cada nova aula, o professor modifica potencialmente seu modo de ensinar e, se possui um olhar atento ao que faz, suas próprias concepções sobre como exercer a profissão. Isso, em parte, explica-se pelo fato de que o ambiente da sala de aula é imprevisível e instável. Essa incerteza se tornou um obstáculo quase intransponível ao personagem Daniel Larabee (interpretado por Lawrence Fishburne), do filme norte-americano *Prova de fogo* (*Akeelah and the bee*, 2006), para que continuasse exercendo o magistério após a perda traumática da esposa. Para contrabalançar tudo que é incerto nesse campo de atividades, só mesmo o método e a experiência, mas com o cuidado para que ambos funcionem como um saber alegre, uma “gaia ciência” (conhecida proposição de Nietzsche (2009) como requisito ao conhecimento). Entretanto, saber e experiência são igualmente incertos e tendenciosos; tudo o que eles têm a oferecer são as rasuras, as intensidades e as expectativas de seus movimentos enquanto existência.

Após dez anos ministrando aulas em nível superior e realizando pesquisas ligadas ao meio universitário, tenho talvez um pouco a dizer a respeito do ensino de literatura. Gostaria, então, de registrar aqui algumas reflexões colhidas no período, junto a certas proposições de trabalho didático que serão apresentadas adiante com apoio na obra de um autor brasileiro importantíssimo. Mesmo tendo atuado sobretudo na universidade, vou direcionar esta fala principalmente aos níveis fundamental e médio, cruciais para o tema “ensinar literatura”.



Meus procedimentos em classe não se modificaram substancialmente desde o princípio; creio que os aperfeiçoei. Influenciaram-me professores com quem convivi pessoalmente ou com cujo trabalho só pude tomar contato por meio de seus escritos, como Jorge Luís Borges (2002) ou Octavio Paz (1993). Meu método-base se traduz no modelo da aula expositiva, que, se se sugere como um ato potencial de generosidade, não deixa de se subtrair à questão de suas limitações e empecilhos, especialmente na época contemporânea, como será debatido adiante. Nos dez anos referidos, trabalhei na mesma cidade (Iguatu-CE), mesmo ambiente sociocultural, com alunos de perfis e carências semelhantes. É importante lembrar que várias das condições materiais e dos fatores contextuais em/com que tenho trabalhado se estendem por todo o Brasil: investimentos insuficientes para a educação (menos de 10% do orçamento geral), desigualdade de renda e de acesso à oportunidade (invalidando o culto hipócrita da meritocracia, como praticado pela classe média no país), falta generalizada do hábito de leitura¹, forte presença de meios de comunicação audiovisuais eletrônicos (com penetração, desde décadas, sempre mais acentuada que a da cultura escrita), o preço alto de publicações impressas.

Nesse sentido, impõe-se um quadro amplo, tocado em uma de suas linhas pela minha performance e por minhas limitações conscientes ou não. Estas cogitações, aqui, partem de um ambiente específico para serem dimensionadas junto a dados nacionais da educação brasileira, como o fato de que a “educação primária só se tornou universal nos anos 90” ou que “um quarto das pessoas com 15 anos ou mais são analfabetos funcionais” (The Economist, 2006). Confrontando essas indicações estatísticas com os níveis de orçamento para a educação, bem como os gastos e a escassez de recursos observados em escolas e universidades locais², pode-se chegar a uma conclusão simples sem muita dificuldade: quanto mais atenção e cuidado ao processo educacional, maior a demanda de recursos para isso. Educar bem custa caro, o que se percebe ao se verificar o ritmo rápido de dispêndio nas instituições educacionais. Mesmo quando há mais recursos, indicadores qualitativos desestimulantes são claros; nesse caso, a intuição dos profissionais envolvidos, bem como seus relatos, são mais reveladores que as sempre maquiadas estatísticas governamentais sobre alunos que concluem os ensinos fundamental e médio³.

-
- 1 Dados contidos na obra *Retratos da leitura no Brasil*, volume 3 (2011), indicam que 50% dos brasileiros não têm hábito de leitura, enquanto a média de livros lidos por ano é de 3,1% (cf. Failla, 2012).
 - 2 No caso da Universidade Estadual do Ceará, onde tenho trabalhado pelo tempo referido, a limitação de recursos sempre é mais dura que na Universidade Federal do Ceará, cujas atividades na graduação em Letras e na Pós-graduação em Letras (concentração em Literatura Comparada) tenho acompanhado de perto.
 - 3 Todo professor sabe, dado não registrado em fonte confiável, mas a mesmo tempo gritante, que as quantificações oficiais são ilusórias, dentre outros motivos porque os alunos muitas vezes não passam de ano, mas são “passados”, sem que dominem minimamente os conteúdos e capacidades que deveriam ter obtido, como a leitura em nível mais acentuadamente crítico. Basta conversar com alguns professores dos ensinos fundamental e médio, como tenho



Para os reais indicadores de qualidade da escola brasileira, assim, não há pesquisa nem informação oficial, mas o cotidiano do magistério não esconde a própria farsa: os alunos concluem seus estudos sem realmente obter uma educação efetiva, que não apenas treine para exames rituais do percurso profissionalizante de nossa sociedade, mas que abra o olhar para o amor ao conhecimento, produzindo cidadãos em toda a amplitude do termo e ultrapassando o limitado critério de utilidade com que trabalham os discursos autoalimentares do mercado e do senso comum; que desestimule assalariados a assumir o ponto de vista de detentores de meios de produção como se este fosse favorável a eles; que estimule os brasileiros a saírem de seu comodismo histórico, a cobrarem direitos frequentemente negligenciados, usando para isso o fato de saberem e de terem aprendido a pensar, a cruzar agonicamente o concreto e o abstrato, o que está presente e o que poderia se apresentar. A julgar pelo que se vê nas escolas do Brasil, educar, na acepção que envolve todas as expectativas assinaladas, custaria além dos orçamentos disponíveis ou requereria sua reorganização; requereria, por exemplo, mais professores, e isso poderia dar ao trabalho didático um caráter menos hierárquico, mais dialógico, menos ineficiente.

Nem de longe se observa no cotidiano educacional brasileiro uma conjuntura como a descrita no parágrafo anterior. Informações sobre a história da educação no Brasil, como em Zilberman (1988), dão conta de que isso nunca houve. Há tão pouco tempo, como mencionado, o ensino básico passou a ser efetivamente difundido e acessível no país, e mesmo assim já se pode observar, constatar e afirmar que a escola está falida e não serve para muita coisa. Os gastos empregados nela têm sido quase inúteis e perdidos. Se isso não parecer imediatamente óbvio, faça-se então uma breve análise: toda a energia física que o professor gasta em sala de aula, recursos materiais, energia elétrica etc., para quê? Todos os anos de lições de português resultando em indivíduos que muito comumente redundam no mais típico analfabetismo funcional, para quê? Todas as aulas de gramática, cheias de conceitos e classificações logo esquecidas, todas as lições envolvendo tantas áreas disciplinares sem que sequer a aptidão do estudante tenha sido avaliada, ou se efetivamente ele voltará a empregá-las no decorrer de sua vida, e que não serviram nem para desenvolver o raciocínio: para quê? Para quê, afinal, se, quando se aproximarem os exames de recuperação, os professores copiarão no quadro questões quase idênticas às que cairão na prova, e todo um ano letivo de desatenção será convertido em notas preparadas sob o condicionamento skinneriano mais rasteiro? De que vale gastar o que se gasta com a escola brasileira se pais, professores e mesmo

feito ao longo de minha vida como professor, para escutar relatos bastante semelhantes a esse respeito.



alunos constatarem todas essas circunstâncias como abusivamente corriqueiras? Difícil sustentar que a resposta a essas perguntas não seja desagradavelmente óbvia.

Num quadro geral, a educação brasileira pode infelizmente ser esboçada pelos problemas acima. Não fica difícil, analogamente, descrever o que acontece com o ensino de literatura em nível-país, especialmente para quem puder testemunhar sobre isso. Para que serve a disciplina de literatura nas escolas brasileiras e, muitas vezes, mesmo na universidade? Antes mesmo de expor elementos para procurar fundamentar a resposta, vou pronunciá-la sem medo, nem pudores de casta: para praticamente nada. Muitos, que preferem uma posição idealista, podem hesitar em reconhecer isso. Os professores da área, no entanto, podem realizar uma necessária reflexão sobre seu papel ao meditar sobre essa afirmação. O absurdo de obrigar adolescentes a lerem integralmente obras como *Iracema* ou *Dom casmurro* já deveria ser mais que evidente, e, no entanto, é praticado com inércia. Pensa-se, talvez, que é melhor qualquer abordagem do que sua exclusão do currículo, sem contar certas imposições curriculares governamentais. Mas isso não seria um desperdício do tempo e das forças de professores e alunos? Aliás, em que a memorização de datas, nomes e características de estilo serve a uma compreensão efetiva ou a uma experiência prazerosa da arte? De que vale uma área de conhecimento tão supostamente educativa quanto enfadonha?

Junto às indagações expostas, é possível propor um questionamento ainda mais radical e oportuno: o ensino de literatura deveria servir para quê, afinal? Como se sabe, ele não tem uma aplicação prática tal como no caso da física mecânica ou da anatomia humana. Estudar literatura serve mesmo é para se deixar consumir pela pergunta essencial da arte (o que ela é?), que nunca encontra resposta definitiva, porque se liga a outra pergunta irrespondível, sobre a essência do ser humano (o que ele é?)⁴. Como também se sabe, uma prática dessa natureza é dificilmente quantificável no mundo contemporâneo, especialmente se o parâmetro é o dinheiro. A literatura, como instituição, perdeu há muito o relativo prestígio que já teve no país. Essa constatação não deveria, em minha opinião, levar a uma visão derrotista, apocalíptica a seu respeito, mas agudizar o papel da arte como algo, pelo menos parcialmente, estranho ao mundo do capital, do pragmatismo banal. Aqui fica clara a importância de discutir o que se está chamando de “literatura”, para daí voltar ao tema de sua relevância ou sua viabilidade para a educação.

⁴ As definições de arte e de ser humano, embora pareçam definitivas, estão sempre se refazendo como atestam tanto as histórias da arte como da humanidade. Sobre essas questões, ver, por exemplo, Blanchot (2012a, p. 12-24) e Derrida (2011, p. 116-125).



Como se sabe, há muitas definições e conceitos para a palavra literatura. Abordá-las pode ser, inclusive, parte do trabalho de ensiná-la. É bastante válido que o estudante conheça o conceito de literatura como arte da palavra, acepção vulgarizada no intervalo entre os séculos XVIII e XIX (no quadro classificatório das tradicionais belas-artes: poesia, pintura, escultura, arquitetura, dança e música, quadro já bem antiquado, considerando a radicalidade de tantas produções e experimentações desde o século XX). Aliás, sabe-se também, as conceituações e apreensões sobre literatura são múltiplas e contraditórias, por conta da diversidade de métodos e abordagens: umas mais sociológicas, outras mais filosóficas, outras mais linguísticas. Há, assim, uma verdadeira fluidez dos conceitos; como diz com ironia o professor e pesquisador belga Antoine Compagnon, em *O demônio da teoria* (2006), a literatura é o que os especialistas da área chamam como tal. Roberto Acízelo de Souza (1997), discorrendo sobre os estudos literários em suas diversas orientações, sugere que não haveria uma só teoria unificada, mas tantas teorias para quantas correntes críticas e quantas produções etnicamente diversificadas⁵. Pensada desse jeito, a literatura se torna um plural, multiplicidades, literaturas; volta-se então ao foco nas singularidades de cada obra, como queria Benedetto Croce (*apud* Aguiar e Silva, 2002), mesmo que isso pareça descartar toda uma biblioteca teórica que tem sido escrita nos dois últimos séculos⁶.

As disputas entre as facções, entretanto, são frequentes; contudo, mais interessante que a verdade de uma ou outra é o próprio fato de sua disparidade, do desnível-contraste que apontam mutuamente e que em conjunto mobiliza essa grande área de conhecimento (apesar de muitos de seus praticantes, ao menos vários daqueles com quem já tive contato, não perceberem isso). Mesmo considerando a validade da divergência entre as várias linhas dos estudos literários, fica difícil propor esta discussão sem evidenciar minhas escolhas, em que vejo mais um papel de questionar que de afirmar uma verdade privilegiada. Nesses termos, menciono o crítico e prosador francês Maurice Blanchot, em *O espaço literário* (2012): para ele, as obras literárias são perseguidas pela crítica, mas sempre, de algum modo, repelem-na (assim, nenhuma leitura crítica ou teórica é definitiva). Se isso decepciona certa ânsia racionalista de nossa cultura, tem-se, em contrapartida, uma visão de literatura e estudos literários como um jogo que não se faz por prestígio social ou para meramente exercitar habilidades cerebrais, mas por si mesmo, como *ludus*, como vivência de desejo

⁵ Digo “eticamente” como alternativa à surrada e cada vez menos confiável designação “literatura nacional”.

⁶ Manuel Bandeira e Mário Quintana consideravam que para escrever em versos livres era necessário conhecer a fundo as regras métricas historicamente aplicadas à poesia ocidental. Posso, em um gesto de pensamento próximo, dizer que o descarte eventual da(s) teoria(s) deve ser feito após um conhecimento razoável desta(s), e provavelmente não haverá aí um descarte completo, mas uma depuração do que não interessaria em certo momento a certa comunidade de leitores; nossos atos de leitura, com muita frequência, devem muita a alguma teoria, ou a sua assimilação, ou a sua distorção.



e gozo, como experiência vital de um estar-no-mundo efetivo (assim quer Martin Heidegger, em *Ser e tempo* (2005a, 2005b), que seja a existência humana de um modo geral). Isso implica reafirmar a literatura como algo para ser contemplado, que tenda ao contraste em relação ao meio de que participa, mas que de modo algum recaia em uma estetização vazia e alienada: literatura e arte não como caminho privilegiado e esotérico a verdades absolutas, mas como aquilo que sacode e abala o mundo, permitindo repensá-lo permanente e indefinidamente.

A literatura, nessas condições, vem da perspectiva experimental herdada dos ismos europeus de início do século XX e seus arredores. Tal visão sofreu restrições por parte de intelectuais como Ortega y Gasset (1991), ao falar de uma equivocada “desumanização da arte”, e Octavio Paz (1993), ao desenvolver a noção de “tradição da vanguarda”, sugerida por Emir Rodriguez Monegal. A meu ver, essas postulações não poderiam justificar uma volta a padrões conservadores, beletristas para a arte como se isso fosse uma inevitabilidade lógica⁷. A inquietação artística, mais que um dado de pesquisa formal, é abertura e movimento em torno e através do mundo, do espaço-tempo da experiência e dos tantos afetos em suspensão e circulação. Uma literatura revolucionária requer uma forma revolucionária, diz a palavra de ordem atribuída ao poeta russo Vladimir Maiakowski, tão ao gosto dos concretistas brasileiros (cf. Teles, 2009, p. 565). A vantagem, ou simplesmente a beleza, que vejo nessa concepção é que, mesmo contendo especificidades, ela me parece dificultar uma automistificação, uma absolutização de sua própria relevância. Mesmo no espaço de trabalho de uma só mente, é muito interessante que convivam várias visões sobre a literatura, várias e imprevisíveis maneiras de lê-la, em desnível e em diálogo.

Decorrendo do que se disse nos parágrafos acima, quero defender um rosto dinâmico e multiforme tanto para as artes e as literaturas como para suas abordagens didáticas. Uma feição do não-acabamento, da saturação dos mapas, do estar pronto para o novo que houver a cada leitura. Um pensamento-fala da arte como corpo estranho do real, situado nele, mas em contraste, nem homogêneo, nem privilegiado, nem alienado. Um corpo mutante, sem forma definitiva, que, mesmo se eventualmente capturado para defender preconceitos e privilégios, também facilmente pode zombar deles e da pretensão humana de ser deus, de se achar porta-voz de algum deus. Pensamento para a arte como inquietação permanente de todos os saberes, instituições, grupos de indivíduos, da poeira incerta que constitui o humano. Artes e literaturas numa visada voltada amplamente ao outro, ao estranho, ao anormal, à diferença⁸, ao fato de o mundo ser a multiplicação assimétrica e não

7 Desde as *Investigações filosóficas* de Wittgenstein (2005), pelo menos, já não se toma a lógica, afinal um fruto da abstração matemática, nem como verdade universal de linguagem, nem como verdade universal empírica.

8 A respeito de uma abordagem filosófica sobre a diferença, tanto na linguagem como o pensamento que tenta



totalizável de disparidades. Enfim, uma visão política, chegando aos limites da pólis, aos limites em que se esvai a própria diferenciação do humano frente aos outros seres do planeta⁹, para as literaturas e as artes.

Essas noções permitem e incentivam uma mobilização específica no que toca o ensino daquela área disciplinar que preferimos, de acordo com as espirais de fala acima, chamar “literaturas”. Na vizinhança de uma concepção de arte em devir, é urgente avaliar os alcances dos modelos didáticos prevaletentes. Conforme relatos de alunos que já são professores em escolas municipais e estaduais, bem como observações *in loco*, a aula literária ainda tende a um uso antiquado, esquemático, reducionista; algo comparável ao que ainda ocorre em muitas aulas de matemática, em que o desenvolvimento gradual do raciocínio é tristemente substituído pela aplicação mnemônica de fórmulas. Estou falando, em lugar disso, para (e não sobre) uma ideia de ensino que efetivamente dinamize uma verdadeira curtição do assunto literário, o que requer a contribuição de diversos momentos das ciências humanas nos últimos cem anos, listados abaixo.

As aulas de literatura podem e devem ser beneficiárias de vários domínios de saber mais ou menos recentes: a psicanálise, que aprofundou e sistematizou uma pesquisa sobre o conceito de inconsciente, que dá conta da mente humana como algo aberto e heterogêneo e permite inferir que nem a racionalidade seria meramente cumulativa, nem o professor seria necessariamente mais racional que um aluno¹⁰; o construtivismo piagetiano, que apontou, na criança, gestos próprios para conhecer o mundo: ela não é um adulto em miniatura, mas um seu outro, em relações desierarquizadas com ele¹¹; a pedagogia de Paulo Freire, que reflete sobre a contribuição do construtivismo e a amplia como parte de uma agenda para a educação em países onde a desigualdade social é aguda¹²; a linguística contemporânea, na qual destaco o papel da análise do discurso francesa, que, influenciada pela arqueologia de Foucault, pelo dialogismo de Bakhtin e pela psicanálise (sobretudo lacaniana), retira dos discursos qualquer prerrogativa hermenêutica para autores ou leitores (o que não elimina marcas temporárias de agenciamentos subjetivos) e desautoriza leituras unitárias, monoexplicativas¹³. Todos esses direcionamentos questionam o *status* de um saber centrado no professor e da literatura como instituição esotérica, elitista.

apreender o mundo, ver Derrida (1967) e Deleuze (2000).

9 No que tange a uma abordagem filosófica daquilo que tradicionalmente extrapola o âmbito da filosofia, ou seja, os espaços do não-humano, ver Deleuze e Guattari (1980) e Agamben (2005).

10 Sobre o conceito freudiano de inconsciente, ver Freud (1969).

11 Ver, por exemplo, Piaget (1996, 2007, 1994).

12 Ver Freire (1987, 1996).

13 Livros que podem exemplificar a ação metodológica e investigativa da análise do discurso francesa são os de Pêcheux (1969) e de Maingueneau (2004), por exemplo.



Antes de ponderar a oferta que as teorias acima prestam aos estudos literários e a suas perspectivas de ensino, é preciso o cuidado de verificar se a arte literária tem algo para a escola. Dentre o repertório das literaturas mundiais e das brasileiras, escolho um texto do mais radical, e talvez mais genial, membro da Geração Modernista de 1922: Oswald de Andrade: o *Manifesto antropofágico* (1928). Publicado com feitiço de doutrina, no espírito de tantos manifestos que circularam pelo Brasil e pelo mundo de então, ele desafia o vício das classificações e paira belo e incerto entre o poema e a prosa, a literatura e a crítica, a ficção e o ensaio. O conceito livre, aberto e fluido de “antropofagia” (muito além da mera alusão alimentícia e mesmo da questão étnica dos índios brasileiros) é desenvolvido num percurso sinuoso, sugestivo e poético, desdobrando uma espécie irônica e temperamental de essência, não de seres, e sim de práticas: “Só me interessa o que não é meu. Lei do Homem. Lei do antropófago” (cf. Teles, 2009, p. 504). Essa diretriz seria o dispositivo de uma partilha em que “só a antropofagia nos une. Socialmente. Economicamente. Filosoficamente” (cf. Teles, 2009, p. 504). A distinção cultural entre etnias, bem como entre seus respectivos papéis históricos, perde nitidez, mas não a tensão secular do relacionamento entre elas.

A antropofagia e o ato de comer não se resolvem como a simples devoração pelo predador, pelo mais forte, mas remetem àquele que absorve sendo absorvido: sua matéria contribuiu para o outro, mas também recebeu algo: “[...] não foram cruzados que vieram. Foram fugitivos de uma civilização que estamos comendo, porque somos fortes e vingativos como o jabuti” (cf. Teles, 2009, p. 508). Estamos comendo essa civilização que nos deu sua massa, mas poderemos talvez decidir como vai se desdobrar a moldagem. Os resultados disso são imprevisíveis. Apesar do tom eufórico e sua importância política (“a alegria é a prova dos nove”), os sentidos formáveis no *Manifesto* não se restringem nem ao cômico do humor tropical, nem ao trágico da extinção massiva pelo invasor: antes, ou sempre, o rosto do canibal é mutante e não tem nome definitivo, atuando “contra as sublimações antagônicas. Trazidas nas caravelas” (Teles, 2009, p. 508), contra as ideias “objetivadas”, cadavéricas” e que agem como o “stop do pensamento que é dinâmico” (Teles, 2009, p. 506). No espaço-Brasil, deve-se muito ao *Manifesto Antropofágico* a ideia de uma mão dupla *cultural* entre o novo mundo e o velho mundo, apesar de tendências de subordinação econômica do tipo centro-periferia, que na visão marxista tradicional garantiria uma perene dependência cultural. O vigor da escrita oswaldiana, que sobrepõe sua música verbal aos próprios conceitos que ensaia defender, traz um grau de inovação do discurso lembrando Nietzsche, que tanto defendia suas ideias como estimulava a leitura a recusá-las, se ela quisesse fazer isso.



Os dados historiográficos no poema-manifesto do autor paulista incitam a leitura a escrever quantas histórias quantos forem os ânimos para isso, e pô-las em conflito, em arranjo musical. Em vez de inspirar pudores epistemológicos, a imprecisão ou abertura de gênero do texto de Oswald me parece um estímulo intenso a um pensamento sobre o escrever, não como gesto de invenção consumado, mas que, em seu não-fechamento, convida o leitor a um permanente ato de reinventá-lo – daí o fato de o *Manifesto* gerar estranhamento e mesmo repulsa até hoje¹⁴. Esse potencial de movimento, que acompanha o prazer do texto e testa nuances de sensibilidade, deve ser intensificado com urgência no plano potencialmente dinâmico da classe. É preciso que se fale um ensino antropofágico, não como vitrine para a obra de Oswald (que, entretanto, poderia até ser mais lida), mas para continuar um procedimento ainda tímido, no multiverso pedagógico nacional, que é o de repensar os sentidos da(s) literatura(s) como instrumento e conteúdo cognitivos.

Um “ensino antropofágico”, assim, pode levantar voo no campo prático da escola, que, se não se reinventar, continuará sendo uma espécie de país dos zumbis. O ensino de literatura precisa comer as pessoas envolvidas, primeiramente; professores, alunos, coordenadores etc. São os primeiros a serem atravessados pelo ritual antropofágico da aula: seu cotidiano, seus interesses, sua falta de interesse, suas perspectivas ou a falta delas. A aula de literatura deve devorar todos, assim como o amor devorou Joaquim, personagem da “Quadrilha” drummondiana, dramatizada em *Os três mal-amados*, de João Cabral de Melo Neto. Risco e vertigem. Dar aula de literatura será mais ainda, então, o ato de trazer à mesa o que se passa nas vidas dos envolvidos. Algo que ameaça a monotonia expositiva e requer receptividade ao trabalho de oficina, de produção e prática, mesmo que por algum tempo isso implique em pouca leitura. Talvez a hora de mergulhar na literatura seja quando se opta por lê-la fora da escola. Se o professor não consegue incentivar alunos a lerem, pode perturbá-los, incomodá-los, colocá-los em crise, fazê-los pensar em problemas, na vida que, mais dia, menos dia, vai devorá-los completamente, para o bem e para o mal, para além dessas placas.

Intensificando esse movimento, a aula de literatura deve se apropriar de tudo que possa ser considerado artístico, numa reflexão que passa pelo conceito de belas-artes, mas com certeza o ultrapassa, percorrendo o que puder ser abrangido com o nome de “arte”: experimentações de toda espécie, inclusive as que rompem limiares entre linguagens e mídias diversas. Enquanto muitos professores ainda se restringem a se perguntar se estão diante de textos líricos ou épicos, há por aí obras que são literatura, cinema, teatro, dança e música ao mesmo tempo¹⁵: criações que devem ser

14 O talento genial de Oswald, em sua época, foi obscurecido pelo rótulo de “palhaço da burguesia paulista”; o apelido e algumas de suas motivações de época são encontrados na crônica “Serafim Ponte Grande” (Bandeira, 2009, p. 139-140).



vistas, discutidas, gozadas e pensadas em sala. Daí ao fato ainda pouco explorado de que muitas vezes a crítica se confunde com a criação literária, o salto é curto. A relação da literatura com as outras artes e outros saberes é um processo de pulverização, suspensão de partículas que se misturam. É para isso que a literatura tende, inclusive na escola, embora isso tampouco implique em tornar sua abordagem aleatória ou improvisada.

De fato, é preciso método para que se incorpore de maneira intensa, quando se julgar oportuno, o acaso da sala de aula, que tanto assustava o professor do filme citado no começo deste ensaio. Essa dosagem é feita com o tempo da experiência e o frescor da sensibilidade que soube se manter ativa ou ser recobrada. Esses cuidados falam bem da importância de que a discussão sobre literatura não fique autorrestrita, o que seria fundamental para entender a beleza e a intensidade política do que foge ao útil e à meta. Além do encanto da arte, a aula de literatura deve oferecer ao aluno a abertura do pensamento, extrapolando a questão estética e tocando a questão complexa da cidadania como liberdade e chamado, voltada ao outro, pondo em cheque os preconceitos à mão, trazendo os fantasmas para fora do armário, desengavetando as tensões de dentro da cômoda. E aproveitando as lições concedidas pelas áreas disciplinares listadas em parágrafo acima.

Como sugestões mais concretas e específicas para o que foi sugerido acima, dentre inúmeras opções, apontaria justamente alguns poemas do próprio Oswald, dos mais curtos, que poderiam assumir a perspectiva de início de curso e de conversa. São eles: “Senhor feudal”, “Amor”, “3 de maio” e “Casa de Tiradentes”, todos extraídos do livro *Pau Brasil*, primeiro volume de versos do autor. A seguir, transcrevo o primeiro que mencionei:

Se Pedro Segundo
Vier aqui
Com história
Eu boto ele na cadeia (Andrade, 1971, p. 95).

Esse texto é riquíssimo para o trabalho em sala: pelas alusões históricas, pelo ar de revolta de rua, de protesto desobrigado de decoro, pela coloquialidade que permite discutir o preconceito linguístico (a oralidade, na poesia, também é uma vertente de um certo realismo, e, como se sabe, todos os realismos são avessamentos da realidade). Um poema tão curto permite uma longa exposição digressiva, um demorado diálogo, incluindo música, cinema e outras mídias, com alunos, sobre que razões haveria para tratar a conversa de Pedro Segundo com cadeia. O texto “Amor”, com

15 Eduardo Frota, Nuno Ramos e Alexandre Veras e são alguns desses artistas. Ver: Frota (2014) e Ramos (2007). O trabalho de Veras é exemplificado pela exposição multimídia “A conversa infinita”, que esteve em cartaz em Fortaleza em 2015.



sua palavra-texto “humor”, é outro disparador interessantíssimo para conversar sobre (e com) a literatura em sala de aula. Como itens a serem escavados, tem-se a rima, a perspectiva de um sentimento que é também um líquido, que é cambiante como a literatura, como a educação escolar e o próprio fato de se querer um poema de uma palavra. O texto “3 de maio” diz: “aprendi com meu filho de dez anos / Que a poesia é a descoberta / Das coisas que nunca vi” (Andrade, 1974, p. 104). A irônica obviedade desses versos mal esconde a beleza do fato corriqueiro qualquer, para o qual, infelizmente, viver é uma contínua insensibilização. Até que, quando o filho completa dez anos de idade, ele de repente nos ensina a ver mais no mesmo, no poema que já cansamos de ler. “Casa de tiradentes”, por sua vez, é outra trilha convidativa ao poema:

A Inconfidência
No Brasil do ouro
A história morta
Sem sentido
Vazia como a casa imensa
Maravilhas coloniais nos tetos
A igreja abandonada
E o sol sobre muros de laranja
Na paz do capim (Andrade, 1974, p. 135-136).

O poema parece desistir ou se cansar da simbolização histórica de acontecimentos e personagens, às vezes vazia (como, em grande parte, no caso do personagem Tiradentes), e desloca seu olhar para objetos de beleza e alegria que nada simbolizam, apenas se entregam ao jogo e ao tesão por cores, luzes e linhas que pulsam mutuamente: “A igreja abandonada / E o sol sobre muros de laranja / na paz do capim”. Todos os poemas transcritos, especialmente o último, demonstram um interessantíssimo esvaziamento da metáfora convencional na medida em que se utilizam dela, o que pode ser conectado tanto ao cotidiano mais banal como aos *insights* da experiência, a seus momentos singulares, ao defrontar-se empírico com objetos-zahir, com pedras no meio do caminho: isso, para uma pesquisa mais demorada, pode gerar um amplo questionamento de alguns pontos de apoio do ensino tradicional de literatura, que, mesmo tão consagrados, parecem dogmáticos, como a ideia de que haja essencialmente no texto literário uma oposição entre uma estrutura superficial e uma profunda (ligada à vida empírica ou a uma suposta “verdadeira interpretação”), além da crença em uma lógica razoavelmente bem distinta entre estilos de época e na mimese mais ou menos convencional de simetrias sígnicas entre poema e realidade.¹⁶ Em humilde, mas convicto

16 Esses “dogmas”, durante muito tempo tidos como amparos seguros da análise literária, merecem ser questionados desde que se ponha em discussão a arbitrariedade de estabelecer o que seria a estrutura profunda (tal dado biográfico, tal interpretação do autor), bem como perímetros estilísticos e periodizações supostamente bem-



contraponto, penso num ensino e numa leitura do texto literário abertos e não-hierárquicos, assimétricos, dissimétricos, sem explicação privilegiada, sem meta, exercício do “prazer do texto”, como pensou Barthes (1973), de uma “erótica do texto”, como pensou Susan Sontag (2009). Essas propostas complicam enormemente a leitura do poema e a fala com ele, impondo-lhes muitos desafios.

Não fica mal, em minha opinião, pedir ao leitor que pense em que considerações finais caberiam ainda neste princípio de conversa comprida, para que este texto se alimente delas.

Referências

Filme:

ATCHISON, Doug (dir.). **Akeelah and the bee** [versão brasileira: *Prova de fogo*]. Estados Unidos: Lionsgate, 2006. 112 min., DVD, color., son.

Livros:

AGAMBEN, Giorgio. **El abierto: el hombre y el animal**. Trad. Antonio Gimeno Cuspinera. Valencia: Pre-textos, 2005.

ANDRADE, Oswald de. Pau Brasil. In: **Obras Completas**. Vol 7. 4. ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 1974.

AGUIAR E SILVA, Vítor Manuel de. **Teoria da literatura**. 8. ed. Coimbra: Almedina, 2002.

BANDEIRA, Manuel. **Crônicas inéditas II: 1930-1944**. Organização, posfácio e notas de Júlio Castañon Guimarães. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

BARTHES, Roland. **Le plaisir du texte**. Paris: Seuil, 1973.

BLANCHOT, Maurice. **L'entretien infini**. Paris: Gallimard, 2012a.

_____. **L'espace littéraire**. Paris: Gallimard, 2012b (Folio essais).

BORGES, Jorge Luis. **Curso de literatura inglesa**. Organização, pesquisa e notas de Martín Arias e Martín Hadis. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CANDIDO, Antonio. **Na sala de aula: caderno e análise literária**. 6. ed. São Paulo: Ática: 1998.

COHEN, Renato. **Performance como linguagem**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Lisboa: Relógio d'água, 2000.

_____; GUATTARI. **Mille plateaux**. Paris: Minuit, 1980.

DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. 2. ed. Trad. Maria Beatriz Marques Nizza da Silva. São Paulo: Perspectiva, 1995.

_____. **De la grammatologie**. Paris: Minuit, 2011 (collection “Critique”).

delimitados. Em *Na sala de aula* (1998), do prestigiado Antonio Candido, observo vários desses usos, dos quais penso que requerem, no mínimo, uma revisão extremamente cuidadosa. Um estudo com esse teor, obviamente, pede uma leitura cuidadosa de várias obras similares, brasileiras e estrangeiras, o que deixo aqui como sugestão de pesquisa urgente.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

- FREUD, Sigmund; SALOMÃO, Jayme (org). **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Vol. 11: O Ego e o id. Rio de Janeiro: Imago, 1969.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FROTA, Eduardo. **ArteBra**. Rio de Janeiro: Automática, 2014.
- HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Parte I. 15. ed. Trad. Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes, 2005a.
- _____. **Ser e tempo**. Parte II. 13. ed. Trad. Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes, 2005b.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Le discours littéraire: paratopie et scène d'énonciation**. Paris: Armand Colin, 2004.
- NIETZSCHE, Friedrich. **A gaia ciência**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Cia. das Letras, 2009.
- ORTEGA Y GASSET, José. **A Desumanização da Arte**. Trad. Ricardo Araújo. São Paulo: Cortez, 1991.
- PAZ, Octávio. **Los hijos del limo: del romanticismo a la vanguardia**. Barcelona: Seix Barral, 1993.
- RAMOS, Nuno. **Ensaio geral: projetos, roteiros, ensaios, memória**. São Paulo, SP: Globo, 2007.
- SONTAG, Susan. **Against interpretation and other essays**. New York: Penguin, 2009.
- SOUSA, Roberto Acízelo de. **Teoria da literatura**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1997.
- PÊCHEUX, Michel. **Analyse automatique du discours**. Paris: Dunot, 1969.
- PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1996.
- _____. **Epistemologia genética**. 3. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007.
- _____. **O juízo moral na criança**. São Paulo, SP: Summus, 1994.
- TELES, Gilberto Mendonça. **Vanguarda européia e modernismo brasileiro: apresentação e crítica dos principais poemas, manifestos, prefácios e conferências vanguardistas**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. Trad. Marcos G. Montagnoli. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1988 (Coleção Contexto jovem).

Sites da internet:

- ANÔNIMO. A nation of non-readers. In: **The economist** (versão online), 16 mar 2006. Consultado no site <http://www.economist.com/node/5636369>. Consulta em 21 fev 2016.
- FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil**. Vol. 3. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Instituto Pró-Livro: 2012. <http://www.prolivro.org.br/images/antigo/4095.pdf>. Consulta em 21 fev 2016.