

O ensino de literatura e a negatividade do literário

The teaching of literature and the negativity of the literary

André Cechinel [Ⓞ]

[Ⓞ] Universidade do Extremo Sul Catarinense - Unesc, Criciúma, SC, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-6620-3447>, andrecechinel@gmail.com

Resumo: Em contraste com os pressupostos teóricos “humanos” ou “pós-humanos” acerca da literatura e de seu lugar institucional, o presente ensaio propõe-se a estabelecer uma leitura “negativa” ou “improdutiva” do ensino literário. Para tanto, o texto divide-se em dois momentos fundamentais: primeiro, examina a temporalidade que a literatura exige, quando do contato efetivo com os objetos; a seguir, o ensaio volta-se para o processo de “saída de si” que a literatura inaugura, quando da entrega à especificidade dos artefatos. Em suma, defender uma leitura “negativa” da literatura não significa esvaziá-la de qualquer dimensão ética; pelo contrário, a “negatividade” do literário responde a uma tarefa política urgente para o tempo presente.

Palavras-chave: literatura, ensino, negatividade

Abstract: *In contrast with the “human” or “post-human” theoretical assumptions concerning literature and its institutional place, this paper intends to establish a “negative” or “unproductive” reading of the teaching of literature. Therefore, the text is divided into two key moments: first, it examines the temporality that literature requires as a result of the effective contact with its objects; then, the essay approaches the process of “self-denial” that literature opens after the contact with the specificity of the artifacts. In short, defending a “negative” reading of literature does not mean emptying it of any ethical dimension; on the contrary, the “negativity” of the literary responds to an urgent political task for the present time.*

Keywords: *literature, teaching, negativity*

Introdução

O portal de notícias da província apresenta-se, em seu localismo irrelevante, como sintoma de um fenômeno muito mais amplo, capaz de esclarecer a própria dificuldade de tomar a literatura hoje como objeto de ensino ou estudo em instituições instrumentalizantes: “colégio promove teatro sobre livros do vestibular” (Engeplus, 2016). O vestibular, aliás, sustenta-se como uma instância bastante ambígua em relação à presença do literário nas escolas: se, por um lado, determina em grande parte o trabalho que será realizado nos últimos anos do Ensino Médio, é bem verdade que, por outro lado, parece ser aquilo que salva a literatura do seu inevitável desaparecimento, ainda que pela via do espetáculo – resumos, vídeos, teatros, qualquer coisa, menos a obra em si, pois esta requer tempo e, dessa forma, deve manifestar-se apenas como simulacro. Voltando ao espetáculo aqui em pauta, a proposta é fornecer um resumo dos oito livros que integram a lista de um dos vestibulares da região, tudo isso a partir de uma peça de teatro. Poupa-se um tempo precioso que poderá ser destinado ao estudo das matérias de fato importantes e responsáveis por decidir o jogo do vestibular, jogo este que, a rigor, apenas antecipa e expressa a futura luta pela sobrevivência no mercado de trabalho.

Diante desse quadro, como pensar o ensino de literatura? Que tipo de reflexão se faz necessário acerca da presença do literário, por exemplo, nas escolas? As *Orientações curriculares para o ensino médio*, corrigindo a indelicadeza (excesso de honestidade, diriam alguns) anteriormente feita pelos PCN de situar a literatura como tão somente um gênero textual entre tantos outros, realiza a discussão em termos familiares: por que estudar literatura? Qual o lugar do cânone literário? Qual o papel das informações contextuais em relação à obra em si? Com efeito, a necessidade de constantemente retornar a esses pontos de partida expressa claramente a condição precária do literário hoje nos espaços institucionais de ensino. Livros como *Como e por que ler?* (2001), de Harold Bloom, *A literatura em perigo* (2007), de Tzvetan Todorov, *Literatura para quê* (2009), de Antoine Compagnon, entre tantos outros que buscam reafirmar a importância da literatura na formação escolar e humana, são também sintomas da necessidade de justificar continuamente a validade daquilo que não se apresenta como conteúdo e que não se submete à rotina escolarizada dos saberes úteis à sociedade. A literatura resiste à apropriação definitiva e ao uso e, por isso, não tem lugar institucional assegurado; segue disso a constante reafirmação do lugar positivo de um corpo de textos que não se deixa conquistar em definitivo e que se traduz em “perda de tempo”. Ora, parece não haver espaço para a literatura nas escolas,

ao menos tal como essas se estruturam hoje: talvez seja esse o consenso implícito ou explícito que paira sobre as recorrentes análises voltadas para a relação entre o literário e a sua posição como objeto de ensino.

Inúmeros livros publicados nos últimos anos deixam isso muito claro: “em todos os países ocidentais a disciplina ‘literatura’ [ênfase no original] sofreu uma perda de importância, até desaparecer, pura e simplesmente” (Perrone-Moisés, 2016, p. 75); “a literatura, fragilizada pela perda da parceria com a Retórica do passado e a da História da Literatura até poucas décadas atrás, permanece à deriva” (Zilberman, 2016, p. 415). Se é verdade que, diante desse quadro, as discussões metodológicas sobre o ensino de literatura nas escolas carecem de sentido, não tocam o cerne do problema e se veem obrigadas a formular uma atuação mínima possível diante de um quadro maior absolutamente desfavorável, também é certo que a teoria literária precisaria voltar a sua atenção para o impasse que hoje regula a presença/ausência da literatura nas instituições de ensino, sob o risco de, ao deixar de fazê-lo, caminhar para o seu próprio desaparecimento posterior. Curiosamente, neste exato momento, no Brasil, circula uma Medida Provisória que retira a obrigatoriedade do ensino de Artes, Educação Física, Sociologia e Filosofia dos currículos escolares do Ensino Médio. Pelo visto, corpo e pensamento são dimensões prescindíveis para o profissional do futuro. Em suma, a escola de hoje dispensa a literatura; a literatura, por sua vez, solicita uma outra escola.

Gostaria, no presente ensaio, de sinalizar dois movimentos resultantes do contato efetivo com a literatura, movimentos que, de um lado, comprovam a impossibilidade da presença dos artefatos literários nas escolas de hoje, mas que, de outro lado, podem perfeitamente nos ajudar a refletir sobre a escola que realmente queremos e a ética de leitura e formação humana que lhe seria particular. Em outras palavras, este texto defende, em primeiro lugar, que a leitura de textos literários, para se concretizar, requer o estabelecimento de uma temporalidade absolutamente distinta e desviante da temporalidade produtiva que hoje conduz as atividades nas instituições escolares. Em segundo lugar, o ensaio argumenta que a literatura, em vez de inaugurar a formação de um sujeito mais “humano”, limita-se a tão somente celebrar a intransitividade radical de um discurso desconstrutivo que desregula o “eu” anterior à leitura. Para uma atividade negativa ou intransitiva, que é a leitura de textos literários, faz-se necessária, portanto, a existência de uma escola que abra espaço para o “improdutivo” e para o território da própria negatividade: uma escola com “tempo a perder”, voltada para a singularidade dos

objetos, e não para aquele mesmo fluxo incessante de estímulos e imagens que regula a sociedade do espetáculo.

A literatura e a sociedade excitada

Publicado em 2002 na Alemanha e traduzido para o português em 2010, o livro de Christoph Türcke intitulado *Sociedade excitada*, mesmo sem se referir diretamente ao que se passa hoje nas escolas, realiza uma leitura do paradigma da sensação que controla nossas sensibilidades e aquelas do mercado e que, sem dúvida alguma, incide diretamente sobre as possibilidades reais de sobrevivência da literatura ou de qualquer outra atividade “improdutiva” ou “negativa” nos espaços de ensino. As linhas iniciais do prefácio redigido para o volume não nos deixam enganar: “originalmente, sensação significou nada mais do que percepção. Nos dias atuais, entende-se principalmente como sensação aquilo que, magneticamente, atrai a percepção: o espetacular, o chamativo” (Türcke, 2010, p. 9). Nesse sentido, atualmente tem vida assegurada somente aquilo que excita a percepção continuamente; deixar de excitar a percepção significa, nesse esquema, perder pontos na bolsa de valores dos olhares apenas parcialmente atentos, e é por isso que só o espetacular pode sobreviver. Com efeito, a própria existência ou não dos sujeitos é gerida pelo paradigma da exposição: *ser alguém* significa, antes de mais nada, *ser visto*, ou melhor, produzir estímulos:

Emitir quer dizer tornar-se percebido: ser. Não emitir é equivalente a não ser – não apenas sentir o *horror vacui* da ociosidade, mas ser tomado da sensação de simplesmente não existir. Não mais apenas: “há um vácuo em mim”, porém “sou um vácuo” – de forma alguma “a”. Quando a linguagem dos jovens se refere a alguém dormindo até tarde e ainda sonhando como “ainda não conectado”, ela expressa bem mais do que se imagina, a saber, a lei básica de uma nova ontologia: quem não transmite não está “a”. Não irradia nada. [ênfase no original] (Türcke, 2010, p. 45)

Ser, portanto, é *ser visto*, é irradiar energia, estimular, afirmar, emitir, excitar, acelerar, conectar, atrair a percepção. Não por acaso – e não há contradição alguma nisso –, a sociedade excitada é, ao mesmo tempo, a sociedade do cansaço. Conforme Byung-Chul Han (2015) observa em seu livro nomeado justamente *Sociedade do cansaço*, o século XXI testemunha a passagem, no campo das enfermidades, do paradigma imunológico para o paradigma neuronal, caracterizado pela proliferação ininterrupta de positivities: o que caracteriza as doenças do nosso tempo “não são as infecções, mas enfartos, provocados não pela *negatividade* de algo

imunologicamente diverso, mas pelo excesso de *positividade* [ênfase no original]” (p. 8). A sociedade excitada, ao produzir estímulos continuamente, concretizando tão somente a existência daquilo que *é visto* e que entra na dinâmica do espetáculo infinito, produz as doenças neuronais a que nos habituamos nesse início de milênio: “depressão, transtorno de déficit de atenção com síndrome de hiperatividade (TDAH), Transtorno de personalidade limítrofe (TPL) ou a Síndrome de Burnout” (p. 7), fora tantas outras que surgem diariamente, alimentam a indústria de medicamentos e estabelecem os padrões de normalidade para um tempo em que somos todos considerados doentes em potencial. Seja como for, é o excesso de estímulos, e não a negatividade de uma *diferença* que nos invade de fora, o que caracteriza a violência exercida hoje contra os nossos corpos: “a violência neuronal não parte mais de uma negatividade estranha ao sistema. É antes uma violência *sistêmica*, isto é, uma violência imanente ao sistema[ênfase no original]” (p. 20).

Logicamente, o excesso de estímulos nos deixa cansados e à beira do tédio; diminuir a frequência de estímulos, contudo, corresponde a correr o risco de sair de cena, frustrando os corpos em busca de excitação. A chamada “crise da escola”, frequentemente lida sob a ótica de uma instituição ou estrutura moderna que já não corresponde mais às sensibilidades ou às subjetividades do nosso tempo (Sibília, 2012), poderia ser compreendida justamente nos termos antes formulados: frente a um mundo espetacularizado e que não cessa de estimular a percepção – “*ser é ser visto*” –, a escola só pode sobreviver pela via da espetacularização de si, cedendo os espaços negativos que ainda a constituem aos mesmos dispositivos de excitação que dialogam diretamente com as doenças neuronais típicas desse paradigma positivo. Celulares, *tablets*, *data shows* e outros recursos imagéticos preenchem os espaços vazios da sala de aula, a fim de que a vida escolar entre as quatro paredes se torne suportável ou pelo menos parecida com o que se passa fora delas. Em vez de tensionar ou interromper momentaneamente o fluxo de estímulos e imagens, a escola se entrega a ele numa tentativa última de ganhar tempo de sobrevivência.

A literatura, entretanto, não emite, não conecta, não irradia, não estimula e não excita, pelos menos não nos termos aqui em pauta. A literatura é uma atividade negativa, que demanda um tempo incompatível com aquele da sociedade excitada, da sociedade do cansaço. Para que a literatura possa de fato existir em sua singularidade, e não como simulacro, faz-se necessário aquilo que Fabio Durão (2011) chama de “estratégia de desaceleração” dos objetos: “Tornar o pensamento e a interpretação mais lentos é pré-condição para que os objetos possam surgir como

eles mesmos.... Fazer parar um romance significa lê-lo várias vezes” (p. 119). Não por acaso, os círculos hermenêuticos formalistas da primeira metade do século XX – formalismo russo, *new criticism*, estruturalismo, entre outros –, apesar da recusa contextual que lhes rendeu tantas críticas, apresentavam um ponto de partida comum em torno da literatura, uma posição mínima, digamos, acerca do que significa ler um artefato literário: a literatura demanda tempo de atenção à especificidade das obras. Sem atenção à obra em si, a literatura vira espetáculo: “a crítica honesta e a avaliação sensível dirigem-se, não ao poeta, mas à poesia”, ou melhor, à literatura (Eliot, 1989, p. 42). Ou ainda, “o desígnio ou a intenção do autor não é nem acessível nem desejável como padrão para julgar-se o êxito de uma obra de arte literária” (Wimsatt & Beardsley, 2002, p. 641). Buscar as respostas sem acessar a obra nada mais é do que “ouvir os confusos clamores vindos dos críticos de jornais e os cochichos de reiteração popular que se seguem” (Eliot, 1989, p. 42).

Corretas ou não, essas falas expressam uma convicção profunda acerca do fato, aparentemente óbvio, mas hoje sob suspeita, de que a experiência literária jamais prescinde do contato direto com as obras literárias, lidas em sua singularidade, e não a partir de pressupostos enrijecidos, sejam eles teóricos, biográficos, contextuais ou quaisquer outros. Restituir esse princípio mínimo ao centro dos debates sobre o lugar do literário nas instituições de ensino constitui o primeiro passo para a reavaliação geral da relação entre literatura e educação. Nas palavras de Dominique Rabaté (2013), em texto intitulado sintomaticamente “O tempo da releitura”, ler um texto literário significa, em última instância, estabelecer como regra o tempo da releitura: ler é “lutar despretensiosamente por um outro regime de tempo, um tempo de deiscência, pode-se dizer, um tempo de intervalos e de retornos, em que a leitura suspenda e perturbe o curso linear das coisas” (p. 190). Se a leitura literária demanda um “tempo da releitura”, um tempo da interrupção, da lentidão e do retorno ao já lido, como pensar a presença da literatura nas instituições, se é o próprio tempo da leitura primeira que se encontra comprometido? Como refletir sobre a releitura indispensável à compreensão do texto, se este se revela resumido, cortado, explicado, representado, espetacularizado?

Efetivar a presença da literatura na escola significa, então, antes de qualquer outra coisa, empreender uma violência contra o fluxo contínuo das coisas, ou melhor, mudar a nossa relação com o tempo, estabelecer uma atenção aos objetos capaz de desacelerar a passagem homogeneizante de conteúdos e imagens que, na temporalidade a que estão submetidos, têm

sua atuação neutralizada e se veem reduzidos a uma caricatura de si mesmos. O tempo que a leitura literária demanda abriga, simultaneamente, sua verdadeira potência, mas também sua fragilidade maior: inserida em uma instituição supostamente em crise graças ao mundo espetacularizado que adentrou as suas portas, a literatura, por um lado, pode fundar uma temporalidade crítica para esse mundo, permitindo uma outra forma de relação com os objetos; por outro lado, se desfaz de imediato, destituída da lentidão que lhe é particular, cedendo espaço aos dispositivos que convertem todas as coisas em mercadoria. Nesse caso, o literário se apresenta sob a forma da gramática a que nos acostumamos, um quadro de fácil absorção e pronto para ser testado em vestibulares e afins, tão indispensável quanto o mais recente produto que se oferece aos nossos olhos nas prateleiras das lojas, comprado, consumido e logo descartado.

A literatura e a ética espetacular

Diante do império das positivities, diante de um mundo medido segundo a utilidade, a aplicabilidade ou o valor de exposição das mercadorias, a teoria literária, em vez de abraçar e teorizar a intransitividade radical da literatura, lugar de sua verdadeira força crítica – uma potência negativa que acontece desavisadamente e que, portanto, não pode ser capturada, canalizada ou ensinada como conteúdo –, acaba por veiculá-la, uma vez mais, sob o rótulo de um saber positivo, como algo sem o qual o indivíduo se torna *menos* humano, *menos* completo, *menos* formado, em suma, menor – tudo isso a partir de uma noção de totalidade ou formação que a própria fragilidade do literário parece repetidamente desconstruir. Em outras palavras, em vez de adentrar a intransitividade ou “inutilidade” da atividade literária por meio de uma atenção cuidadosa dirigida ao jogo específico tecido pelas obras, um jogo que não assegura modelo algum de conduta ética ou moral diante do mundo,¹ o espaço da literatura é justificado a partir do intuito de promover o “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (Brasil, 2006, p. 53). Destituída de sua negatividade inconveniente, a literatura apresenta-se sob a forma

¹ A leitura de biografias, *malgré tout*, talvez seja útil no sentido de desfazer o suposto vínculo entre a literatura e o respeito às alteridades.

daquilo que ela tem a *oferecer* aos alunos: mais humanidade, mais ética, mais autonomia intelectual, mais pensamento crítico.

Ora, cabe aqui a inevitável pergunta: a literatura de fato ocupa, nesse âmbito, um posto privilegiado em relação às demais matérias? Matemática, História, Educação Física, Geografia, Física, Química, Biologia, Filosofia, Sociologia, etc. atuam (ou deveriam atuar) menos que a literatura no sentido de promover esse mesmo “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (Brasil, 2006, p. 53)? Será que tal pressuposto ético não desloca a literatura precisamente da forma que a distingue e a torna particular em relação a esse conjunto de disciplinas? Em outras palavras, será que a defesa do literário a partir da sua dimensão moral ou ética não revela, ao mesmo tempo, certa prepotência em relação aos demais saberes e, curiosamente, uma compreensão parcial, embora totalizante, do que a própria literatura faz? De resto, preterida a forma singular da literatura e instituído no lugar o discurso de sua natureza ética ou moral, como pleitear um posto específico para os objetos literários, em detrimento de outras expressões artísticas que claramente elaboram as mesmas questões éticas ou morais, como o fazem, entre outros, filmes, quadrinhos, desenhos animados, jogos, revistas, etc.? Com efeito, se são questões éticas, morais ou mesmo políticas que nos interessam, por que não as enfrentar diretamente a partir de outros lugares discursivos que conduzem com mais densidade tais discussões? Ora, por mais que a definição de literatura nos escape, prova mais uma vez de seu caráter disruptivo, é certo que a chamada “literariedade” sempre se nos insinua sob a forma singular dos artefatos literários; separada da arquitetura particular por meio da qual se oferece, o literário em muito pouco se diferencia da lista antes citada.

Aceitamos como evidentes, entretanto, formulações redentoras segundo as quais “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (Candido, 2011, p. 182); a literatura, “pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo... nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza” (p. 188); “sendo o objeto da literatura a própria condição humana, aquele que lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano” (Todorov, 2009, p. 93); “A literatura deve ... ser lida e estudada porque oferece um meio – alguns dirão até mesmo o único – de preservar e transmitir a experiência dos outros” (Compagnon, 2009, p. 47). Não se trata de desqualificar ou

descartar tais afirmações, muito embora seja possível fazer semelhante defesa acerca de inúmeros outros objetos não literários, bem como questionar se é de fato algo constitutivo da literatura o gesto de abrir-nos ao outro. Seja como for, o discurso da alteridade só se concretiza como resultado do encontro com determinadas formas, desfazendo justamente tais formas, se exibido como pressuposto teórico. A bem da verdade, os autores anteriormente citados sabiam disso, e suas análises e ensaios mais instigantes resultam não de certezas teóricas em torno do papel ético ou político da literatura, mas sim do contato efetivo com a construção dos artefatos literários tomados em suas especificidades.

Paradoxalmente, no presente momento, a crítica literária, a teoria literária e, como consequência, a própria literatura se veem ofuscadas exatamente em decorrência da profusão de novos pressupostos éticos a serem tão somente rastreados nos artefatos literários. Esses, por sua vez, são reduzidos a uma espécie de depósito de teses em torno de um mundo por vir mais sensível às diferenças. A sobrevivência da teorização sobre a literatura se dá, quando nesses termos, por meio da potencialização dos pressupostos éticos ou morais antes citados. Um caso emblemático disso, que tem sido chamado de “virada ética” [*ethical turn*] nos estudos literários, é, por exemplo, a “ecocrítica” [*ecocriticism*], cujo intuito, em linhas gerais, é o de estabelecer “um modo declaradamente político de análise.... Os ecocríticos em geral amarram suas análises culturais explicitamente a agendas morais e políticas mais ‘verdes’ [ênfase no original]” (Garrard, 2004, p. 3). Ora, não é preciso ir muito longe para perceber que o enrijecimento prévio de uma “agenda moral ou política” promove encontros artificiais com as obras, que se veem desligadas daquela negatividade capaz de mobilizar o leitor, de desconstruir suas certezas anteriores à leitura. A “ecocrítica”, no entanto, é apenas um indício da proliferação dos discursos que reduzem a literatura à discussão de temas éticos ou políticos preestabelecidos. No âmbito da crítica literária, vale mencionar, como casos semelhantes, os “estudos animais” [*animal studies*], os “estudos pós-humanos” [*posthuman studies*], os “estudos do holocausto” [*holocaust studies*], os “estudos da deficiência” [*disability studies*], os “estudos ambientais” [*environmental studies*], entre tantos outros de uma lista provavelmente infinita. De resto, é importante enfatizar que todos esses “estudos” compõem exclusivamente um conjunto de temas para aplicação à leitura de obras literárias, sem muito a dizer, a princípio, sobre as formas constitutivas dos artefatos, ou melhor, sobre o modo específico por meio do qual esses mesmos temas se manifestam ou são construídos.

Colocado de outro modo, eis o paradoxo com que aqui nos defrontamos: o discurso das alteridades nos estudos literários, seja pela via do “humanismo” ou dos estudos “pós-humanos”, por partir de teses que se antecipam ao efeito potencialmente disruptivo da leitura, acaba por neutralizar a alteridade que é a obra em si, fazendo-a migrar rumo ao “eu” do leitor-crítico-teórico. Nesse caso, temos uma versão espetacularizada da própria defesa do discurso ético e político em torno das alteridades literárias, uma vez que esse discurso não raro se afirma por meio do silenciamento da singularidade dos artefatos, suprimindo-lhes aquelas mesmas diferenças que, por outro lado, se alega defender. A única alteridade que jamais se apaga, que se faz sempre presente nas obras literárias, não é aquela dos animais, da natureza ou dos demais seres humanos, mas sim a da singularidade da construção formal que particulariza determinada obra em relação às demais. Se a elaboração teórica anterior ao contato com os objetos é mais atuante que o contato em si, estabelecemos diante da literatura conduta semelhante àquela do mercado, em que o valor dos produtos pouco tem a ver com a ideia de uso ou de singularidade, mas sim com os símbolos relativos àquilo que é comprado. Consumir a literatura nada mais é do que fazê-la girar em torno de algo mais forte que ela mesma, de modo que seus elementos constitutivos migrem em direção a formulações que, mesmo sendo exteriores ou estranhas a ela, buscam explicá-la.

Se a literatura não nos garante necessariamente o acesso ao outro tal como nos prometem os pressupostos humanistas registrados nos documentos oficiais ou a chamada “virada ética” nos estudos literários, isso não significa que ela não nos faça apelo ético algum quando do contato com as obras em si. Esse apelo ético, no entanto, assume aqui menos a forma de um compromisso anterior à leitura do que uma atenção profunda ao objeto, um olhar capaz de desorganizar aquilo que trazemos de antemão conosco para o instante em que o encontro com o objeto acontece. Eis uma tarefa ética indispensável para o tempo presente: no lugar da “gestão de si”, da redução das diferenças ao “eu” que lê a obra e reafirma aquilo que já sabia, a literatura expõe a precariedade dos sentidos que trazemos conosco para o instante da leitura, produzindo um curto-circuito na forma como interpretamos as coisas. Em suma, menos que um espaço de afirmação das alteridades, a literatura é sempre um convite para a saída de si, um convite à perda (de tempo, de linguagem), ao abandono, ao desencontro, ao desentendimento, à incompreensão, à releitura, à improdutividade, tudo isso, como afirmado anteriormente, sem promessa alguma de satisfação do consumidor ou de reencontro posterior

consigo mesmo ou com o outro. A radicalidade da literatura não está nos encontros que promove, mas antes nos desencontros ou desvios que nos impedem de chegar a ela em definitivo.²

Observações finais

O que significa “ensinar” literatura? O que de fato “ensinamos” por meio do contato com as obras literárias? Se, por um lado, compreendemos que a literatura “humaniza”, nos faz melhores, permite um acesso mais integral aos outros seres humanos, aos animais, à natureza, às alteridades de modo geral, o ensino de literatura deve passar necessariamente por um crivo ético ou moral responsável por apontar as obras que realmente fazem tudo isso, o que nos leva a problemas teóricos autoevidentes. Aliás, os constantes impasses dos documentos oficiais acerca da centralidade ou não do cânone literário no ensino de literatura talvez decorram do fácil deslocamento que esse conteúdo ético assume no presente momento: dos discursos fechados acerca do ideário de nação, passamos a uma ética de rápida mobilidade, que muda de direção segundo os impulsos fluidos de uma Teoria (com “T” maiúsculo) sem agenda clara (Durão, 2011). Se, por outro lado, em vez de um determinado conteúdo ou corpo de obras, o que está em questão é um modo de se relacionar com os objetos – “o aluno aprende menos um conteúdo específico, do que uma postura em relação ao saber” (Durão, 2015, p. 109) –, então o ensino de literatura tem menos a ver com a transmissão de um determinado corpo de obras em particular e mais com uma conduta mínima que os artefatos literários exigem do leitor para que funcionem. Nesse caso, a seleção das obras poderia passar por uma espécie de critério de “demanda de atenção” e de entrega aos objetos. O presente ensaio se debruçou sobre duas posturas que a literatura solicita para exercer a sua atividade.

Em primeiro lugar, a literatura invoca uma “economia da atenção” (Han, 2015, p. 31) que se mantém em profundo desacordo com o paradigma da positividade que regula o tempo presente. Em outras palavras, ler ou reler uma obra literária significa insistir num gesto de

²Pode-se afirmar, nesse caso, que o cânone só existe *teoricamente*, ou seja, como um constructo teórico. Quando do contato com as obras em si, se o literário é de fato aquilo que retira do sujeito parte do que ele traz consigo para o instante da leitura, então o cânone ganha uma organicidade que não nos permite conhecê-lo em definitivo ou como sentido já dado.

“autocentrimento” avesso à própria ideia de dispersão a que repetidamente nos referimos para caracterizar as subjetividades contemporâneas. Se as “novas subjetividades” estão acostumadas (ou se submetem) à realização de diversas atividades ao mesmo tempo – as chamadas “multitarefa” –, recebendo e produzindo continuamente positivities ou estímulos que não param de circular e demandam processamento e retorno como gestos simultâneos, a literatura está muito longe de funcionar nesses termos. Para o bem ou para o mal, quando não alienada de si mesma por dispositivos publicitários ou espetacularizantes, como resumos, filmes, explicações, *performances*, etc., que se propõem a facilitar o acesso às obras, a literatura desacelera a nossa relação com os objetos, fundando uma outra percepção do tempo. Nesse caso, a potência da literatura estaria também diretamente relacionada à complexidade dos artefatos e ao modo como estes nos interpelam quanto à atenção exigida. Logicamente, como dito anteriormente, a interrupção do fluxo contínuo das coisas representa, do ponto de vista da presença da literatura nas instituições de ensino, tanto sua verdadeira potência quanto prova da sua fragilidade maior, o que a faz caminhar para o seu inevitável desaparecimento.

Em segundo lugar, muito embora a literatura eventualmente nos abra às diferentes alteridades “humanas” ou “pós-humanas” – algo que está longe de constituir uma experiência particular sua ou dela constitutiva –, é o gesto de entrega ao artefato literário e à atenção por ele exigida que inaugura no sujeito um processo de “saída de si”. Nesse sentido, cabe aqui observar duas posições fundamentais em relação às obras: de um lado, o discurso das diferenças, estabelecido como pressuposto teórico de fundo, delimita o campo de atuação possível para a leitura dos textos, não raro fazendo com que o leitor retorne a si mesmo ao fim de sua travessia; de outro lado, suavizada a rigidez teórica e instituída, no lugar, a passagem ao objeto e a leitura atenta ao jogo singular por ele tecido, a literatura então passa a concretizar um perigoso experimento, do qual por vezes saímos sem mais sabermos ao certo ou da mesma forma quem de fato somos. Isso não torna ninguém necessariamente melhor, mas efetiva uma ação política capaz de desarticular a “gestão de si” que fundamenta o tempo presente, inclusive no âmbito dos discursos sobre a literatura. A ética da literatura corresponderia, por fim, a uma ética de “saída de si” rumo ao outro primeiro, que é a própria singularidade da obra.

O lugar da literatura nas instituições de ensino encontra-se ameaçado, principalmente porque a literatura resiste à ideia de uso e produção que hoje controla o valor atribuído aos conteúdos escolares. No entanto, a luta por afirmar um uso ou positividade qualquer para a

literatura, nesse contexto, significa destituí-la de seu potencial crítico maior, que diz respeito, entre outros, ao estabelecimento de uma temporalidade capaz de interromper o fluxo perpétuo de imagens, sons, opiniões e “acontecimentos” em nome de uma atenção mais profunda voltada a um objeto em particular. A literatura não forma um sujeito “melhor”, mais humano ou preparado para o mercado; pelo contrário, por meio da entrega ao objeto literário, é possível que o leitor mobilize a sua relação com a linguagem e, dessa forma, coloque em xeque as suas próprias crenças anteriores à leitura, inaugurando um processo de “saída de si” que jamais é de todo confortável. De resto, quando a literatura não se manifesta nesses termos, podemos dizer que ali paira somente a sua sombra, resíduo de um passado distante agora convertido em espetáculo.

Referências

- Bloom, H. (2001). *Como e por que ler* (J. R. O’Shea, Trad.). Rio de Janeiro: Objetiva.
- Brasil (2006). *Orientações curriculares para o ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias* (Vol. 1). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- Candido, A. (2011). O direito à literatura. In A. Candido, *Vários escritos* (5a ed.). Rio de Janeiro: Ouro sobre azul.
- Compagnon, A. (2009). *Literatura para quê?* (L. T. Brandini, Trad.). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Durão, F. A. (2011). *Teoria (literária) americana: uma introdução crítica*. Campinas: Autores Associados.
- Durão, F. A. (2015). *Fragmentos reunidos*. São Paulo: Nankin Editorial.
- Eliot, T. S. (1989). *Ensaio* (I. Junqueira, Trad., introd. e notas). São Paulo: Art.
- Engeplus. (2016). *Colégio Leme promove teatro sobre livros do vestibular*. Criciúma. Recuperado em 25 de maio de 2017, de <http://www.engeplus.com.br/noticia/teatro/2016/colégio-leme-promove-teatro-sobre-livros-do-vestibular/>
- Garrard, G. (2004). *Ecocriticism*. London & New York: Routledge.
- Han, B.-C. (2015). *Sociedade do cansaço* (E. P. Giachini, Trad.). Petrópolis: Vozes.

- Perrone-Moisés, L. (2016). *Mutações da literatura no século XXI*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Rabaté, D. (2013). Le temps de la relecture. *Les Temps Modernes*, 1(672), 184-190. doi:10.3917/ltn.672.0184.
- Sibilia, P. (2012). *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão* (V. Ribeiro, Trad.). Rio de Janeiro: Contraponto.
- Todorov, T. (2009). *A literatura em perigo* (2a ed., C. Meira, Trad.). Rio de Janeiro: DIFEL.
- Türcke, C. (2010). *A sociedade excitada: filosofia da sensação* (A. A. S. Zuin et al., Trad.). Campinas: Editora da Unicamp.
- Wimsatt, W. K., & Beardsley, M. C. (2002). A falácia intencional. In L. C. Lima (Org.), *Teoria da literatura em suas fontes* (vol. 2, pp. 639-655). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Zilberman, R. (2016). A teoria da literatura nos bancos escolares. In A. Cechinel, *O lugar da teoria literária* (pp. 395-417). Florianópolis: EdUFSC; Criciúma: Ediunesc.

Submetido à avaliação em 20 de outubro de 2016; aceito para publicação em 21 de abril de 2017.