

Rever a escola e os conceitos de literatura e leitura: cruzar fronteiras*

George França**

RESUMO: Como estamos pensando os conceitos de literatura, leitura e as relações entre ambos em âmbito escolar? Insistimos em uma concepção essencializada do que seria Literatura? Ou lemos a literatura no campo multifário dos objetos culturais de todos os tempos que se sobrepõem no presente? Em que medida conseguimos pensar o fazer sentido do texto no presente? A partir da advertência-desafio de Roland Barthes em *O grão da voz*, para quem, à pergunta “pode-se ensinar literatura?”, caberia a contestação “é só isso que se há de ensinar”, tendo em vista desenvolver o gozo da dúvida e entender tudo o que temos sobre o mundo são ficções, pretendo confrontar conceitos de literatura e de leitura veiculados em livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) com a proposta desconstrutora feita por Daniel Link nos anos 90 para a educação argentina, na série *Literator*, visando a alicerçar uma revisão metodológica e conceitual e novas possibilidades para o ensino de literatura no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: literatura, leitura, ensino, Brasil, Argentina.

ABSTRACT: How are we thinking the notions of literature and reading and the relations between them in the school? Are we insisting in an essentialized conception of Literature? Or are we reading literature in the multifarious field of cultural objects from all the times that overlap in the present? Can we think the space in which the text makes sense for the actuality? From Roland Barthes’ warning-challenge in *The grain of the voice*, for who, to the question “is it possible to teach literature?”, the answer should be “it’s the only thing that we should teach”, aiming to develop the enjoyment of the doubt and to understand that all we have about the world are fictions, we pretend to compare the notions of literature and reading used by textbooks approved by Brazilian National Program of

* Este texto resulta das reflexões realizadas para o simpósio *Literatura, Cultura e Educação: tensões e convergências*, realizado no XIII Congresso Internacional da Abralic, em Campina Grande, PB.

** Professor do Colégio de Aplicação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Textbooks (PNLD) with the deconstructive proposition made by Daniel Link in the 90's for Argentinean education, in a series called *Literator*. With this, we aim to base a methodological and theoretical review to new possibilities in literature teaching in Brazil.

KEYWORDS: literature, reading, teaching, Brazil, Argentina.

“Cedo demais a criança é arrancada ao esquecimento. Então ela aprende a entender a expressão ‘foi’, a senha através da qual a luta, o sofrimento e o enfado se aproximam do homem para lembrá-lo o que é no fundo a sua existência - um imperfectum que nunca pode ser acabado.”
(Friedrich Nietzsche, *Segunda Consideração Intempestiva*, 1874)

Loja de nostalgia

Em uma cena de *Meia-Noite em Paris* (Woody Allen, 2011), um cético Hemingway pergunta a Gil Penders, romancista perdido em uma experiência anacrônica produtiva de voltar ao passado, à sua “Era de Ouro”: “sobre o que é o seu romance?”. À resposta de Gil (“Sobre um homem que trabalha em uma loja de nostalgia”) segue-se outra pergunta de Hemingway: “Que diabos é uma loja de nostalgia?”. Penders explica: “Uma loja onde se vendem coisas antigas. Recordações. Soa terrível.” A nova lição de Hemingway é impecável: “Nenhum tema é terrível se a história é real, se o texto é claro e sincero e mostra coragem e sedução sob pressão.”

Abro esse texto recordando essa cena, como num jogo. A sugestão para esse enigma surgiu justamente durante uma aula com o terceiro ano do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da UFSC, quando assistíamos a esse filme como uma das portas de entrada para discutir a arte de vanguarda, ou ainda, a relação singular de cada estudante com a visitação do passado. Com efeito, alicerçado no pressuposto nietzschiano da **Segunda Consideração Intempestiva** (1874), retomado por Paolo Virno em **Il ricordo del presente** (1999), de que a relação do sujeito

com a história pode ser de três ordens, quais sejam, a monumental, a antiquária e a crítica, me perguntava: de que natureza tem sido a relação com a literatura que propomos em nossa prática de ensino? Uso “nós” pensando de maneira a me exceder: nós, professores de Língua e Literatura; nós, estudantes de pós-graduação brasileiros; nós, que fazemos as políticas governamentais e elaboramos, avaliamos e adotamos livros do Programa Nacional do Livro Didático; nós, que estamos todos no mesmo barco, como agentes pedagógicos. Como se situar num horizonte em que nem só se olhe para o monumental, considerado por algum paradigma de pensamento como “grande e digno de sobreviver” do passado (a velha “história dos grandes feitos”, sufocando a possibilidade de outros tantos passados, esquecidos, oprimidos, desprezados, e mesmo a do presente, que sempre sairia perdendo), nem trate o passado como antiquário, uma espécie de bibelô sofisticado, à distância dos dedos do público que deve “aprender a contemplá-los”, como se seu gosto ou a produção a ele mais próxima não merecesse ser levada em conta? Até que medida nos será possível, como já queria Nietzsche (2003, p. 92), em nossa experiência, “experimentar algo por si mesmo e sentir crescer em si um sistema coerente de suas próprias experiências”, uma vez que “um tal desejo é anestesiado e como que embriagado pela exuberante ilusão, como se fosse possível em poucos anos somar em si as experiências mais extraordinárias e mais espantosas dos tempos antigos”? Que nos venha a advertência do século XIX, por vezes esquecida: “*Somente a partir da suprema força do presente tendes o direito de interpretar o passado; somente na mais intensa tensão de vossas qualidades mais nobres desvendareis o que há no passado digno de ser conhecido e conservado*”. (NIETZSCHE, 2003, p. 56)

Autonomia?

A pergunta que se in(ter)põe, portanto, é: Não estamos ensinando com uma loja de nostalgia?

A escola em sua concepção tradicional - o ensino por escolas, a compartimentalização do conhecimento, os nossos livros didáticos fadados ao eterno fracasso, por mais que tentem se modernizar e representem peça im-

portante num país em que os formandos em Letras têm lacunas enormes de repertório e em que nem sempre se tem acesso a uma biblioteca nas cidades mais afastadas dos grandes centros, o que se soma a regimes de trabalho para o professor que nem sempre permitem ter tempo de ir a uma biblioteca preparar uma aula - são grandes lojas de nostalgia. São grandes arquivos habitados pela pulsão de morte organizados por arcontes autorizados (como queria Derrida em seu **Mal de arquivo**) e endossados por políticas estatais, que engessam a literatura em uma imagem de Estado - o que, nesses textos, nos define como brasileiros, ou repercute uma “cultura” ou uma “consciência” nacional ou dos tempos - mormente pensada a partir dos cânones modernistas e da crítica modernista do modernismo. Não estou dizendo com isso que não tenhamos de oportunizar o contato com o repertório canônico - a escola certamente é o único e principal espaço para isso. No entanto, a organização cronológica do conhecimento sobre a literatura - e não da literatura como uma poderosa e incontrolável forma de saber - assemelha-se à organização de uma grande loja de antiguidades em que pratarias, pratos, vasos e serviços de mesa antigos - que já não garantem que a comida do prato servido tenha sabor, nem que seja palatável - organizam-se de acordo com suas idades e funcionalidades, e não de acordo com séries, recombinações, recombinações e abertas a novos usos por parte daqueles que mobilizam esses artefatos. Isso repercute, em dada medida, a própria concepção tradicional da escola, que aos poucos vai se quebrando e sentindo a demanda de ser **reformada**. Veja-se, por exemplo, a recente demanda da Câmara de Educação Básica por pelo menos 20% de programas interdisciplinares eletivos, a qual tem obrigado a reformulação de currículos em escolas pelo Brasil, em marcos teoricamente favoráveis, mas, na prática, ainda incertos, inclusive em termos de como docentes sobrecarregados por carga horária de sala de aula lidarão com a necessidade de preparar novas práticas de sala de aula. Essa resolução foi recentemente emendada pela ideia de que não mais teremos disciplinas, mas quatro grandes áreas de conhecimento organizando os saberes escolares - questão ainda em discussão, mas que, certamente, pode pesar inclusive contra a presença de “tanta” literatura nos currículos. Temos a abertura para a cons-

trução de espaços multiseriados e menos estandardizados, em que poderemos dar vazão aos interesses, aos desejos, às singularidades dos indivíduos que transitam pelo espaço-escola. E como entraremos nesses espaços? Por fim: é a literatura algo ensinável? Ensinamos literatura ou algum saber sobre a literatura, ela própria um saber inominável, da ordem da produção de uma diferença radical, de singularidades? É possível “ensinar” literatura?

Caberia nesse momento, a título de confronto, observar como os livros didáticos que são recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tratam a questão da leitura de literatura. É notório que é no Ensino Médio que a abordagem do literário ganha caráter mais sistemático, na medida em que os materiais trazem leituras dos diferentes gêneros desde as primeiras séries, mas é na chegada ao final da Educação Básica que surge a preocupação com sistematizar um conhecimento a respeito da literatura, fundamentalmente da brasileira. Analisando-se a lista das obras recomendadas no guia de 2012, duas questões saltam, inicialmente, aos olhos: primeiramente, a presença de vários materiais que ainda tratam a disciplina de Português no Ensino Médio como composta de três grandes blocos separados - a Literatura, a Gramática e a Produção Textual -, em que pesa a possibilidade de, inclusive, dividir-se entre três ministrantes, a depender da organização curricular da escola, o que vai na contramão da integração de saberes que tem norteador o discurso crescente em favor da formação interdisciplinar e, ainda, deixa de lado encarar a literatura num movimento que vai do texto ao texto¹; secundamente, o fato de que apenas uma dessas coleções tenta, em alguma medida, pensar a organização didática do estudo da Literatura de maneira diversa da já tão batida divisão cronológica por “escolas” ou “períodos”. O que fazem Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura e José Hamilton Maruxo Jr., em *Linguagem e interação*, é pensar gêneros textuais como núcleos de organização para cada unidade² - e em alguma medida, esses gêneros articulam uma mirada para a literatura, ainda que esta, novamente, surja em organização cronológica. É como se isso fosse um imperativo. Ainda que haja a necessidade da localização histórico-temporal dos textos lidos, afinidades temáticas, para além de temporais, ajudariam a organização de séries

¹ A tendência se repete, agora, em materiais indicados para o PNLD do Ensino Fundamental – Séries Finais em 2014. Há coleções que se apresentam inclusive como fasciculadas, literalmente separáveis em módulos independentes, e que, ainda, tratam “literatura” e “leitura” como “conteúdos” ou componentes curriculares distintos. Ainda que haja leitura que não seja literária, a relação com a literatura sempre é de leitura.

² Esse movimento é tentado mais amplamente em materiais de Ensino Fundamental – Séries Finais, como nas coleções *Projeto Teláris* e *Universos*, disponibilizadas pelo PNLD 2014. Há, claro, dissidências em torno de como se compreende o que seja um gênero do discurso, dado que, ainda que a discussão filosófica de Bakhtin seja ampla, seus comentadores constroem diferentes compreensões e tentativas de sistematização do que seja um gênero. Muitas vezes, elaboradores de livros didáticos tratam como gêneros as antigas tipologias textuais de narração, descrição e dissertação, que dizem respeito a modalidades discursivas que aparecem e se modalizam em diferentes gêneros, e não a gêneros por si só.

que ajudam a ler a sobrevivência de problemas, questões e imagens ao longo dos tempos. Em que pese o fato de que os pareceristas destacam, com razão, que há maior ou menor espaço para a fruição ou para o exercício da construção de um sentido singular pelo leitor no contato com os textos literários apresentados, o que se vê, ainda, é uma ênfase demasiada na necessidade da identificação de uma obra com um período e um contexto e um conjunto de características. Que não se pense com isso que se faz aqui uma defesa de uma leitura descontextualizada ou que pregue a desvinculação de um texto de sua história - uma vez que os textos se fazem de tempos e os tempos se fazem de textos. No entanto, o que é necessário destacar é: que espaço tem o texto, a fruição, a produção de sentidos plurais quando resolvemos sufocá-lo por essa espécie de “parasita” (devendo o termo, aqui, a Hillis Miller e seu **O crítico como hospedeiro**) que atende pelo nome de “escola”?

Seria interessante, ainda, ouvir o que têm a dizer esses materiais sobre os conceitos de literatura e de leitura, uma vez que é sua mirada conceitual algo determinante para pensar por que se dá abordagem semelhante em praticamente todos os materiais recomendados. Note-se, primeiramente, que o PNLD faz distinção entre “compêndios” (que dão mais liberdade ao docente, na medida em que reúnem textos e oferecem subsídios e exemplos para que o professor dê o tratamento que considera válido) e “manuais” (que se organizam como sequências de aulas, de passos e atividades). O documento do PNLD 2012 de Língua Portuguesa observa, ainda, a tendência ao crescimento do modelo “manual”, o qual, no último conjunto de livros recomendados, já respondia por 8 das 11 indicações. Esse crescimento, a meu ver, deve-se, em parte, ao sucateamento das condições de trabalho do docente na escola pública, massacrado por cargas de aula enormes e sem tempo para preparação. Investir em material que deixe tudo preparado para que o docente não tenha de prepará-las, em lugar de remunerá-lo para a elaboração de seus programas e para a qualificação profissional, é parte de uma política que diz se preocupar com a educação, mas revela suas facetas mais perversas na maneira como trata o profissional responsável pela formação dos estudantes. Um exemplo do gênero “manual” é a coleção

Projeto Eco, que de chofre nos coloca de frente ao fato de que é elaborado por uma editora de pré-vestibulares, a Positivo. Ainda que a avaliação oferecida pelo MEC destaque o fato de que há uma tentativa de posta em relação dos textos literários da dita “tradição” com outros mais contemporâneos, há um conjunto de termos cujos resíduos são da matriz crítica sociológica que construiu a versão hegemônica de nossa literatura a partir do Modernismo. Eles nos apontam para o fato de que é na matriz conceitual que está posta a questão de que formamos menos o leitor para a fruição e a ressignificação dos textos literários, que deveriam ser - e em alguns dos discursos são - prioritários, do que para o entendimento de alguma sociologia da literatura ou correspondência entre história literária e história (de alguma consciência do) nacional. Vejamos, a propósito, o que dizem Roberta Hernandez Alves e Vilma Lia Martin (2012, p. 10), autoras dessa coleção, nas orientações ao professor:

A formação do chamado leitor literário deve contribuir efetivamente para a ampliação da autonomia intelectual e da perspectiva crítica dos alunos. Por isso, uma atitude interativa e questionadora diante do texto literário, capaz de levar ao conhecimento e à transformação, orienta a proposta de ensino e de aprendizagem das literaturas de língua portuguesa desta coleção. Essa proposta está apoiada fundamentalmente em dois pressupostos: a comparação e a prospecção.

Ainda surge aí uma contradição em termos: a “comparação” é dada pelas autoras como uma estratégia “descolonizada” para respostas sobre identidades dos países de língua portuguesa; ora, se temos de buscar uma identidade entre países a partir justamente da língua do colonizador - ainda que com todos os acréscimos que demos a ela, com a “contribuição milionária de todos os nossos erros”, como a definia Oswald de Andrade - não estamos insistindo em uma estratégia “colonizada”? Mais, ainda: termos de insistir em uma identidade, ou na literatura como um instrumento de criação de identidade nacional (ou lusófona) não nos devolve ao domínio do Romantismo, em que nossos folhetins atendiam pela tarefa de inventar imagens do interior, do herói nacional e da vida urbana para que entendêssemos nossos cacôs de

catástrofe como uma nação? O passo seguinte, proposto por ambas, é a tal “prospecção”, como espécie de “diálogo” entre o registro do que foi e o presente; “recuperar a memória que subjaz ao texto e projetar ao futuro” - estaria aí a literatura no plano de uma futurologia, ou novamente, de um projeto de nacionalidade? E onde o espaço do singular, do indivíduo? O que surge no arrazoado teórico, é a remissão a Candido e seu texto sobre **O direito à literatura** (1988), em que finalmente se encontra uma “função” para a literatura, que não poderia restar como objeto “sem função”. Daí surgem argumentos em defesa do ensino de literatura como “formação ética e autonomia intelectual”, como “fator de humanização”, como até mesmo o resto cristão que se encontra em “tornar compreensivo à natureza, à sociedade, ao semelhante”. Vale repensar, ainda, de que ideal de humano se está falando, e do fato de que a remissão ao texto de Candido recai sobre um texto em que discute a ligação entre literatura e direitos humanos pensando justamente que os problemas que temos nessa esfera são de falta de racionalidade (quando creio que deveríamos reivindicar a sensibilidade, a *aesthesis*, para além de uma racionalização do ou a partir do literário) - ou, ainda, que quando se pensa em garantir o que o “semelhante” deveria ter, deveríamos pensar num pacote aculturador-humanizador que compreendesse não apenas uma moradia decente, mas também o acesso a um Beethoven ou um Dostoievski. No entanto, ainda que Candido faça a crítica às fronteiras que separam “erudito” de “popular”, entende que há um sentido de “elevação espiritual” (entendendo-se a “cultura” como parte da “vida do espírito”) no direito ao contato com os textos canônicos. A escola configura-se, em si, como talvez o único ambiente que possa propiciar esse contato, e não deve se furtrar a ele, ou a incitá-lo; no entanto, precisa fazer com que o aluno reconheça que o que traz consigo, em sua bagagem, também é cultura, e como tal, precisa ser prezado, respeitado e, por que não, estudado, incitado, posto em contato com o que há nesse repertório que não é imóvel e não se cristalizou na história. Precisa fazer sentido no presente, precisa fazer do presente sentido.

Na mesma direção, e remetendo ao mesmo texto de Candido, ainda encravado num debate da redemocratização do Brasil nos anos 80 (sempre e nunca tão presente),

está o que apresentam Leila Sarmiento e Douglas Tufano (2012, p. 12) no volume 1 de sua coleção **Português - Literatura, Gramática e Produção de texto** (que apresenta essas três práticas em blocos apartados, separados, como independentes), no qual apresentam aos alunos as noções de Gombrich (construção social do conceito de arte) e de Candido com as “três faces” da função da literatura: “(1) ela é uma *construção* de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de *expressão*, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e grupos; (3) ela é uma *forma de conhecimento*, inclusive como incorporação difusa e inconsciente”. Há ainda aqui o ressaibo do velho debate da autonomia das artes e do indivíduo, por demais extenso para esta exposição, que redonda, na Itália dos anos 70, numa confluência antiadorniana, na crítica que aparecerá no debate italiano com Mario Tronti, autor que apontará para o quão utópica e ligada ao projeto político capitalista é a própria noção do sujeito autônomo, autor de suas próprias leis. A contrapelo, surge no pensamento de uma teórica como Josefina Ludmer o conceito de **pós-autonomia**, que se manifesta no regime de **realidadeficção** de nosso **espaçotempo**³. É preciso pensar o presente em sua relação com o passado, sim, mas também com o futuro, introduzindo uma quarta dimensão na discussão sobre os espaços que construímos e as potências do possível para além do dado e das versões únicas da história. Em um mundo globalizado, Ludmer destaca em pensadores como Virno justamente a possibilidade de refundação de uma política que refunde o potencial criativo de uma utopia a partir da globalização. Esse pensamento é caudatário do desenvolvimento teórico de uma nova leitura para o tempo, como dimensão do possível, e do espaço, como também ele tempo, desencadeada no pensamento das vanguardas do início do século XX por nomes como Marcel Duchamp ou Carl Einstein.

Tanto em Sarmiento e Tufano quanto em Faraco e Moura (**Língua e Literatura**) encontraremos conceitos de literatura ligados ao mundo da “recriação da experiência do real”, de sujeitos entendidos como “plenos” que “interpretam” a realidade. Faraco e Moura chegam ainda a dizer que a diferença do texto literário para o jornalístico ou histórico seria a de que esses últimos “não podem dar margem a interpretações diversas”, depositando

³ Ver, a esse respeito, a recente conferência de Raúl Antelo, **Autonomia, pós-autonomia, an-autonomia**, que começa justamente por historiar o conceito de autonomia. “A autonomia é basicamente um conceito político. Nasce, em Sócrates e Aristóteles, como uma condição da cidade-estado. Com o Iluminismo, porém, ela se torna um atributo individual, em que cada um é autor de sua própria lei. Na **Fundamentação da metafísica dos costumes**, por exemplo, Kant estabelece que nada possui valor, a não ser o que, a cada coisa, for atribuído pela lei. Mas a própria legislação, que determina todos os valores, deve ter, por isso mesmo, uma dignidade incondicionada. A autonomia é, pois, o princípio da dignidade da natureza humana, bem como de toda natureza racional e a autonomia da vontade, mais especificamente, é a propriedade que a vontade possui de ser lei para si mesma, independentemente da natureza dos objetos a que se aplica. O princípio da autonomia consiste, portanto, para Kant, em escolher sempre de modo tal que as máximas de nossa escolha estejam compreendidas, ao mesmo tempo, como leis universais, no próprio ato de querer.”

fé numa possibilidade de transparência da linguagem já negada pelo debate teórico sobre linguagem travado ao longo do século XX. À literatura estaria restrito o mundo do regime “ficcional”; ora, caberia justamente a pergunta inversa: qual o acesso ao mundo, em linguagem, nos textos escritos de que dispomos, que não é, ela mesma, ficcional? A crítica se estenderia, ainda, nesses materiais, a uma concepção instrumental do próprio conceito de literatura, como se a partir da fixação dele se pudesse criar um regime de contenção para esses discursos mais ou menos indomáveis e proliferantes a que chamamos literários, e que depois se aplicaria a uma seleção de textos “que continuam a interessar os leitores de hoje” (quais sejam, os que configuram um cânone nacional). Caberia perguntar: e o que fazer com os chamados “homens infames”?

“Afrontamento do desejo”

A resposta, o “afrontamento de um desejo” de leitura que confrontaria justamente essa concepção que tem se mostrado fadada ao fracasso por, em diferentes diagnósticos, mostrar que um desejo não se desperta por um enquadramento histórico, mas sim, por uma relação singular, despertada em um movimento para além das fronteiras que têm emoldurado nossos materiais, surgiria para além das fronteiras. Em 2001, num colóquio intitulado **A peste lacaniana**, o crítico argentino Daniel Link procura dar uma resposta à pergunta **Como se lê?** (título de seu livro homônimo, em que está publicado o texto que leu nesse colóquio), na qual ecoa, ainda e fortemente, um livro em que diz ter posto tudo quanto sabia até então – o começo dos anos 90: sua proposta para o ensino de literatura na educação básica argentina⁴, chamada **Literator**. Link (2002, p. 17) toma como ponto de partida a assertiva borgiana de que “uma literatura difere da outra, ulterior ou anterior, menos pelo texto que pelo modo que é lida”. Para pensar esses modos de ler, recorre à Psicanálise, e para um movimento - pensado no âmbito da intervenção analítica, mas por que não dizer, da ordem da leitura - **experimental**, que se radicaria nem no plano da **descrição**, nem no plano da **interpretação**. Tratar-se-ia, pois, de conceituar a leitura como “a correlação entre duas séries

⁴ O próprio autor relembra que escreveu esses compêndios numa era em que não havia computador, com menos recursos gráficos e audiovisuais possíveis – inclusive em termos da apresentação gráfica do material – e sob uma política governamental que ainda mandava separar para o quarto ciclo as literaturas europeias e para o quinto, as americanas. No entanto, a tessitura dada à abordagem dos problemas, em grande medida, excede essa divisão.

de sentido, uma inerente ao objeto e outra inerente ao sujeito”, pensando que a descrição corresponderia a uma aproximação maior ao objeto e a interpretação a uma proximidade do sujeito; seriam esses os **limites** entre os quais se daria o ato de ler, que acaba consistindo, pois, em “terceira margem”. Os sentidos seriam então uma espécie de pomo de disputa, possíveis apenas na inserção em séries, ao longo das quais se deslocam; resgata-se assim uma dimensão em que não mais se cristaliza a versão oficial do objeto literário, mas se abre o texto à prenhez de sua significação, à tensão em que sempre se coloca; o acaso que ruma em toda a linguagem, que um lance de dados jamais abolirá, quando redenominado, quando paranoicamente raptado - lição tomada aos surrealistas - fará com que o sentido possa aparecer na medida em que o objeto texto seja tomado de sua série, de uma série cuja composição se dá em relação singular.

Outras paragens, doutro lado das fronteiras, podem, por vezes, nos oferecer espelhos em que (não) nos reconhecemos. Se a linha de fronteira insiste na separação, façamos um movimento inverso e pensemos no que nos une: para além de todas as condições “periféricas” ou “colonizadas”, modos de ler que se articulam, “mapas” deixados por afinidades eletivas comuns. Não penso aqui que o **Literator** como tal seja adotável, uma vez que foi publicado em 1994 e pensado para outro sistema educacional que não o brasileiro, revolvendo, também e além, um repertório que não é o nosso, que não estaria de acordo com nossa legislação educacional. No entanto, ele nos mostra que outras maneiras de organização e de estudo de literatura na escola são possíveis. Ele aponta para possibilidades combinatórias, arranjos entre textos “nossos” e “não-nossos” que antropofagicamente pudessem vir a construir outras séries de sentido que não apenas a das divisões em escolas e momentos históricos que se assemelham distantes e sem objetivo para estudantes com pouco ou nenhum repertório e potenciais professores em condição semelhante, lecionando (sobre) um cânone que não dominam e que não corresponde mais a um possível presente.

Disponho de dois volumes gentilmente digitalizados pelo autor e enviados a mim, dado que é praticamente impossível encontrá-los à venda, mesmo em sites de

comércio de livros usados. São o IV e o V. Na capa do IV, em um quebra-cabeças, uma imagem do Quixote⁵, e a indicação de que se trata do “Regreso”, da volta do herói. Na capa do V, surge em outro quebra-cabeças a indicação de “*La batalla final*”. Isso se deve à tarefa tomada pela série de se portar como uma saga heroica, uma narrativa composta de fragmentos de textos e de tempos diversos, mosaico ou quebra-cabeças em que se trava um combate contra um vilão eleito pelo autor como intolerável: a banalidade. À melancolia do pensamento de que não haveria outro remédio, em um mundo irremediavelmente banal, a resposta é uma aposta com eco barthesiano. Eis que logo de chofre, no prefácio, a pergunta que nos assombra e que não passou despercebida a Barthes ainda no final dos anos 70 aparece: “pode-se ensinar literatura?” A resposta, operando uma das inversões de que Link, em **Como se lê**, diz tanto gostar, inversões que credita a seu “pai” (a posta entre aspas aponta aqui o eterno drama parricida que marca toda a cultura ocidental) Foucault na leitura da lógica das séries, e que faz ver que se tratam de uma leitura radical que este faz de Marx (que inverte Hegel em sua leitura da relação entre Estado e povo), é: “é somente isso que se há que ensinar”. Na medida em que se pensa a escola como formadora do famigerado “senso crítico”, é na literatura que se pode encontrar a resposta em que se soma a dúvida não ao ceticismo, mas ao gozo. Fazer estremecer a verdade (Nietzsche), não deixar que nada pareça natural (Brecht). Link chama a pergunta “o que é literatura”, em seu material, de “maldita pergunta”, e, além de retomar a definição institucional, desessentializada, trata também de dizer o que literatura não é: “expressão de sentimentos, mera apelação a quem lê ou escuta, testemunho sobre algo que passou”; pode contê-las, mas as subordina ao prazer estético, esse, que se tem perdido de vista no presente, no trato com ela na escola; a literatura, por fim, é uma máquina de perceber. Como se lê: a leitura é combate, é notação, é experimentação. O livro para ser usado na escola, portanto, não é uma antologia sistemática, nem uma história da literatura, nem um tratado sistemático dos gêneros.

Encarnando justamente a ideia de que as leituras estão eternamente em batalha, Link se propõe a responder a outra pergunta - “Como se lê”, a mesma que nomeia

⁵ A imagem não é produto de mero acaso. Não se trata apenas de um personagem literário dos mais conhecidos, num trabalho sobre a representação que lhe fez Picasso, mas, como aponta Susana Scramim a partir da leitura de Foucault – autor aqui já referenciado como espécie de “pai” para Link – de uma figura paradigmática da modernidade que marca a opção por um método-sem-método, ou ainda, por uma busca sem fim último, o que curto-circuitaria o princípio estatal arcônico conferido a quem articula esses arquivos a que chamamos “livros didáticos”: “a experiência produzida pela busca de Dom Quixote é sempre uma “quête”, uma experiência na qual à produção de um saber, de um conhecimento, é sobreposta uma experiência sem finalidade, sem fim, uma experiência inoperante, isto é, um modo de existência genérica da potência. Por isso, paradoxalmente o “método” para aproximarmos da literatura moderna é, por princípio, aporético, “a-poros”, sem caminho, sem caminho previamente definido. É um caminho que se faz no meio do caminho.” (SCRAMIM, 2012, p. 7) O que se impõe, nesse método aporético que Link cria, é uma abertura para o exercício da singularidade que a standardização posta pelos materiais que temos negligência, e, em sua fixação historiográfica, praticamente suprime.

seu livro posterior - em uma linguagem a um só tempo precisa e aguda o suficiente para impactar um estudante de quarto ano da escola secundária argentina, algo como nosso segundo ano do Ensino Médio. Susana Scramim, ao comentar o autor e essa iniciativa pedagógica, toca no inalienável problema do “arconte”, aquele que domina, regula, organiza e dispõe sobre o arquivo (um livro, uma antologia, um projeto pedagógico, em suma, são um arquivo, pensável na linha do que define Derrida em **Mal de arquivo**). A pesquisadora argutamente observa que quando Link responde à pergunta dizendo que “se lê de qualquer modo” e que ao fim e ao fundo se trata muito mais de “impor” ao texto uma leitura do que de discutir métodos únicos e unívocos que legitimem uma leitura, abre aí uma problemática das **forças**, para além das **formas**, no campo literário. O que se reconhece é que mesmo sentidos que se apresentam como cristalizados são eles, também, resultados de embates, versões vitoriosas que repetimos à exaustão. Scramim (2012, p. 2) pondera a questão dessas tensões nesses termos:

Mas de que poder se trata aqui quando dizemos que há que se convencer com a leitura? “Convencer” quer dizer persuadir com a razão, com argumentos e fatos. Daí que poderíamos pensar na obsessão do arqueólogo por uma lógica da repressão que degeneraria numa violência em impor um sentido? Retornando a Derrida, quando seu texto interroga sobre a pretensão de Freud em explicar o assédio do arqueólogo em sua lógica da repressão, lembremos que o inconsciente também é tomado como um arquivo, origem e lei pela psicanálise freudiana. Nessa disposição de Freud, Derrida vê um impulso que ultrapassa a própria lógica do arqueólogo, isto é, Freud radicaliza o procedimento do arqueólogo no momento em que se coloca no papel de um arquivista que é mais arqueólogo que o arqueólogo.

Cada volume desse arquivo, para além de explicitar seus conceitos de literatura e de leitura - de entrar na tensão dos convencimentos a respeito de uma leitura não-essencialista da literatura e de uma abordagem da leitura como aquilo de que dispomos para construir mundos - constitui-se de uma parte em que o autor sugere um “*Pequeño taller de escritura*”, com situações que respondem

a textos da antologia apresentada pelo autor no segundo bloco, organizado tematicamente. No volume IV, os temas são a Pátria, a Família, a Guerra, o Dinheiro e o Erotismo. No volume V, dedicado às literaturas americanas (por determinação legal), são apenas três temas: a Viagem; a Pátria; o Corpo. Um segundo bloco do manual, pequeno, quando comparado à monta dada ao conjunto de textos literários a se trabalhar, é dedicado à apresentação da história literária: são trinta páginas, contra duzentas em que quem domina são os próprios textos dos autores. Na oficina de escritura, possibilidades criativas que procuram ressignificar práticas e momentos históricos que os alunos discutirão a partir dos textos do arquivo. É aí que se enquadram propostas criativas e produtivas, por exemplo, relatar como seria se você fosse um astronauta cuja nave caiu em local estranho, mas fazendo-o “à maneira de Colombo” (pensando em texto lido na antologia, ou seja, realizando um movimento do texto ao texto), ou descrever as roupas dos incas como se relataria um desfile de moda. Os textos são numerados para poderem ser encontrados com as propostas de redação da Oficina de Escrita, e acompanham-nos questões para ajudar o caminho interpretativo. Ao final do volume, há um dicionário e um índice de autores para facilitar a navegação do aluno pelo livro. O convívio dos textos, tematicamente, é anacrônico: Melville e Colombo se encontram com Fito Paez e César Aira; as fronteiras nacionais tampouco são o princípio máximo, dado que, além de Melville, personagens como Octavio Paz, Neruda ou cantores mais conhecidos do grande público, como Jim Morrison, convivem em embate com Sófocles ou Borges. O foco é, pois, o texto, e a construção de sentidos novos para problemas que dizem respeito ao estudante, não a historiografia, ou a representação do nacional, na medida em que percebe-se ser um conjunto que fortemente se posta pela singularidade, esquecida em muitos compêndios didáticos.

Link, ao escrever em 1992 e 1993, ainda não podia vislumbrar as novas e múltiplas possibilidades que a ampliação do acesso a computadores, câmeras, *smartphones*, internet e afins nos oferece atualmente. É claro que o Brasil é um país continental, com realidades socioeconômicas muito distintas, Os sendeiros da literatura se bifurcam ainda mais no livro infinito que somos na medida

em que hoje, com toques, podemos visualizar imagens em movimento, e na medida em que gerações de alunos já nascidos em uma cultura digital chegam à escola. Esses mesmos grupos configuram também uma nova relação com a cultura letrada e com a atenção, na medida em que se revelam muito mais multifocais e com uma demanda cada vez maior de que as velhas práticas disciplinares se renovem e se oxigenem, fazendo algum novo sentido. É nessa perspectiva conceitual que se pode ler algumas das atividades de ressignificação que hoje podemos propor em alguns contextos escolares - como é o caso do Colégio de Aplicação da UFSC, onde trabalho - possibilitam ir ainda mais longe nos movimentos incessantes de mudança no currículo, que fazem com que o aluno dê à literatura uma visão maior do que historiográfica, instrumental ou “necessária para o vestibular” (ou para o Enem, que pretende suplantar os testes locais). Propostas como a de integrar a poesia marginal dos anos 80 a referências audiovisuais contemporâneas ou ao trabalho recente de Ferrés (referência trazida por um aluno, por deriva do significante com que se nomeia a geração dos 80), para reler com olhos de presente a própria noção de “marginal”, por exemplo e à produção de videopoesia, como a que realizamos, eu e os estudantes do terceiro ano do Ensino Médio, juntos, ano passado, fazem com que a relação entre poesia e imagem possa levá-los a pensar a poesia em outras ordens. Da mesma forma, atividades em que se preza o contato e a transformação do texto literário em outras ordens, ou ainda, textos em que o estudante seja instigado à produção num gênero discursivo que se aproxime de algo realmente existente. É interessante lembrar que no seu **Como se lê**, o próprio Link (2002, p. 66) se vê instado a tentar uma teoria dos gêneros, como “*instituições da cultura e da arte*” a partir de uma ida ao cinema do *shopping* como os filhos. Para além, no entanto, de formas - ainda que os gêneros impliquem repetições ou recorrências de formas - Link (2002, p. 67) agudamente observa que “A cumplicidade entre gênero, texto e cultura, pois, garante a legibilidade da vida” - e que ao fundo estamos sempre tratando de problemas de leitura, de leitura de mundo, na medida em que também é necessário um efeito de leitura para que se constitua algo em um gênero.

Em outro movimento curricular, pensado para pro-

curar fazer com que um poeta de linguagem complexa e oriundo do fim do século XIX como Cruz e Sousa foi com a fotografia. Para isso, graças a uma parceria com um projeto da Universidade Federal de Santa Catarina, chamado Santa Afro Catarina, visitas guiadas foram realizadas com os alunos ao centro da cidade, passando por lugares ligados à vida de Cruz e Sousa em Florianópolis, antes de se mudar para o Rio de Janeiro. Ao andar pelo espaço urbano e dar a ele outro sentido, os estudantes foram instados a fotografar e buscar correspondências entre o texto da cidade e os textos do poeta, lendo poéticas do espaço urbano nos espaços por onde transitou. O fato de que a literatura se fez parte de um dispositivo de nova leitura de mundo, do mundo que circunda o estudante, fez com que algo que facilmente poderia se tornar “acessório”, como um livro de sonetos, caso não se pudesse disputar para ele um sentido no presente, ganhasse aos olhos dos alunos novas cores. Criamos ensaios fotográficos, seleções de fotos entre o conjunto de todas as produzidas pelos grupos durante a saída de estudos, foi acompanhada da redação de editoriais, em que se explicava a seleção de fotos e se fazia o contraponto das fotos com os textos do poeta. Isso tudo se transformou em uma exposição, realizada no Espaço Estético do Colégio de Aplicação da UFSC.

Essas iniciativas, que perpassam o cotidiano escolar, extravasam o espaço da sala de aula e dialogam com interesses que o professor observa no conjunto dos estudantes de suas turmas são parte de movimentos começados nos textos literários, em sua relação com outros textos, e redundou na produção de novos textos, abertos, em que o estudante podia se vislumbrar, se ver se vendo, como se finalmente a poeira do antiquário tivesse sido retirada e aí se tornasse possível descobrir novas formas de uso (de um uso da ordem do impossível, como quereriam as **Profanações** de Agamben) para as outrora intocáveis louças.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **Profanações**. Trad. Selvino Assmann. São Paulo: Boitempo, 2007.
- ANTELO, Raúl. **Autonomia, pós-autonomia, an-autonomia**. Conferência proferida na Universidade Federal de Santa Catarina, disponibilizada pelo autor ao autor deste texto. 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Guia do PNL D 2012 – Ensino Médio – Língua Portuguesa**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro/item/2988-guia-pnld-2012-ensino-m%C3%A9dio>>. Acesso em 5 jun. 2013.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. São Paulo: Ouro sobre Azul, 2004.
- DERRIDA, Jacques. **Mal de arquivo: Uma impressão freudiana**. Trad. Cláudia de Moraes Rego. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.
- FARACO, Carlos Emílio; MARUXO JR., José Hamilton; MOURA, Francisco Marto de. **Língua portuguesa: linguagem e interação**. São Paulo: Ática, 2011.
- HERNANDES, Roberta; MARTIN, Vilma Lia. **Projeto Eco: Língua Portuguesa (EM)**. Curitiba: Positivo, 2010.
- HILLIS MILLER, J. **The critic as host**. Disponível em: <<http://www.jstor.org/discover/10.2307/1342933?uid=3737664&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21102543988503>>. Acesso em 10 jun. 2013.
- LINK, Daniel. **Literator IV: El regreso**. Buenos Aires: Ediciones del Eclipse, 1994a.
- _____. **Literator V: La batalla final**. Buenos Aires: Ediciones del Eclipse, 1994b.
- _____. **Como se lê e outras intervenções críticas**. Trad. Jorge Wolff. Chapecó: Argos, 2002. (Vozes vizinhas – Os melhores ensaios, v. 2)
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Segunda consideração intempestiva: da utilidade e desvantagem da história para a vida**. Trad. Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003. (Conexões; 20)
- SARMENTO, Leila Lauar; TUFANO, Douglas. **Português: Literatura – Gramática – Produção de Texto**. São Paulo: Moderna, 2012.
- SCRAMIM, Susana. Performance e criação: por uma teoria da produção literária. **Landa**. N. 0, ano 2012. Disponível em: http://www.revistalanda.ufsc.br/PDFs/SUSANA%20SCRAMIN%20-%20PERFORMANCE%20%20E%20%20CRIAR%20O%20POR%20UMA%20TEORIA%20DA%20PRODU%20LITER%20LITERIA_landa_0.pdf>. Acesso em 15 jun. 2013.

VIRNO, Paolo. **El recuerdo del presente**: ensayo sobre el tiempo histórico. Trad. esp. de Eduardo Sadier. Buenos Aires: Paidós, 2003.