

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A “ENSINABILIDADE” DA LITERATURA

SOME THOUGHTS REGARDING LITERATURE'S “TEACHABILITY”

Franco Baptista Sandanello¹

Resumo: O presente artigo busca desenvolver uma reflexão acerca do ensino (“ensinabilidade”) da literatura, propondo-se a pergunta: existiria um aspecto formador intrínseco à literatura? Para tanto, vale-se de dois textos seminais de Antonio Candido (“A literatura e a formação do homem” e “O direito à literatura”) como pontos de partida para uma discussão conceitual e contextual da questão (que se vale de pensamentos de Silviano Santiago, Teresa Cerdeira, Regina Zilberman, Tzvetan Todorov, Viktor Chklovski, Umberto Eco et al.). Por fim, mobiliza uma breve análise crítica de um conto regionalista de Hugo de Carvalho Ramos (“À beira do pouso”) a partir dos argumentos defendidos previamente, como forma de homenagem a Candido, que, ao final de “A literatura e a formação do homem”, tece uma análise de um conto (“Mandovi”) de outro autor regionalista, Simões Lopes Neto.

Palavras-chave: Ensino de literatura. Antonio Candido. Hugo de Carvalho Ramos.

Abstract: *The present article sets out a discussion regarding literature teaching (“teachability”), by confronting itself with a question: would there be a formative aspect inherent to literature? For this purpose, two foundational texts by Antonio Candido (“A literatura e a formação do homem” e “O direito à literatura”) are engaged as a point of departure for a simultaneously conceptual and contextual consideration of the matter, that comprises texts by Silviano Santiago, Teresa Cerdeira, Regina Zilberman, Tzvetan Todorov, Viktor Chklovski, Umberto Eco et al. Lastly, a brief analysis of a regionalist short story by Hugo de Carvalho Ramos (“À beira do pouso”) resumes and draws to a close the arguments previously upheld, as a homage to Candido, who discusses a short story (“Mandovi”), by Simões Lopes Neto, in the final moments of his “A literatura e a formação do homem”.*

Keywords: *Literature’s teaching. Formation. Antonio Candido. Hugo de Carvalho Ramos.*

Introdução

Falar sobre o ensino de literatura é uma questão que, sob muitos aspectos, ultrapassa a dificuldade de falar sobre a própria literatura. Afinal, tal proposta envolve uma série de termos que, a rigor, não estão previstos no conceito de literatura *per se*: a necessidade de seleção prévia de conteúdos e habilidades; sua divisão em módulos e disciplinas; o acréscimo de ajustes decorrentes da interação entre professores, coordenação, alunos etc. Entretanto, uma questão antecede a todos esses desdobramentos: a literatura pode, de fato, ser ensinada? Em outras palavras: a literatura é

¹ Pós-doutorado pela UNESP, com estágio pós-doutoral na Université Sorbonne Nouvelle - Paris III e na Université Lumière Lyon II. Professor adjunto da Academia da Força Aérea e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Literatura da Universidade Federal de São Carlos.

parte da formação do homem ou é a formação do homem que possibilita, indiretamente, a apreciação da literatura?

Para que o argumento não se perca em uma petição de princípio, caberia observar, lembrando um termo célebre da teoria literária (e com o perdão do neologismo), a necessidade de discutir a “ensinabilidade” da literatura.² Em outras palavras, e com base na materialidade do texto literário, existiria, pois, um aspecto formador intrínseco à literatura? E o que a literatura pretende ou pode formar com ele (“leitores”, “cidadãos”, “alunos” etc.)?

Quaisquer que sejam os termos empregados, falar sobre tal aspecto *formador* da literatura pressupõe (quase nominalmente) um texto bastante estudado nos cursos de Letras: trata-se d’“A literatura e a formação do homem”, de Antonio Candido.

Literatura e “formação”

No texto mencionado, Candido (1999, p. 82-84) apresenta e discute a “força humanizadora” dos textos literários a partir de três eixos principais: sua função psicológica, sua função prescritiva e sua função “cognitiva, ou sugestiva”.

Sobre a primeira, afirma ser ela a “necessidade universal de ficção e de fantasia” (idem) onipresente em mitos, piadas, romances etc., que ultrapassa os limites do texto e engloba toda e qualquer ordenação ficcional pelo discurso (oral, escrito). Enquanto função dada e compreendida *extratextualmente* – i.e., pela necessidade psicológica da imitação e pelo prazer dela decorrente –, parece esta primeira alternativa pouco ajustada ao escopo da “ensinabilidade” cogitada.

Por sua vez, a segunda função corresponde à “bitola ideológica dos catecismos” e dos “manuais de virtude e de boa conduta”, responsável pelas versões censuradas de clássicos literários (idem). Trata-se, pois, de um uso também externalista da literatura, dado em termos não mais de amplidão de propósitos (ficção, fantasia), mas de sua restrição (censura).

² Nas décadas de 1960 e 1970, o conceito de literariedade propôs que o estudo do texto literário (i.e., a ciência literária) escapasse à influência das demais ciências humanas (psicologia e sociologia, sobretudo) e cuidasse de definir seus próprios limites. Como então observado por Tzvetan Todorov (1971, p. 15-16, grifos do autor): “[...] tal ciência se preocupa não mais com a literatura real, mas com a literatura possível, em outras palavras: com essa propriedade abstrata que faz a singularidade do fato literário, a *literariedade* (*littérarité*). [...] A obra se encontrará projetada assim noutra coisa que não ela própria, tal como no caso da crítica psicológica ou sociológica; essa outra coisa não será, entretanto, uma estrutura heterogênea, mas a própria estrutura do discurso literário.” Falar, por extensão, em “ensinabilidade” aproxima-se apenas relativamente desse conceito, uma vez que, se, por um lado, o conceito de “ensinabilidade” visa relativizar as questões ímpares mencionadas sobre o ensino de literatura (seleção de conteúdos e habilidades, divisão em disciplinas etc.), fazendo com que a discussão seja, senão mais “abstrata”, mais pontual, por outro, a proposição do termo está longe de implicar a criação (sequer a proposição) de uma “ciência”. Em um sentido ulterior, e que será esclarecido ao longo do texto, tal referência reflete uma busca por alternativas às funções formadoras da literatura, de fundo psicológico e sociológico, preconizadas por Antonio Candido (1999).

Finalmente, a terceira função representa “uma dada realidade social e humana [e] faculta maior inteligibilidade com relação a esta realidade” (idem), vinculando à visão de mundo presente em dada obra literária seus efeitos sobre o leitor. Tal reorientação argumentativa faz passar da extratextualidade (psicológica, prescritiva) à intratextualidade, discutindo o texto em termos previstos por ele próprio.

Não obstante, observadas em conjunto, todas as três funções elucidam o propósito central de saber qual dessas funções é, ou deveria ser, a predominante no que diz respeito à ampla função formadora da literatura, ligada ao prazer da leitura (função psicológica), à repetição de modelos (função prescritiva) ou ao conhecimento de novas realidades (função cognitiva).

A resposta não poderia deixar de remeter à função mais complexa das três. De fato, ciente das nuances de representação da “realidade social e humana” pela literatura, o crítico exemplifica a função cognitiva por meio de uma comparação entre o regionalismo de Coelho Neto e o de Simões Lopes Neto, evidenciando os usos ideológicos do conteúdo pela forma textual. Mais especificamente, ele observa que a integração ou não do falar regional à instância narrativa pressupõe o nivelamento do leitor “ao personagem pela comunidade do meio expressivo” (idem, p. 88-89), o que, por sua vez, pode assumir quaisquer das três funções, embora o conhecimento pleno da realidade do sertanejo apenas se dê quando observado pelo leitor de igual para igual, i.e., ao sentir-se “participante de uma humanidade que é a sua, e deste modo, [esteja] pronto para incorporar à sua experiência humana mais profunda o que o escritor lhe oferece como visão da realidade.”

A resposta de Candido é, assim, positiva: a literatura possui um poder formador. E tal poder reside na denúncia das ideologias e das relações sociais: sua função formadora é social. Indistinguem-se, para si, leitor e cidadão. Formado um, está formado o outro.

O direito à “formação”

Apesar da clareza de sua posição, em um texto posterior intitulado “O direito à literatura”, Antonio Candido (2011, p. 178-179, grifos do autor) revisita as funções anteriores e cogita uma possível unidade entre elas:

A função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório). Analisando-a, podemos distinguir pelo menos três faces: (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 de mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como

incorporação difusa e inconsciente. [...] Toda obra literária é antes de mais nada uma espécie de objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção, *enquanto construção*.

Está visto que, invertidos os termos, muda-se a análise das funções da literatura para os comportamentos de uma única função, dividida em “três faces” que parecem corresponder à própria literatura. Assim, ela é definida enquanto (1) objeto autônomo, (2) portador de uma visão particular de mundo e (3) passível de ser uma forma de conhecimento. Mais especificamente, ela é o produto de um momento social (“o sonho acordado das civilizações” (idem, p. 177)) e já demonstra seu “primeiro nível humanizador” ao tirar “as palavras do nada” (idem, p. 179). Os “atos ou devaneios” que representa são compreensíveis para todos, demandando que a ordenação das palavras impressione favoravelmente os leitores, prontamente identificados com o que leem, conquanto distante de seu cotidiano (o exemplo do crítico é o lamento amoroso do eu lírico à *Marília de Dirceu*).

Em síntese:

Digamos que o conteúdo atuante graças à forma constitui com ela um par indissolúvel que redundava em certa modalidade do conhecimento. Este pode ser uma aquisição consciente de noções, emoções, sugestões, inculcamentos; mas na maior parte se processa nas camadas do subconsciente e do inconsciente, incorporando-se em profundidade como enriquecimento difícil de avaliar. (idem, p. 181-182)

Isto significa que a equiparação da função social da literatura à anterior função cognitiva (e à definição de literatura, como um todo) se resolve no plano do inconsciente, gerando um contrassenso terminológico ao confessar-se obscuramente “difícil de avaliar” (idem). Assim, muito embora pretenda ser uma forma de conhecimento, ela somente pode sê-lo de maneira difusa, dissociando o conhecimento do mero acúmulo de informações. Trata-se de reformar o indivíduo mediante um amplo leque de habilidades cognitivas e interpessoais, i.e., num movimento que vai de dentro para fora, *formando-o*, e não de fora para dentro, *informando-o*.

Neste sentido, o papel formador da literatura remete ao “exercício da reflexão, [à] aquisição do saber, [à] boa disposição para com o próximo, [ao] afinamento das emoções, [à] capacidade de penetrar nos problemas da vida, [ao] senso da beleza” etc. (idem, p. 182), propósitos que parecem alheios a um viés *cognitivo*, indicando, antes, um ideário amplamente humanista.³

³ Ao postular que a literatura pode contribuir para com a formação integral do homem, Candido repete o que, séculos antes, Friedrich Schiller fizera com suas *Cartas sobre a educação estética da humanidade*, defendendo o integral cultivo do homem e a correção de seus impulsos naturais pelas artes. Contudo, mais temerário e tomando boa parte da terminologia da filosofia moral e estética de Immanuel Kant, Schiller (1991, p. 63) deriva o progresso político do progresso artístico e científico: “Toda melhoria política deve partir do enobrecimento do caráter – mas como poderá enobrecer-se o caráter sob a influência de uma constituição estatal bárbara? Para esse fim seria preciso encontrar um

Igualmente, da defesa da humanidade à dos valores democráticos, caberia um papel social de luta pela igualdade de direitos e pela cidadania. À formação de leitores e cidadãos, então simultânea e indistinta no primeiro texto, o raciocínio de Candido evolui no sentido inverso da formação de cidadãos e de leitores, visando influir nas desigualdades da sociedade brasileira.⁴

Neste sentido, na transição das “funções” às “faces” da literatura, há uma tentativa de redefinição do conceito de literatura a partir de sua atuação social, que faz da possibilidade do estudo das ideologias uma necessidade. Assim, o que pareceria uma solução para contextos de ensino demasiado próximos de uma concepção de literatura enquanto “sistema de obras”⁵ acaba por gerar o efeito inverso, prescrevendo igualmente os seus limites.

Literatura e (in)formação

Tal concepção perpassa boa parte da crítica literária no Brasil, embasando uma concepção bastante engajada do próprio conceito de crítica literária:

instrumento que o Estado não dá e abrir fontes que se conservem limpas e puras apesar de toda a podridão política. Cheguei ao ponto a que aspiravam todas as minhas observações até aqui feitas. Este instrumento está nas belas-artes, estas fontes abrem-se em seus modelos imortais. Arte e ciência são desobrigadas de tudo que é positivo e que foi introduzido pela convenção do homem, ambas gozam de uma absoluta imunidade em face do arbítrio humano.” No entanto, seria inconveniente insistir em tal aproximação, uma vez que o cultivo da arte como veículo para o cultivo da pessoa humana, sob um ponto de vista “desinteressado” e atemporal, pouco ressoaria em Candido, que vê na busca pelo ideal uma negação das realidades cognitivas e das nuances ideológicas (“[...] o artista, entretanto, a partir da conjugação do possível e do necessário, deve buscar o ideal. Molde-o em ilusão e verdade, nos jogos de sua imaginação e na seriedade de seus atos; molde o ideal em todas as formas sensíveis e espirituais, e, silencioso, lance-o no tempo infinito. [...] Para uma razão sem peias o rumo certo é já a perfeição, e o caminho está feito ao ser começado” (idem, p. 65)). Em todo caso, e em um sentido estrito (posto que longe de uma terminologia kantiana), ao considerar a literatura um direito inalienável, Candido corrobora a defesa de uma necessária transição do homem físico para o homem estético, prevista pela troca do “Estado da necessidade pelo Estado da liberdade” (idem, p. 47).

⁴ Em termos de riqueza e pobreza cultural, o autor tece o seguinte juízo sobre a “obnubilação” de parte da população que julga possuir maior direito de acesso à cultura: “Nesse ponto as pessoas são vítimas de uma curiosa obnubilação. Elas afirmam que o próximo tem direito, sem dúvida, a certos bens fundamentais, como casa, comida, instrução, saúde, coisas que ninguém bem formado admite hoje em dia que sejam privilégio de minorias, como são no Brasil. Mas será que pensam que o seu semelhante pobre teria direito a ler Dostoievski ou ouvir os quartetos de Beethoven? Apesar das boas intenções no outro setor, talvez isto não lhes passe pela cabeça.” (idem, p. 174) À parte certo diálogo subreptício com o conceito de Araripe Jr. (que faz prever analogias com a formação da literatura brasileira, à guisa de prima pobre da literatura europeia), Candido realça o aspecto possivelmente elitista da arte em uma sociedade marcada por profundas diferenças de distribuição de renda.

⁵ É o que aponta Tzvetan Todorov (2009, p. 30) nos estudos de literatura do ensino médio francês, que julga conter um ranço indevido de ensino “científico” da disciplina: “Muitos argumentos me inclinam na direção de uma concepção dos estudos literários mais próxima do modelo da história do que do da física, da literatura como capaz de conduzir ao conhecimento de um objeto exterior, em vez de buscar os arcanos da disciplina. Em primeiro lugar, porque não existe consenso, entre os pesquisadores no campo da literatura, sobre o que deveria constituir o núcleo de sua disciplina. Os estruturalistas tem maioria hoje na escola, como ontem era o caso dos historiadores e amanhã poderá ser o dos politicólogos; haveria sempre alguma arbitrariedade numa determinada escolha.” Para além de certo partidarismo de Candido (1999), compreensível quando pensado no contexto da crítica literária da década de 1970, é lógica sua oposição à concepção de literatura enquanto “sistema de obras”, uma vez que o instrumental analítico da literatura permite ser ele próprio, como assinala Todorov (2009), o material a ser conhecido, prescrevendo, por conseguinte, um corpus próprio e uma demanda de textos *sob* sua tutela.

A *razão de ser* da crítica literária se ancora na afirmação (ou reafirmação) do papel que a cultura pode desempenhar em nossos dias na compreensão dos problemas sociais e econômicos da sociedade brasileira no complexo contexto das nações desenvolvidas. [...] A razão de ser da crítica literária, do jornalismo abalizado e opinativo, é a de não deixar que passem em silêncio as obras culturais dissidentes. Abrir-lhes um lugar de inconveniência no dia-a-dia conformista. (SANTIAGO, 2004a, p. 180-181, grifos do autor) ⁶

No entanto, percebe-se uma confusão entre a reflexão sobre o ato cognitivo e a sua validade, i.e., entre a dissidente “visão de realidade” (CANDIDO, 1999, p. 89) de um texto e sua recepção “difusa e inconsciente” (CANDIDO, 2011, p. 179), cuja pluralidade, em uma sociedade desigual e excludente, aponta para “um lugar de inconveniência no dia-a-dia conformista” (SANTIAGO, 2004a, p. 181). Trata-se de um desvio decorrente de certa restrição do conceito de literatura aos limites da literatura (sociedade) brasileira, e que parece colocar em lados opostos a “formação” (enquanto reconhecimento e denúncia das ideologias) e a “informação” (enquanto reprodução numérica, passiva, das mesmas ideologias).

À primeira vista, se a literatura é capaz de “formar” – i.e., de fazer com que alguém se sinta parte de um todo com o texto e entenda as relações de sentido estabelecidas a partir da linguagem para que exerça e amplie sua humanidade –, ela o é também de “informar” determinadas estórias – i.e., os veículos de tais relações.

O sentido dicionarizado da palavra “informação” é o de um “conhecimento obtido por meio de investigação ou instrução”, o que lhe prevê uma dimensão marcadamente cognitiva (HOUAISS, 2000, p. 1615). Etimologicamente, “informação” corresponde à “ação de formar, de fazer, fabricação; esboço, desenho, plano; ideia, concepção; formação, forma.” (idem) Em sua própria grafia, “informação” prevê “formação” com o acréscimo do prefixo “in-”, que pode significar tanto “privação, negação” (como nas palavras “infeliz”, “inválido” etc.) quanto “superposição, aproximação, transformação [...] de valor intensivo, de movimento para dentro, de repouso, de permanência, de direção, de tendência” (como nas palavras “incorrer”, “indigitar”, “informar” etc.) (idem, p. 1588).⁷

⁶ Há, ainda, um segundo paralelo entre as “faces” da literatura apresentadas por Candido e as frentes de atuação da crítica literária indicadas por Silvano Santiago, que equivaleria, por sua vez, a uma crítica de intervenção sob três “campos minados: (1) o da nacionalidade analfabeta, (2) o da formação escolar de má qualidade deficiente e (3) o da cidadania mediocrizada pelos padrões redundantes e preguiçosos, muitas vezes irresponsáveis da mídia eletrônica.” (SANTIAGO, 2004a, p. 180) Não obstante acessórios para os fins da presente argumentação, diversos outros paralelos parecem surgir de sua reflexão: a posposição ao analfabetismo da ampla presença psicológica da literatura sob suas formas orais; à função prescritiva, da formação escolar; à cognitiva, da formação do leitor como cidadão etc.

⁷ Outros exemplos e relações do prefixo “in-” com a formação da negação em diversas línguas podem ser encontrados no dicionário etimológico de Ernout e Meillet (2001, p. 313-314).

O extravio do movimento intensivo da “informação” é o que faz com que ela seja vista na contramão da “formação”, enquanto sua ausência ou negação, indispondo entre si forma (texto) e conteúdo (visão de realidade, ideologia). Tomada, porém, em sua iteratividade, “in-” formação remete tanto à transformação que a literatura proporciona em seu receptor quanto àquilo com que este pode contribuir, reflexamente, para o conceito de literatura.⁸

Tal perspectiva de mão dupla, sugerida pela própria constituição da palavra, enseja uma relação ativa para com a literatura que ultrapassa a relação prescritiva anterior, apontando um esboço de resposta à questão de sua “ensinabilidade”.

Duas opções, uma alternativa

Observando o ensino de literatura através do prisma gnosiológico debatido, haveria uma hipertrofia de objetivos: esperar-se-ia que a literatura formasse cidadãos conscientes do imaginário e da cultura de seu país; que apresentasse ao aluno suas possibilidades expressivas, capacitando-o para seu uso; que discutisse, a partir do e no texto literário, gêneros discursivos, temas transversais etc.⁹ No entanto, não há nada mais avesso à institucionalização dos conteúdos e dos métodos que a literatura. Colocar-lhe objetivos demasiado estreitos ou amplos seria negar a liberdade que consiste, a cada momento, da opção por ler um livro, bem como da decisão por não interromper sua leitura, página a página.

Neste sentido, duas posições são possíveis e intercambiáveis. Uma é a de Teresa Cerdeira, que, retomando o relato de Alberto Manguel sobre seus primeiros contatos com a leitura, insiste na visada individual da leitura como negativa primordial da “ensinabilidade” da literatura: “Foi este o pequeno milagre que mais ninguém percebeu, o da solidão da leitura. Foi pensando mais ou menos nisso que postulei a minha hipótese de que a literatura não se ensina.” (CERDEIRA, 2004, p. 242)

⁸ Da “in-” formação, surge, assim, a possibilidade de “con-” formar, “de-” formar, “trans-” formar, “multi-” formar, em via de tornar algo belo ou “formoso” (ERNOUT, MEILLET, 2001, p. 247).

⁹ Trata-se de uma ampliação do entendimento da leitura, à imagem da escrita, como momento de exercício da cidadania: “O escritor brasileiro tem a visão da Arte como forma de conhecimento, tão legítima quanto as formas de conhecimento de que se sentem únicas possuidoras as ciências exatas e as ciências sociais e humanas. Ele tem também a visão da Política como exercício da arte que busca o bom e o justo governo dos povos, dela dissociando a demagogia dos governantes, o populismo dos líderes carismáticos e a força militar dos que buscam a ordem pública a ferro e fogo. Arte e Política se dão as mãos na Literatura brasileira para dizer que educação, como nos alertou Anísio Teixeira nos idos de 1957 (ano em que entrei para a Universidade Federal de Minas Gerais) ‘não é privilégio.’” (SANTIAGO, 2004b, p. 72). Dizer, finalmente, que ela é “privilégio de todos”, além de subverter a lógica do termo, seria igualmente unilateral (ou parcialmente correto).

Outra é a de Regina Zilberman, que nega tal exclusividade apontando a dimensão marcadamente social da leitura:

Se esse é o ângulo individual da leitura, o ângulo social decorre dos efeitos desencadeados. O leitor tende a socializar a experiência, cotejar as conclusões com as de outros leitores, discutir preferências. A leitura estimula o diálogo, por meio do qual se trocam resultados e confrontam-se gostos. Portanto, não se trata de uma atividade egocêntrica ou narcisista, se bem que, no começo, exercida solitariamente; depois, aproxima as pessoas e coloca-as em situação de igualdade, pois todos estão capacitados a ela. (ZILBERMAN, 2008, p. 18)

É importante relativizar, porém, a vidência de que a literatura possa fazer do leitor um indivíduo alienado ou arredo, desconfiado de opiniões fáceis, além de particularmente atento aos sentidos que subjazem aos muitos textos (verbais, não verbais) do cotidiano. Não se pode reduzir a “ensinabilidade” da literatura àquilo que ela pode (ou pretende) representar com base nesses efeitos sobre o leitor. Há como que dois senões latentes a uma discussão desta ordem: o de considerá-la exclusivamente sob seu aspecto transformador (como se ele não fosse da ordem do possível, mas do necessário) ou sob seu aspecto puramente conceitual (como se ele fosse a própria materialidade da literatura e de seus possíveis).

Parece igualmente escusado optar por uma ou por outra via; não haveria propósito, tampouco, em procurar exemplos textuais de possíveis contrabalanços, mais ou menos equidistantes aos dois polos indicados, com o propósito único de justificar uma escolha prévia.

Antes, seria preferível optar por uma terceira via (ainda uma vez as terceiras vias, imprevisas nos dois lados da moeda de um argumento, tal como, outrora, no texto de Candido (1999)):¹⁰ considerar a literatura como momento privilegiado de contemplação da escrita, sem rótulos, de forma a tomá-la como uma fonte de conhecimento e de prazer, que, antes de gerar cientistas, diletantes ou cidadãos, perfaz uma ampla fonte de conhecimento e de sabedoria. Que ela seja interpretada das mais diversas formas, ela o será sempre em seu benefício, pois (como é de entendimento geral) a sabedoria só vem depois da experiência.

¹⁰ Ou ainda em tantos outros textos críticos, que parecem estabelecer uma verdadeira herança argumentativa triádica dos estudos literários. É o que sugere, ao menos, Ezra Pound ao lembrar-se espaçadamente de uma frase de Rodolfo Agricola, humanista do século XV: “Ut doceat, ut moveat, ut delectet. Essa classificação obtive de um certo [Rodolfo] Agricola, que supostamente a obteve da antiguidade. Sem tal “in partes tres” não vejo a possibilidade de uma crítica sadia. “Doceat, moveat” deve mesclar-se ao delectet em qualquer grande obra de arte. Separados, pertencem à ação, e, enquanto ação, passam no tempo, na contingência dos dias ou das horas. A necessidade de ensinar acaba quando o estudioso aprende; a necessidade de mover, com a ação pretendida. Mas começada no polo errado ou posterior, “delectet” inclina-se à literatura de evasão. (POUND, 1966, p. 49-50) (“*Ut doceat, ut moveat, ut delectet.*’ *This classification I got from a certain Agricola, who presumably had it of antiquity. Without this ‘in partes tres’ I see no very sane criticism. ‘Doceat, moveat’ should be fused in the delectet in any great work of art. Separate, they belong to action and as action they pass in time, with the day or the hour contingent. The need of teaching goes when the scholar has learned, the need of moving with the mass action intended. But begun at the wrong end or hind end, the delectet is prone to mean literature of escape.*”)

A este respeito, observa Umberto Eco (2003, p. 21) que a literatura adverte (informa?) o homem a respeito dos limites de sua atuação, lembrando-o da morte e do destino:

Isso nos dizem todas as grandes histórias, no máximo substituindo Deus pelo fado, ou pelas leis inexoráveis da vida. A função dos contos “imodificáveis” é precisamente esta: contra qualquer desejo de mudar o destino, eles nos fazem tocar com os dedos a impossibilidade de mudá-lo. E assim fazendo, qualquer que seja a história que estejam contando, contam também a nossa, e por isso nós os lemos e os amamos. Temos necessidade de sua severa lição “repressiva”. [...] Creio que esta educação ao Fado e à morte é uma das funções principais da literatura.¹¹

Neste sentido, a literatura expressa e reflete a mortalidade do homem, fazendo-o rever suas maneiras de lidar com sua pequenez. É, ainda, uma forma de aceitar o inevitável e de fazê-lo menos insuportável.¹² Assim, as muitas possibilidades do texto parecem suprir as poucas oportunidades da vida (por numerosas que o sejam, não deixam de ser limitadas, lineares, incontornáveis), somando experiências imaginárias às reais.

Desinformação, desautomatização

“Desinformação” e “desautomatização” são termos que se vão fazendo, assim, quase intercambiáveis.¹³ Pois, ainda que não se resume à língua e à reavaliação de um discurso que pareça “novo”, é a “novidade” do texto (pela primeira, pela enésima vez) o que motiva o leitor a seguir adiante:

E eis que para dar a sensação da vida, para fazer sentir os objetos, para provar que a pedra é pedra, existe aquilo que chamamos de arte. O objetivo da arte é dar uma sensação do objeto como visão e não como reconhecimento; o processo da

¹¹ Para além da função “educativa” apontada, o autor salienta outras três: a manutenção da “língua como patrimônio coletivo” (ECO, 2003, p. 11); o exercício da língua como expressão individual (idem, p. 11-12); e a transmissão “de um mundo de valores que chega de e remete a livros”, mitigando a violência e a exclusão (idem, p. 12).

¹² Maurice Blanchot (1997, p. 308-309) assinala na liberdade (contraditória) da morte o signo da literatura, ela também uma libertação dual, crítica: “A morte não é a realização da liberdade, isto é, o momento da mais rica significação? Mas é também apenas o ponto vazio dessa liberdade, a manifestação do fato de que essa liberdade é ainda abstrata, ideal (literária), indigência e platitude.”

¹³ O conceito russo de “*ostranenié*”, passível de tradução tanto como “singularização” quanto como “estranhamento”, é particularmente espinhoso. Sobre suas dualidades, comenta Gérard Genette (1976, p. 352-353, tradução nossa): “de um lado, o significante ‘arbitrário’ é perceptível enquanto arbitrário, e posto em relevo por sua própria imotivação, sua inadequação mimética, no limite de sua incongruidade, que é uma forma de estranheza (*ostranenié*) [...]. De outro lado, o signo mimético (ou recebido como tal), teoricamente ‘transparente’ por seu mimetismo, é notável, e, logo, perceptível, por essa mesma razão, sobretudo ao operar um contraste e exceção no contexto e / ou no sistema: outra *ostranenié*, inversa à precedente, e talvez também eficaz” (“*d’un côté, en effet, le signifiant ‘arbitraire’ est perceptible parce qu’arbitraire, et donc mis en relief par son immotivation même, son inadéquation mimétique, à la limite son incongruité, qui est une forme d’étrangeté (ostranenié) [...]. Mais d’un autre côté, le signe mimétique (ou reçu pour tel), théoriquement ‘transparent’ de par son mimétisme, est en fait remarquable, et donc perceptible, pour cette raison même, surtout s’il fait contraste et exception dans le contexte et / ou dans le système: autre ostranenié, inverse de la précédente, et peut-être aussi efficace*”).

arte é o processo de singularização dos objetos e o processo que consiste de obscurecer a forma, de aumentar a dificuldade e a duração da percepção. O ato de percepção na arte é um fim em si mesmo e deve ser prolongado; *a arte é um meio de provar o devir do objeto, aquilo que ele já se 'tornou' não tem importância para a arte.* (CHKLOVSKI, 1965, p. 83, grifos do autor, tradução nossa)¹⁴

A literatura é, portanto, o espaço da “desinformação”, em que a (in-)formação (entendida enquanto movimento iterativo e especular da formação do homem) separa-se do mero conteúdo (reservado à literatura de entretenimento, à in-formação), passando a ser, ela própria, alvo de reflexão (como indicado pelo prefixo “des-”, que remete, simultaneamente, a “oposição”, “separação” e “aumento” (HOUAISS, 2001, p. 947)). Logo, a literatura “des-(in-) forma” porque faz preceder ao mecanismo de investigação (solitária) e de instrução (coletiva) dos textos o primado da dúvida, oferecendo a prerrogativa ímpar da contemplação.

À beira da estória, “à beira do pouso”

À guisa de conclusão, é lícito voltar à estrutura do texto que deu início à presente discussão (“A literatura e a formação do homem”) e, como derradeira homenagem, reproduzir-lhe uma engrenagem do desfecho, i.e., a análise de um conto regionalista brasileiro. Para tanto, um exemplo clássico na literatura brasileira de coexistência entre a dúvida e a contemplação é o do conto “À beira do pouso”, de Hugo de Carvalho Ramos. Trata-se de um exemplo privilegiado de texto literário em que a forma aparentemente desinteressada – uma sucessão de causos narrados por tropeiros depois da faina diária – fundamenta o conteúdo de maneira especialmente significativa a partir do relato de um encontro fantástico com uma aparição em plena noite de Quinta-feira Santa.

O equilíbrio mencionado é de particular interesse, uma vez que aponta um balanço quase ideal entre o prazer de contar (e ouvir, e ler) uma estória e a necessidade de dar a conhecê-la a outrem, seguindo o mesmo ritmo outrora trilhado pelo narrador, então confuso e estarecido em meio a uma sucessão de acontecimentos “sobrenaturais”.

Tudo principia com uma moldura narrativa assinalada pelo ato lúdico da (des) lembrança dos tropeiros: “Contavam casos. Histórias deslembradas do sertão, que aquela lua acinzentada e friorenta de inverno, envolta em brumas, lá do céu triste e carregado, insuflava perfeita verossimilhança e vida animada.” (RAMOS, 1950, p. 28) Sob o céu estrelado dos “campos

¹⁴ "Et voilà que pour rendre la sensation de la vie, pour sentir les objets, pour éprouver que la pierre est de pierre, il existe ce que l'on appelle l'art. Le but de l'art, c'est de donner une sensation de l'objet comme vision et non pas comme reconnaissance; le procédé de l'art est le procédé de singularisation des objets et le procédé qui consiste à obscurcir la forme, à augmenter la difficulté et la durée de la perception. L'acte de perception en art est une fin en soi et doit être prolongé; l'art est un moyen d'éprouver le devenir de l'objet, ce qui est déjà 'devenu' n'importe pas pour l'art."

goianos”, capaz de tornar crível mesmo o mais despropositado “conto de lobisomem” (idem), um arrieiro, Aleixo, passa a relatar seu encontro com uma aparição.

De início, diversos elementos desacreditam sua versão dos fatos. Além de “amigo da boa pinga e frequentemente mudando de padrão pelo seu gênio teimoso e arreliado”, sua visão ocorre “num lugar [...] ensombrado, [pois] o caminho muito estreito e solapado não tinha desvio” (idem). À dificuldade de enxergar soma-se o nervosismo de cavalgar oito léguas noite adentro, passando por uma clareira singular: “Num claro de mato, achegando o animal, vi perfeitamente: eram dois negros acurvados, num andar ora lento, ora apressado, que levavam ao ombro uma rede de defunto.” (idem, p. 29) E, à medida que persegue o fantástico cortejo, mais dele se distancia Aleixo. Contrariado, bebe e esbraveja contra o que lhe parece, antes de tudo, um desaforo dos dois homens, que lhe ignoram.

Assim, como poderia ele ver “perfeitamente” o fantástico cortejo, dadas as terríveis condições da perseguição? Não é de surpreender que hesitem seus ouvintes (e leitores), culminando na inevitável pergunta de um de seus convivas, seu Zé: “- E pegou-os?”¹⁵

A hesitação de Zé (e de Aleixo) é o que fundamenta o teor fantástico do relato. Afinal, “o fantástico implica [...] uma integração do leitor no mundo das personagens; [e] define-se pela percepção ambígua que tem o próprio leitor dos acontecimentos narrados. [...] A hesitação do leitor é pois a primeira condição do fantástico.” (TODOROV, 2012, p. 37)

O equívoco de sua percepção, porém, é logo resolvido pelo narrador numa chave interpretativa terra-a-terra:

Adivinham se podem, o que vi então, todo apalermado, assombrado mesmo.

- O “Cuca”! – aventurou tímido, um.

- Qual! uma vaca. [...] – Pois isso mesmo, os dois pretos arcados, eram seus quartos escuros, e a rede de defunto, a barriga malhada. Como o carreiro era fundo e apertado, ela não tivera por onde torcer; o escuro, a solidão daqueles lugares e – pra tudo dizer – o medo, fizeram o resto. (idem, p. 30)

¹⁵ A pergunta de Zé, único narratário textualmente apontado (dentre os tantos outros tropeiros também presentes), demarca a inclusão do leitor no movimento de leitura (antes, de audição) da estória de Aleixo, mais e mais imperativa à curiosidade. Por sua vez, a sucessão dos eventos faz com que a causalidade seja momentaneamente suprimida, fazendo passar a estória à frente do enredo. Caso contrário, seria impossível manter a ambiguidade (do relato) e a imersão (da leitura) pressupostas pelo elemento fantástico, que dá unidade ao conto. A este respeito, quando narrado um evento qualquer, comenta com bonomia E. M. Forster (1970, p. 94, tradução nossa) que, “se estiver em uma estória dizemos ‘e então’? Se estiver num enredo perguntamos ‘por quê’? Aí está a diferença fundamental entre estes dois aspectos do romance. Um enredo não pode ser contado para uma ampla audiência de homens da caverna, ou para um sultão tirânico, ou para seus modernos descendentes, os espectadores de cinema. Eles só podem ser mantidos acordados pelo ‘e então – e então –’ que supre tão somente a curiosidade.” Releve-se na passagem, todavia, seu juízo valorativo, que separa em um plano inferior a curiosidade da estória, próxima à do caso e do conto, e em um plano superior a causalidade do enredo, que julga embasar o romance.

A resolução da trama, que, ao desfazer o nó sobrenatural com uma explicação lógica (causal, mesmo banal), faz transitar a narrativa do “fantástico” para o “estranho” (TODOROV, 2012), não elimina o prazer da “deslembração”. De fato, após Aleixo, chega a vez de uma nova estória, bem como de um novo narrador, demarcado por outro travessão: “- Um outro tomou a palavra.” (RAMOS, 1950, p. 30)

Assim, de maneira declaradamente dialógica, “À beira do pouso” assume-se como espaço de troca de experiências, sem prescrever quaisquer leituras para a “visão de mundo” (CANDIDO, 2011, p. 178) de Aleixo. Antes, de uma maneira expansiva, acolhe o leitor à roda da fogueira, *incluindo-o* em sua experiência de leitura.¹⁶

À maneira do tropeiro de Carvalho Ramos, que conduz sua caravana pelo mundo e faz da descoberta de novos horizontes o seu ganha-pão, aberto às surpresas do cotidiano e interessado em retirar dos fatos que vivencia um sentido outrora inatingível – posto que revelado, enquanto experiência contada e paralisada no tempo, pelo próprio ato de narrar –, o leitor tem para si a tarefa (antes, o prazer) de extrair da literatura a experiência que ela proporciona, sem pedir dela mais do que a vida pode dar: um pouso, uma estória.

Referências

- BLANCHOT, Maurice. A literatura e o direito à morte. In: _____. *A parte do fogo*. Trad. Ana Maria Scherer. Rio de Janeiro: Rocco, 1997. p. 289-330.
- CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *Remate de males*, Campinas, v. 19, n. 3, p. 81-90, 1999.
- _____. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011. p. 171-193.
- CERDEIRA, Teresa Cristina. A literatura se ensina? *Scripta*. Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 240-250, 1º sem. 2004.
- CHKLOVSKI, Viktor. L’art comme procédé. TODOROV, Tzvetan (Org.). *Théorie de la littérature: textes des formalistes russes*. Trad. Tzvetan Todorov. Paris: Seuil, 1965. p. 76-97.
- ECO, Umberto. Sobre algumas funções da literatura. In: _____. *Sobre a literatura*. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro, São Paulo: Record, 2003. p. 9-21.

¹⁶ Poder-se-ia objetar certo desnível entre a linguagem do narrador heterodiegético (narrativa primeira) e de Aleixo (narrativa segunda). Compare-se um trecho do primeiro com o do segundo narrador, respectivamente: “O plenilúnio acinzentado e friorento de inverno, envolto em brumas, lá do céu triste e carregado, insuflava vida e animação às personagens fantasmagóricas daquelas histórias primitivas. Cincerros badalavam intermitentes e sonoros na campina ao fundo, onde a neblina hibernal do sertão, esgarçada e refeita aos raios mortos da lua, abafava o horizonte. Fumegando, a chocolateira fuliginosa e aromatizada de congonha passou de mão em mão, transbordando os cuités” (RAMOS, 1950, p. 30); “- Qual o que, seu Zé; os demônios abriram numa carreira de curupira, a fazer mais estrépito que o casco do meu bicho! Assim andamos bom pedaço, o carreiro mais estreito e solapado, o arvoredado mais fechado e carrancudo, o sítio mais escuro. Afinal, não ganhava nem perdia, e o pingo a resfolegar já bambo. Sofreei a marcha. Os pretos, bufando alto debaixo da carga, regularam logo a sua andadura pela minha. Pus o sendeiro a passo: eles, do mesmo modo, pousados, em cadência, recomeçaram o movimento primitivo, a passo, desocupados.” (idem, p. 29) Não há, porém, nenhum desvio valorativo nesse aparente desnível. Inversamente, o travessão final do conto reintegra a fala de Aleixo à dos demais narradores (encerrados ou não no espaço do conto).

- FORSTER, E. M. *Aspects of the novel*. Aylesbury: Penguin, 1970.
- GENETTE, Gérard. *Mimologiques: voyage en Cratylie*. Paris: Seuil, 1976.
- HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles. *Grande dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- LAJOLO, Marisa. Livro didático e língua portuguesa: parceria antiga e mal resolvida. In: _____. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993. p. 52-65.
- ERNOU, Alfred; MEILLET, Alfred. *Dictionnaire étymologique de la langue latine: histoire des mots*. 4 ed. Paris: Klincksieck, 2001.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. Literatura para todos. *Literatura e sociedade*, São Paulo, n. 9, p. 16-29, 2006.
- POUND, Ezra. 'We have had no battles, but we have all joined in and made roads'. In: _____. *Polite essays*. Nova Iorque: Books for Libraries Press, 1966. p. 49-56.
- RAMOS, Hugo de Carvalho. À beira do pouso. In: _____. *Obras completas de Hugo de Carvalho Ramos: Tropas e boiadas*. 4 ed. São Paulo: Panorama, 1950. v. I. p. 28-30.
- SANTIAGO, Silviano. Leitor e cidadania. In: _____. *O cosmopolitismo do pobre*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004a. p. 168-193.
- _____. Uma literatura anfíbia. In: _____. *O cosmopolitismo do pobre*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004b. p. 64-73.
- SCHILLER, Friedrich. *Cartas sobre a educação estética da humanidade*. Trad. Roberto Schwarz. São Paulo: EPU, 1991.
- TODOROV, Tzvetan. A literatura reduzida ao absurdo. In: _____. *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009. p. 25-33.
- _____. *Estruturalismo e poética*. Trad. José Paulo Paes. 2 ed. São Paulo: Cultrix, 1971.
- _____. *Introdução à literatura fantástica*. Trad. Maria Clara Correa Castello. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. *Via Atlântica*, São Paulo, n. 14, p. 11-22, 2008.

Recebido em: 28/2/2020

Aprovado em: 4/5/2020