

O LUGAR SEM LUGAR DA LITERATURA

Milena Magalhães (UNIR)
milena_guidio@yahoo.com.br

Palavras iniciais

Esta comunicação parte de um jogo de substituição estabelecido com um texto de Jacques Derrida, presente em *Du droit à philosophie*. Ao fazer a substituição, intenta discutir o lugar da literatura no que se refere às instituições de ensino. *Sob quais condições* podemos hoje reivindicar o direito à literatura? *Em qual espaço privado ou público?* Seria uma questão de família, como tantos estudos parecem apontar? Ou seria uma questão de educação? *Em quais lugares de ensino, de pesquisa, de publicação, de leitura, de discussão?* Na escola? Na universidade? A ideia é explicitar que o direito à literatura, com todos os paradoxos que possam daí surgir, é indissociável do modo como as instituições – seja a família, seja a universidade, seja a escola – reservam-lhe um lugar. Assim, são questões endereçadas às instituições e remetidas também pelas instituições, a partir da concepção de que a *essência* e a *função*, como “duas figuras dominantes” no conceito de literatura, não respondem às demandas mais urgentes do atual estado de coisas. Entretanto não se adere de modo fácil ao que, aparentemente, foi posto no seu lugar. Uma das hipóteses é de que políticas de leitura, que garantiriam um lugar à literatura, não se fazem sem uma reflexão acerca dessas concepções de literatura constantemente colocadas à prova no presente. E para além disso, quais são os ganhos e as perdas ocasionados quando se coloca a literatura em questão.

1. A injúria do testemunho

Para dar início a estas reflexões, cito o parágrafo final de um artigo a ser publicado, em que eu contava uma história *materna*. De mãe. Esta:

O caminho poderia ser outro – mais palatável, provavelmente [o caminho do texto]. Afirmar a literatura pela própria literatura. Fazer um inventário de razões intrínsecas para ler literatura. Essa é minha política de leitura *materna*. De mãe. Ler *As aventuras do Pinóquio*

todas as noites antes que o filho durma. E ir até ao fim das páginas extensas de *Alice no país das maravilhas*. Colocar *Isto é um livro!* displicentemente perto dos brinquedos. Espalhar pela casa livros que, ao abrirem, formam castelos, bichos, flores. E fazer da leitura a mais aprazível possível: imitações, caretas, dublagens, assombros, arregalar de olhos. E parece funcionar: o filho de dois anos e meio, sonolento, levanta da cama, vai até a pilha de livros, agarra um e diz com uma voz de quem não aceita recusa – um imperativo: “Leia”. Entretanto esta é só uma história de mãe. Não pode sustentar toda uma formação literária. Da universidade e da escola é preciso querer mais.

Ao finalizar um texto contando essa história depois de um percurso em que relacionava o ensino da literatura ao conhecimento teórico, eu pretendia ir *contra* certo pensamento difuso que na escola sustenta o discurso da dissociação entre teoria e prática, sem que se saiba bem o que significa essa dissociação ou mesmo que se especifique o que se entende por teoria e prática, expressões utilizadas de modo tão largo quanto ambíguo. Esta é uma das asserções que ganhou corpo, apesar da existência de uma bibliografia extensa que afirma o contrário. Com essa *palavra final*, eu pretendia, ainda, estabelecer modos distintos de delimitar o lugar da literatura.

A experiência de mãe assumia o risco de definir de antemão o que seria literatura; definição representada, naquele momento, pela nomeação. Pelo menos, dois dos títulos (*Alice no país das maravilhas* e *Pinóquio*), como que escolhidos de modo aleatório, demarcam a universalidade, a exemplaridade, da literatura, dando a entender, ainda que de modo involuntário, que a uma mãe basta espalhar livros e separar um pouco do seu tempo para ler livros já sabidamente *literários* para a criança. Em contraponto, a última frase – Da universidade e da escola é preciso querer mais – funcionando como uma sentença, uma *palavra final*, indicava a dificuldade de fazer o mesmo nesses espaços. Trocando em miúdos, a facilidade do gesto materno estabelecia a dificuldade de responder quais os gestos necessários às instituições de ensino.

Há, ainda, um ponto inquietante na experiência relatada. E a inquietação diz respeito ao próprio relato. Caberia perguntar o porquê de narrar a experiência. Por que a escolha de terminar um texto com a “injúria” da exposição, ao testemunhar um acontecimento privado entre mãe e filho, e iniciar outro com a mesma experiência? Para além de todas as benesses do testemunho, é preciso lembrar que há nele o perigo da performatividade. Há um sentido de autoridade no testemunho e no lugar da testemunha. Derrida, no filme que Dick e Kofman fazem sobre ele, lembra que o conceito de testemunho não está comumente ligado a nenhuma cena pública;

testemunha-se o que é visto apenas por uma pessoa, e não aquilo que, através da repetição da máquina, pode ser visto por muitos. Assim, a exposição da experiência, que produz o seu arquivamento num lugar determinado, não é um gesto dentre outros. E não é nem inocente nem ingênuo, embora a possibilidade de apropriação possa lhe dar esse caráter.

Se na experiência privada a nomeação parece marcar uma origem da literatura, e também uma especificidade e uma função (alguns livros foram escolhidos para exercerem a função de aproximação do filho à literatura), a experiência pública, de certo modo, deve trabalhar num sentido contrário afirmando a insuficiência desse gesto. E isso é da ordem da inevitabilidade. É a lei do *double bind*, que é preciso sofrer e suportar, num movimento atuante de questionamento da autoridade da experiência ou do testemunho quando se colocam apenas como da ordem do “estar-ali”, do fazer sem nenhuma mediação do pensamento. Na ocupação do lugar físico (os livros espalhados pela casa, o tempo da leitura), há, sim, uma concepção que explicita a recusa de não dar lugar à literatura. Uma concepção de educação se põe em movimento. Ou mais de uma concepção, na medida em que se divide para constituir outras que ocuparão o espaço público. Essas concepções distintas e complementares, ao menos nesse caso, dão um duplo lugar à literatura, sendo este constituído na sua relação com o ensino.

Por um lado, *a defesa de um lugar à literatura* pressupõe que se saiba do que se trata, e esse saber produz suas injunções, impõe uma série de gestos que, senão de modo direto, indiretamente confirmam uma definição de literatura, elaboram classificações, sistematizações, categorizações. Por toda parte, em artigos, ensaios, manuais, obras, feitos por estudiosos ou escritores, proliferam definições de literatura. Algumas colam de tal modo que são reproduzidas sem cessar. E junto com elas, relacionam-se o que deve ser lido, elaboram-se listas que, embora cambiantes, são constituídas por um processo de legitimação, de canonização. Tudo isso confere certa institucionalização, certa monumentalização, da literatura, cujos programas derivados das grades curriculares das escolas e das universidades são os exemplos que mais saltam aos olhos. Entretanto essa institucionalização ajuda a impedir um faz-tudo que é ainda mais nocivo, pois interdita qualquer conhecimento da literatura como tal, levando a crer que se pode prescindir de um conhecimento sistemático dessa disciplina, tratando-a como acessória de outras.

Por outro lado, *a defesa de um lugar à literatura* exige um estar atento a essas injunções, para questioná-las na nossa prática de modo que não se transformem em leis

irrevogáveis. Não se trata de afirmar a literatura *como tal*, no sentido de defender uma unidade que, de todo modo, não existe desde a sua constituição. Ou de recuperar a história da literatura, dando lugar apenas a sua tradição. Não existe delimitação conceitual que não possa ser colocada à prova, assim como não existe história que não possa ser mediada pela análise crítica do presente. Mudanças no discurso do ensino da literatura, ao mesmo tempo que evidenciam sua crise, não devem servir para decretar seu fim. Ao contrário, devem sinalizar uma organização de procedimentos críticos no interior da disciplina.

2. Os lugares do não-lugar

A dobra no gesto privado *contra* a instituição, arregimentada pelo título indeciso desta comunicação – O lugar sem lugar da literatura – produz sentidos que não podem passar em branco e, mesmo, devem ser ditos de imediato. Discussões sobre as possibilidades da leitura literária só podem existir quando o que está em torno desse “nome flutuante”, para usar a expressão de Jacques Rancière, dá lugar a essas discussões. Isto é, não são estranhas à literatura as discussões sobre o seu lugar, sendo que boa parte dessas discussões se passa, inevitavelmente, no espaço de ensino. O estranho, e é o risco que permeia o ensino da literatura hoje, é a possibilidade de estes debates deixarem de existir por falta de objeto.

Não podemos deixar de levar em conta que a atenção à literatura passa por um processo de ensino, por uma concepção de educação que lhe dê importância. Já está passando da hora de se pensar que hoje o esgarçamento das fronteiras entre as disciplinas, que está no cerne dos programas curriculares atuais de ensino, tem produzido o quase desaparecimento da literatura. Assim, não sei se hoje é possível pensar soluções para a crise do ensino da literatura apenas no interior da literatura, pois há inegavelmente um problema exterior que diz respeito ao desprestígio institucional da disciplina, à formulação das grades curriculares, ao emparedamento da literatura diante de outras disciplinas. Há, pois, uma crise *externa* que envolve políticas *externas*. E resolvê-las demandaria, sem dúvida, ações *externas*. Está em jogo toda uma interpretação do presente, ao modo como respondemos às suas exigências. Houve mudanças muito significativas, e numa velocidade inimaginável, para que se ignore que as diferenças se estabelecem continuamente em todos os segmentos da sociedade. Não são poucos os estudiosos que, na tentativa de interpretar o presente, colocam a

individualidade como uma de suas marcas. Isso produziria a retração de projetos coletivos, tão necessários à manutenção de uma política de afirmação de uma disciplina que passou a ser vista como secundária, como é o caso da literatura. Há uma concepção de mundo *construída* que não é mais possível ignorar. Não se trata mais de duvidar que há uma passagem difusa que separa o passado do presente. Trata-se de tentar compreender essa passagem para que seja possível uma relação mais justa com as novas demandas.

E que demandas seriam estas? O certo é que elas passam, inegavelmente, pela necessidade de uma eficiência técnica. E mesmo de uma escolha técnica (aqui seria preciso analisar, perscrutar, e mesmo questionar todo o investimento nas áreas tecnológicas, não necessariamente em detrimento das áreas “humanas”, mas em relação conflitante). Como diria Roland Barthes, todo um dossiê a ser construído. Sendo assim, como passar ao largo dessas demandas, quando o lugar ocupado pelos profissionais em educação hoje como que pede justamente uma filiação a essa eficiência técnica? Aqui, entra em cena a própria necessidade de se questionar o que é ser professor de literatura atualmente. Imaginemos como deveria ser, ou como é, a prática de um professor que tem a convicção de que é no *interior* da disciplina literária em que se identifica, em que se movimenta, o acontecimento chamado literatura.

Ou seja, como é a prática de um professor que pensa a literatura como o acontecimento do inexplicável, do irredutível, do impossível? Em outras palavras, como enfrentar o risco de analisar *textualmente* um livro como *O processo*, de Franz Kafka, ignorando de certo modo as leituras que fazem uma relação imediata com o exterior, como exemplar de uma sociedade burocrata que leva inevitavelmente ao fim do indivíduo? Dito de modo econômico, como sustentar o horror da palavra que cria um mundo que tem e não tem ao mesmo tempo relação com nosso mundo? O duplo registro, a relação conflitante, fica evidente nas perguntas finais desse livro, quando da morte de K: “Quem era? Um amigo? Uma pessoa de bem? Alguém que participava? Alguém que queria ajudar? Era apenas um? Eram todos? Havia ainda possibilidade de ajuda? Existiam objeções que tinham sido esquecidas?” (1997, p. 329). Essas questões guardam uma relação com a própria crise que comumente se apresenta como se fosse exterior às conceituações da literatura e suas funções mais evidentes. Raramente um professor, na defesa da literatura, realiza o duplo gesto de afirmar que a literatura se estrutura a partir da interrogação de seus próprios modos de enunciação. A experiência da literatura, tanto no que diz respeito à criação quanto à recepção, estabelece um

espaço de crise, pois vive de interrogar seus princípios, suas possibilidades, o que está bem longe da ideia de essência e de uma idealidade defensáveis.

A legitimação do querer ensinar literatura deve levar em conta esse movimento autocrítico. Um querer-ensinar não como querer-agarrar, mas para deixar discorrer livremente todo um discurso que demanda um além das demandas do presente. Assim, reivindicar o direito à literatura passa pelo estabelecimento deste duplo lugar de afirmação e de questionamento. Tanto nos espaços privados como nos espaços públicos, o ensino deve vir acompanhado do questionamento dos modos de leitura advindos de políticas que se fizeram em grandes linhas, instituindo leis gerais, muitas vezes, mais interpretadas (caberia aqui uma discussão a ser feita em outro momento sobre as interpretações dadas aos parâmetros curriculares nacionais que geraram toda uma reorientação do ensino da literatura). O lugar sem lugar da literatura é uma contradição para pôr em jogo, sob jugo, as aporias que não podem ser ignoradas nos diversos gestos que fazem um corpo que ensina. O corpo docente é um corpo que pode instituir os seus lugares de atuação e de resistência e, para tanto, não basta exercer suas funções, mas, ao exercê-las, questionar as relações de força e de poder que determinam as ações no interior da escola e da universidade.

Referências

DERRIDA, Jacques. *Positions*. Paris: Minuit, 1972.

_____. *Du droit à la philosophie*. Paris: Galilée, 1990.

DICK, Kirby e KOFMAN, Amy Ziering (dir.). *Derrida*. Filme. Jane Doe Films, 85 min., 2002.

KAFKA, Franz. *O processo*. Trad. M. Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.