

EDUCAÇÃO ESTÉTICA: SUBJETIVIDADE, POLÍTICA, POESIA

SÉRGIO ROBERTO GOMIDE FILHO*

* Doutorando na Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG.



Resumo

O presente trabalho propõe uma breve discussão acerca das relações entre a noção de estética, o ensino/aprendizagem da literatura e a constituição da subjetividade. A perspectiva adotada é fundamentalmente política, na medida em que envolve uma reflexão sobre operações constitutivas do sujeito-leitor, em seu poder de dizer e de agir. Não obstante, a perspectiva é política, na medida em que envolve também a consideração do estatuto problemático da literatura na contemporaneidade, o que, em maior ou menor grau, acaba por incidir sobre os “métodos de ensino” da disciplina. Nesse cenário, cumpre pontuar, por um lado, as implicações políticas inerentes aos usos da língua tornados possíveis pelo texto literário; por outro, o panorama histórico-cultural da literatura na modernidade, incluindo-se aí o próprio discurso da crítica subjacente ao tratamento do texto literário na escola e na academia, particularmente no que diz respeito à legitimação de concepções que ora buscam justificar o ensino de literatura a partir do “prazer estético”, ora fazem com que a negatividade e a reflexividade atuem como verdadeiros índices de literariedade.

Palavras-chave: Literatura. Ensino/aprendizagem. Subjetividade. Estética. Política.

O que se propõe aqui é uma breve discussão sobre as relações entre a noção de estética, o ensino/aprendizagem da literatura e a constituição da subjetividade. Em vista dessa proposta, seguem-se dois relatos sobre a memória de leitura em que essas relações apresentam-se correlacionadas de modo sugestivo.

O primeiro relato é de Alberto Manguel:

Mais tarde, adolescente na biblioteca amplamente sem uso de meu pai em Buenos Aires (...) fiz outra descoberta. Eu começara a procurar na elefantina enciclopédia espanhola Espasa-Calpe

os verbetes que de alguma forma eu imaginava relacionados com sexo: “Masturbação”, “Pênis”, “Vagina”, “Sífilis”, “Prostituição”. Estava sempre sozinho na biblioteca, pois meu pai a usava apenas nas raras ocasiões em que tinha de encontrar alguém em casa, e não no escritório. Eu tinha doze ou treze anos; estava enrodilhado em uma daquelas enormes poltronas, absorto em um artigo sobre os efeitos devastadores da gonorréia, quando meu pai entrou e sentou-se à escrivaninha. Por um instante fiquei aterrorizado com a possibilidade de ele perceber o que eu estava lendo, mas então me dei conta de que ninguém – nem mesmo meu pai, sentado a alguns passos de distância – poderia entrar em meu espaço de leitura, de que ninguém poderia decifrar o que estava sendo lascivamente contado pelo livro que eu tinha nas mãos e que nada, exceto minha própria vontade, poderia permitir que alguém ficasse sabendo. O pequeno milagre foi silencioso, e conhecido apenas por mim. Terminei o artigo sobre gonorréia mais eufórico do que chocado. (MANGUEL, 2004, p. 24-25).

Esse “pequeno milagre” que a leitura proporciona, mistura de êxtase e horror, é estético. E tem a ver com o aprendizado e com a constituição do sujeito leitor. Aqui, o prazer da leitura é da ordem do gozo, de um Eros, é erótico. Para muito além do mero divertimento, algo de grandioso está em curso. A grande descoberta do menino na biblioteca é, de certo modo, a descoberta de um espaço de solidão e alteridade.

O outro relato é de Graciliano Ramos e, por vias bem diversas, também traz à cena os termos da discussão aqui proposta. Trata-se de uma passagem de **Infância**:

Demorei a atenção nuns cadernos de capa enfeitada por três faixas verticais, borrões, nódoas cobertas de riscos semelhantes aos dos jornais e dos livros. Tive a ideia infeliz de abrir um desses folhetos, percorri as páginas amarelas, de papel ordinário. Meu pai tentou avivar-me a curiosidade valorizando com energia as linhas mal impressas, falhadas, antipáticas. Afirmou que as pessoas familiarizadas com elas dispunham de armas terríveis. Isto me pareceu absurdo: os traços insignificantes não tinham feição perigosa de armas. Ouvi os louvores, incrédulo.

(...)

E a aprendizagem começou ali mesmo, com a indicação de cinco letras já conhecidas de nome (...). Admirei-me. Esquisito aparecerem, logo no princípio do caderno, sílabas pronunciadas em lugar distante, por pessoa estranha. Não haveria engano? Meu pai asseverou que as letras eram realmente batizadas daquele jeito. No dia seguinte surgiram outras, depois outras – iniciou-se a escravidão imposta arditamente. Condenaram-me à tarefa odiosa, e como não era possível realizá-la convenientemente, as horas se desdobravam, todo o tempo se consumia nela.

(...)

Meu pai não tinha vocação para o ensino, mas quis meter-me o alfabeto na cabeça. (...). À tarde pegava um côvado, levava-me para a sala de visitas – e a lição era tempestuosa. Se não visse o côvado, eu ainda poderia dizer qualquer coisa. Vendo-o, calava-me. Um pedaço de madeira, negro, pesado, da largura de quatro dedos. (RAMOS, 1986, p. 104-106).

O relato é da ordem do desprazer, da violência – violência com que o escritor, posteriormente, viria a atacar a própria linguagem. A escrita enquanto arma, nesse caso, é opressora, autoritária, torturante.

Fariamos talvez uma pergunta retórica se questionássemos de que lado está a escola. Qual dos textos, o de Manguel ou o de Graciliano, aproxima-se mais da experiência didática escolar?

Nossa intuição diante disso sugere que a questão da leitura, mais especificamente, a questão da leitura de textos literários na escola é, na verdade, uma questão essencialmente política. Política, de um modo bastante peculiar e nada simplista. Por sua vez, a noção de estética com que se opera é igualmente política nesse caso, assim como a constituição da subjetividade que a literatura, em tese, torna possível.

Nesse sentido, se adentramos o espaço da crítica, da pesquisa e do ensino de textos literários, é interessante notarmos que, quando o que está em questão é o ensino de literatura, sempre nos deparamos com um grande esforço de legitimação da importância da leitura literária. E é como se em toda afirmação dessa importância estivéssemos diante de uma afirmação contrária, pondo em evidência justo a inutilidade da literatura. Algo um pouco embaraçoso. Como se para reivindicar a importância do literário fosse necessário trazer à tona outras vozes que, implicitamente, afirmam o papel secundário da literatura no dia a dia. “Ler é importante”, dizemos, como se respondêssemos a vozes que dizem insistentemente o oposto. O que a escola, o que o ensino de literatura tem a ver com isso?

Em **Literatura para quê?**, conferência apresentada em 2006, Antoine Compagnon parte da constatação de que:

o espaço da literatura tornou-se mais escasso em nossa sociedade há uma geração: na escola, onde os textos didáticos a corroem, ou já a devoraram; na imprensa, que atravessa também ela uma crise, funesta talvez, e onde as páginas literárias se estiolam; nos lazeres, onde a aceleração digital fragmenta o tempo disponível para os livros. (COMPAGNON, 2009, p. 21).

Para o crítico francês, a pergunta “o que é literatura?” deveria ser substituída por outra, de cunho mais político: “O que a literatura pode fazer?”. E “a recusa de qualquer outro poder da literatura além da recreação”, afirma ele, “pode ter motivado o conceito degradado da leitura como simples prazer lúdico que se difundiu na escola no fim do século [passado].” (COMPAGNON, 2009, p.43).

A conclusão de Compagnon é a de que “o exercício jamais fechado da leitura continua o lugar por excelência do aprendizado de si e do outro, descoberta não de uma personalidade fixa, mas de uma identidade obstinadamente em devenir”. (COMPAGNON, 2009, p. 56-57). Assim, sua reflexão traz à cena todos os termos que aqui estão em discussão. A estética enquanto uma espécie de “eufemismo” para a futilidade do ato de ler; o ensino de literatura enquanto agente do desinteresse dos alunos; mas, ao mesmo tempo, a constituição da subjetividade enquanto uma possibilidade aberta pela leitura do texto literário.

Em um conhecido estudo de Tzvetan Todorov (2009), publicado recentemente, ocorre algo parecido. Em **A literatura em perigo**, para sustentar sua crítica aos atuais modelos e métodos de ensino da literatura, o crítico búlgaro busca rastrear a genealogia da suposta ruptura entre a arte e o mundo, desde o Renascimento até o início do século XX, quando, segundo ele, dá-se a ruptura decisiva, com os movimentos de vanguarda. Por sua vez, esse afastamento da arte em relação ao mundo teria sido plenamente endossado pelos discursos da crítica e da didática, fazendo com que os métodos da disciplina “literatura” prevalecessem sobre o objeto de ensino, o texto literário, em seu poder de comunicação. A provocativa conclusão de Todorov é a de que

O leitor comum, que continua a procurar nas obras que lê aquilo que pode dar sentido à sua vida, tem razão contra professores, críticos e escritores que lhe dizem que a literatura só fala de si mesma ou que apenas pode ensinar o desespero. Se esse leitor não tivesse razão, a leitura estaria condenada a desaparecer num curto prazo. (TODOROV, 2009, p. 77).

Podemos, então, questionar: como a escolarização do texto literário lida com esse hiato entre o discurso da crítica, o discurso didático e a experiência do leitor? Nesse questionamento, novamente os termos em discussão se articulam.

Primeiramente, seria interessante considerar a estética não como um mero prazer lúdico, tampouco como um saber, mas como “uma questão que se refere ao sensível”, ou mais especificamente, que se refere “à potência de pensamento que habita o sensível” (RANCIÈRE, 2000, p. 512), para usar as palavras com que Jacques Rancière busca sintetizar a concepção de “estética” de Deleuze.

Considerada sob essa ótica mais ampla, a estética passa a designar algo muito próximo da própria ideia de sentido, de um sentir, de um “sentido em potência”. E é instigante e desafiador pensarmos nesse vínculo, primordial, mas cindido, entre o sensível e o sentido, esse elo rompido entre o estético e a possibilidade mesma de construção do sentido. Isso porque essa separação, esse isolamento não deixa de ser um traço distintivo da modernidade artística.

Por um lado, há um claro distanciamento da arte em relação ao público. A modernidade artística, para muitos pensadores, caracteriza-se justamente por esse movimento pelo qual a arte, em um movimento narcisista, volta-se para si mesma, passa a ter uma finalidade em si mesma, criando e legitimando seus próprios códigos, tornando-se autônoma.

Para muitos, a história da arte não seria senão o movimento pelo qual ela progressivamente se torna profana e se autonomiza. E o que vemos a partir das vanguardas do século XX seria uma espécie de saturação de todo esse processo, inclusive com um radical esfacelamento da noção de beleza. Como resultado, hoje, é como se a arte fosse acessível apenas a especialistas.

A própria ideia de sentido passa a ser fortemente questionada. Talvez o ponto máximo desse questionamento esteja na tese nitzscheana da morte de deus, ou melhor dizendo, na recepção dessa tese no âmbito filosofia dita pós-moderna – veja-se, por exemplo, a importância dos postulados de Nietzsche no horizonte teórico do pós-estruturalismo francês. A “crise” da arte é, pois, uma crise do sentido. É o que se depreende das manifestações basilares da modernidade artística. Na literatura, desde Baudelaire, na pintura, a partir de Monet, nas artes plásticas, com Duchamp: a proclamada perda da função representativa da arte liga-se, em maior ou menor grau, à perda do sentido, da possibilidade de sentido.

Tratar-se-ia de uma incompreensibilidade intencional que funcionaria como um índice da autonomia da obra artística. A arte torna-se fundamentalmente negativa e mesmo niilista. A consequência mais imediata dessa reflexividade, dessa autorreferencialidade da arte seria uma certa “falta de conteúdo”, uma “ausência de sentido” constitutiva, um vazio nulificante deixado no lugar outrora ocupado pelos deuses. Teríamos aqui uma curiosa contradição: a arte torna-se autônoma, passa a questionar ou mesmo abolir o sentido, mas começa a depender de mediações, de explicações para ser “compreendida”. Isso, ainda que tangencialmente, aponta para certa conexão entre estética e política, uma vez que, por trás do estatuto problemático da arte e do sentido na contemporaneidade, encontra-se a própria aplicabilidade da noção de estética – e, de modo não menos relevante, da noção de poética, de uma *poiésis*. Essa é, por exemplo, a tese de Giorgio Agamben.

Trata-se de um movimento que, segundo o filósofo italiano, pode ser rastreado mais nitidamente desde a Revolução Industrial, com uma dissociação entre a atividade técnica e a atividade artística. Grosso modo, a atividade técnica seria reproduzível. Ao contrário da *poiésis*, tomada no sentido lato de um “fazer criar”, atividade capaz de fazer surgir o que antes não existia. Ocorre, porém, que na “era da reproduzibilidade técnica”, para usar a clássica expressão de Walter Benjamin (1985), essa distinção torna-se extremamente problemática – falam por si todos os exemplos da arte pop do século XX. Os casos mais paradigmáticos dessa problematização talvez sejam os *ready-made* de Duchamp.

A própria ideia de originalidade se desvirtua e passa a acusar esse imbricamento com o que é infinitamente reproduzível. O original,

desde sempre associado à *poiésis*, deixa de ser algo que recua, que se move na direção de uma origem, como na própria etimologia, e passa a designar o novo pelo novo. Não obstante, nossa relação com a arte tende a se desvincular de outras esferas da vida social, passando a ficar circunscrita ao “prazer estético”. O sistema cultural passa a operar a partir da mesma lógica da indústria, baseada no acúmulo e no consumo.

Circunscrever a arte ao mero divertimento ocultaria justamente sua importância para a constituição do sujeito. Constituição essa que, para Agamben (2007), é da ordem da contingência, da contingência do sujeito em seu poder de dizer e de agir. É nesse sentido que as noções de estética, *poiésis* e subjetividade adquirem toda uma dimensão política. Podemos pensar essa dimensão a partir do que Agamben chama de “operação inoperativa”: o poema seria justamente uma “operação linguística que consiste em tornar a língua inoperativa, em desativar as suas funções comunicativas e informativas, para abrir a um novo possível uso”. Trata-se de “uma operação que ocorre na língua e que atua sobre o poder de dizer” (AGAMBEN, 2007, p. 48). Continua o filósofo,

Se isto for verdade, então temos de mudar radicalmente o modo em que estamos habituados a olhar para o problema da relação entre arte e política. A arte não é uma atividade humana de ordem estética, que pode, eventualmente e em determinadas circunstâncias, adquirir também um significado político. A arte é em si própria constitutivamente política, por ser uma operação que torna inoperativo e que contempla os sentidos e os gestos habituais dos homens e que, desta forma, os abre a um novo possível uso. Por isso, a arte aproxima-se da política e da filosofia até quase confundir-se com elas. Aquilo que a poesia cumpre em relação ao poder de dizer e a arte em relação aos sentidos, a política e a filosofia têm de cumprir em relação ao poder de agir. (AGAMBEN, 2007, p. 49).

Diante disso, podemos, então, perguntar: o que seria esse novo e possível uso que a arte e a poesia seriam capazes de proporcionar? Por que tende a ser repellido pelo ensino de literatura? São questões que persistem e, talvez, mais importante do que respondê-las seja refazê-las constantemente. Assim, quem sabe, poderíamos pensar um ensino de literatura que questionasse a si próprio, exibindo e contestando seus sentidos e gestos habituais. E pensar a experiência literária na escola não como a coerciva presença do pai despótico no texto de Graciliano Ramos, impondo-se com seu côvado punitivo, mas enquanto experiência capaz de lidar com o paradoxo entre o fato de a literatura ser uma disciplina e lidar, ao mesmo tempo, com um objeto por natureza indisciplinado: o texto literário. Afinal, o que a literatura porventura ensina não deixa de ser algo fundamentalmente da ordem da indisciplina, como na descoberta do menino no relato de Manguel que, desafiando a autoridade do pai, toma consciência de que a leitura constitui um espaço de insubordinação e um espaço de constituição da subjetividade, na premência de um poder de dizer e de não dizer simultâneos, pela qual se dá a contingência do sujeito.

ABSTRACT

This paper proposes a discussion about the relationship between the notion of aesthetics, the teaching/learning of literature and the constitution of subjectivity. The perspective adopted is political and involves a reflection about the subject-reader in his power to say and act. Nevertheless, the prospect is political, in that it also involves consideration of the problematic status of literature in contemporary times, which, to a greater or lesser degree, focuses the methods of teaching the discipline. We must point out, on the one hand, the political implications that the use of language made possible by the literary text; secondly, historical and cultural overview of the literature in modernity.

Keywords: Literature. Teaching/learning. Subjectivity. Aesthetic. Policy.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. Arte, inoperatividade, política. In: CARDOSO, Rui Mota (Org.). **Política**. Porto: Fundação Serralves, 2007. p. 35-49.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Ensaio sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução de Laura T. Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Tradução Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

RAMOS, Graciliano. Leitura. In: RAMOS, G. **Infância**. Rio de Janeiro: Record, 1986. p.104-109.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009