

DA PÁGINA EM BRANCO À EDUCAÇÃO DO DESEJO: ESCRITA CRIATIVA E UTOPIA NO ENSINO DE LITERATURA

*From the Blank Page to the Education of Desire: Creative Writing and
Utopia in the Teaching of Literature*

Felipe Benicio de LIMA

Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura

Universidade Federal de Alagoas

felipebenicio.fb@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5839-0994>

RESUMO: Neste artigo, teço uma reflexão acerca do ensino de literatura, com enfoque na prática da escrita literária em sala de aula como uma importante e potente ferramenta para a formação crítica dos/as alunos/as. A partir de uma discussão acerca do que é literatura (ECO, 2003; EAGLETON, 2006), e de como ela vem sendo ensinada (LAJOLO, 1994; ZILBERMAN, 1990), argumento em prol da exploração da escrita criativa (MORLEY, 2007), mais especificamente, a escrita literária, no âmbito do ensino de literatura como uma maneira de ampliar as possibilidades pedagógicas dessa disciplina. Mas não apenas isso: entendendo a necessidade de criação (por meio da imaginação, fabulação) como um traço inerente ao ser humano, conforme apontado por Gullar (2014) e Candido (1995), exploro a maneira como a escrita literária pode funcionar como uma ferramenta utópica (SOUSA, 2007; SZACHI, 1972), que promove uma educação do desejo (LEVITAS, 2011), por meio da qual os/as alunos/as podem exercitar a liberdade de criar mundos outros, lançando um olhar crítico para o mundo à sua volta. Em última instância, tal prática almeja ser uma outra forma cativar os/as alunos/as, tornando-os/as leitores/as críticos/as — objetivo primordial do ensino de literatura. **PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de literatura; Escrita criativa; Utopia.

ABSTRACT: In this article, I write about the teaching of literature, focusing on the practice of literary writing in the classroom as an important and strong tool for a critical education of the students. Based on a discussion regarding the nature of literature (ECO, 2003; EAGLETON, 2006), and how it has been taught (LAJOLO, 1994; ZILBERMAN, 1990), I defend the idea of exploring creative writing (MORLEY, 2007), specifically literary writing, in the teaching of literature as way to enlarge the pedagogical possibilities of this subject. But also: considering the neces-



sity for creation (through imagination, fabulation) as an inherent trace of human beings, as pointed out by Gullar (2014) and Candido (1995), I explore how literary writing can work as a utopian tool (SOUSA, 2007; SZACHI, 1972), stimulating an education of desire (LEVITAS, 2011), through which the students can create other worlds, learning to see the world around them in a more critical way. In the end, this practice aims to be another way of captivating the students, turning them into critical readers — the most important goal of the teaching of literature.

KEYWORDS: Teaching of literature; Creative writing; Utopia.

OS ZUMBIS NÃO SABEM DE SI: REFLEXÕES SOBRE LITERATURA E EDUCAÇÃO

A literatura nos prepara para a morte. Este é o argumento de Umberto Eco na conclusão de seu ensaio “Sobre algumas funções da literatura”, em que se lê: “Creio que esta educação ao Fado e à morte é uma das funções principais da literatura” (2003, p. 21). Naquele contexto, Eco faz ponderações acerca do hipertexto, que pressupõe uma maior interação entre leitores/as-autores/as e permite que enredos clássicos, como *Guerra e Paz*, possam ser reescritos, diferente do que ocorre com os textos literários “já feitos” ou “imodificáveis”, os quais, “contra qualquer desejo de mudar o destino, [...] nos fazem tocar com os dedos a impossibilidade de mudá-lo” (2003, p. 21). Seguindo o raciocínio de Eco, um texto — seja um haikai de Bashô ou uma saga fantástica de George R. R. Martin —, assim como a nossa própria vida, tem um começo e um fim. No entanto, pela força da palavra, as obras reverberam, deixando seus ecos em nós, no mundo — quantas não são as personagens (Odisseu, Romeu e Julieta, Sherlock Holmes) e os versos (“Tudo vale a pena / Se a alma não é pequena”¹) que conhecemos desde sempre, mesmo sem ter entrado em contato diretamente com os textos que os originaram? E é assim que, paradoxalmente, em nos ensinando a morrer, posto que só morre o que é vivo, a literatura, então, também teria o poder de nos ensinar muito sobre a vida.

Que não se depreenda disso uma redução da literatura à mera fonte de conhecimento. Se estou salientando esse aspecto, digamos, “educativo” da literatura — o qual, quando muito, figura como secundário em muitas discussões de cunho teórico-crítico —, é porque isso se mostra pertinente em uma reflexão acerca do ensino de literatura, visto que o trabalho em sala de aula não visa à formação de críticos/as literários/as, mas, sim, de um público leitor que tanto mais será crítico quanto mais estiver a par das potencialidades do texto literário, das possíveis rotas de entrada que

¹ Do poema “Mar português”, de Fernando Pessoa.

ele oferece. Por mais complexa que seja, quer se goste dela ou não, essa relação entre a literatura e o mundo será sempre uma dessas rotas de leitura e estará sempre presente, principalmente em espaços não-especializados como o é a escola.

Mas se a literatura tem alguma função, esta não é intrínseca àquela. No já citado ensaio, Umberto Eco afirma que a literatura “é um bem que se consuma *gratia sui*, e portanto não deve servir para nada” (ECO, 2003, p. 10). Esse argumento coloca o texto literário em oposição a outros que *servem para alguma coisa*, tais como catálogos, bulas de remédio e notícias de jornal. É preciso, no entanto, colocar essa afirmação em perspectiva histórica, e retomar um dos argumentos de Terry Eagleton em *Teoria da literatura: uma introdução*: “Em muitas sociedades, a literatura teve funções absolutamente práticas, tais como função religiosa; a nítida distinção entre ‘prático’ e ‘não prático’ talvez só seja possível numa sociedade como a nossa, na qual a literatura deixou de ter grande função prática” (EAGLETON, 2006, p. 15). Ou seja, conceber a literatura como algo sem finalidade alguma diz menos de uma característica dessa forma de arte do que do momento histórico que concebeu tal pensamento.

Mesmo que não tenha explicitado a dimensão histórica de sua colocação, Eco, de maneira muito perspicaz, diz pretender falar de uma “série de funções que a literatura *assume* para nossa vida individual e para a vida social” (p. 10, grifos meus). Dessa forma, ele, ao mesmo tempo, isenta a literatura de funções inerentes, mas reconhece a sua utilização em determinados contextos sociais. Dentre essas funções, o pensador italiano destaca o exercício da “língua como patrimônio coletivo” (p. 10) e, a partir disso, a criação de “identidade e comunidade” (p. 11), que é exatamente o que Regina Zilberman (1990) observa como objetivos correntes do ensino de literatura. Segundo a autora,

o ensino de literatura oscila entre dois objetivos: ajudar a reconhecer a norma linguística nacional, de que é simultaneamente a expressão mais credenciada; arranjada segundo um eixo cronológico, responde por uma história que coincide com a história do país de quem toma o nome e cuja existência acaba por comprovar (ZILBERMAN, 1990, p. 15-16).

Vale ressaltar que esse modo de se trabalhar literatura na escola está muito ligado às concepções formuladas ainda no século XVIII, quando, após a Revolução Industrial, num momento em que o Estado burguês estava se organizando, e em que era necessário que houvesse uma língua “homogênea e nacional”, os/as franceses/as introduzem na educação escolar a literatura produzida em seu país: “Nada mais conveniente do que consagrar a língua dos poetas como a nacional, desprezando os falares regionais e populares, e usar a escola como um veículo de difusão, apostando no prestígio da

literatura para validar as opções feitas” (ZILBERMAN, 1990, p. 15). Certas escolhas, então, como é de se esperar, não deixam de ecoar posicionamentos políticos dentro do âmbito educacional.

No Brasil, especificamente, o projeto de ensino profissionalizante, elaborado pelos grupos dirigentes, ou seja, pelo empresariado, viu no êxodo rural uma oportunidade de assimilar os/as migrantes ao sistema econômico, usando “a escola como formadora de mão-de-obra para a industrialização que se desejava acelerada” (ZILBERMAN, 1990, p. 17). O ingresso das camadas populares na educação, no entanto, trouxe “para as salas de aula práticas de letramento que nem sempre a escola valoriza e que dialogam com dificuldades com os letramentos dominantes das esferas literária, jornalística, da divulgação científica e da própria escola” (ROJO; MOURA, 2013, p. 236), e esta, a escola, viu-se “[i]ncapaz de fazer o novo público introjetar os modelos burgueses dominantes, dada a distância entre eles e os dos consumidores de extração popular” (ZILBERMAN, 1990, p. 17).

Todas essas questões, de acordo com Zilberman, estão no cerne da tão propagada crise do ensino de literatura. Embora considere tudo isso muito negativo para o ensino, tanto para professores/as quanto para alunos/as, a autora reconhece que essa crise “colocou a educação tradicional contra a parede”, e “revelou sua propensão elitista, de modo que a superação da crise não pode depender de um retorno ao sistema anterior, de que alguns se ressentem nostalgicamente” (ZILBERMAN, 1990, p. 17). Ainda segundo a autora, um dos caminhos a serem adotados pelo ensino de literatura na escola seria não mais focar na “transmissão de um patrimônio já constituído e consagrado”, mas na formação de leitores/as (p. 18). Retornarei a esse tópico adiante.

De maneira complementar, Marisa Lajolo, no ensaio “A leitura literária na escola”, analisando os percalços dessa disciplina, afirma que a abordagem padrão do texto literário deixa de lado “problemas teóricos” (LAJOLO, 1994, p. 11), do que se pode deduzir — ao passo que o tom ensaístico da autora prescinde de explicações e didatismos — que esses ditos problemas teóricos dizem respeito às especificidades do texto literário, aos mecanismos próprios de produção de sentido dessa forma de arte. Os caminhos tomados pelos/as professores/as para contornar esses “problemas” seriam aquelas abordagens centradas apenas nas escolas literárias, biografia dos/as autores/as, conteúdo e questões de ordem gramatical. Claro, tudo isso pode ser trabalhado *com* e *através* do texto literário, porém, é preciso ter em mente que é por meio da construção formal, da sua constituição enquanto arte, que a obra literária é capaz de produzir sentidos. Por isso, um trabalho com o texto literário, de mediação ou de formação de leitores/as,

não pode desprezar ou negligenciar essa dimensão, pois, como afirma Antonio Candido (1995, p. 245), “[a] mensagem é inseparável do código, mas o código é a condição que assegura seu efeito”.

Nesse sentido, mostra-se pertinente trazer à presente discussão a distinção das três faces da literatura proposta por Antonio Candido em “O direito à literatura” (1995, p. 244), a saber: 1) construção de objetos autônomos; 2) uma forma de expressão; 3) uma forma de conhecimento. Segundo o crítico, é comum crer que

a literatura atua sobre nós devido ao terceiro aspecto, isto é, porque transmite uma espécie de conhecimento, que resulta em aprendizado, como se ela fosse um tipo de instrução. Mas não é assim. O efeito das produções literárias é devido à atuação simultânea dos três aspectos, embora costumemos pensar menos no primeiro, que corresponde à *maneira* pela qual a mensagem é construída; mas esta *maneira* é o aspecto, senão mais importante, com certeza crucial, porque é o que decide se uma comunicação é literária ou não (CANDIDO, 1995, p. 245, grifos do autor).

Antonio Candido, para quem a literatura é uma necessidade humana e exerce sobre quem dela se sirva um poder humanizador, é muito feliz ao expor essas três faces do literário e enfatizar que seu efeito se dá através deles — da interação entre eles no momento da apreciação (por meio da leitura, da audição etc.) —, ao mesmo tempo, não apenas de um ou de outro, isoladamente.

Embora Candido enfatize a *maneira* como se constitui esse discurso, ou seja, a forma, o trabalho com a linguagem (que, afinal, é a matéria-prima da literatura, assim como as cores o são da pintura, e disso não se pode fugir de todo), é bem sabido que apenas isso — um suposto uso criativo da linguagem — não garante, ou não é suficiente, para caracterizar um texto como literário, haja vista que em outros âmbitos, tal como a propaganda, a linguagem também é usada de maneira *criativa*. É preciso ter em mente que, seja lá o que se queira chamar de literatura, sua definição não repousará fácil e tranquilamente sobre uma única característica isolada.

Ainda pensando sobre o modo como a literatura atua em quem com ela trava contato, Zilberman (1990) afirma que

[a] leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, na medida em que permite ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade, sem perder de vista sua subjetividade e história. O[/A] leitor[/a] não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação mas decifra por meio

do intelecto. Por isso, trata-se também de uma atividade bastante completa, raramente substituída por outra, mesmo as de ordem existencial. Essas têm seu sentido aumentado, quando contrapostas às vivências transmitidas pelo texto, de modo que o/[a] leitor/[a] tende a se enriquecer graças ao seu consumo (ZILBERMAN, 1990, p. 19).

Acredito que é nesse sentido que podemos pensar em como a literatura age na vida de quem lê: a leitura é já uma experiência, singular, que possui seus próprios mecanismos. E, como toda a experiência, *pode* ter um poder de transformação. Além disso, a leitura da obra literária teria o poder de expandir a nossa percepção acerca das nossas outras vivências. Isso porque o texto literário é uma estrutura organizada que exerce um poder de organização em nossa própria percepção. Nas palavras de Antonio Candido: “Quer percebamos claramente ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo” (CANDIDO, 1995, p. 245). De acordo com o crítico, esse seria o primeiro nível humanizador da literatura.

Se se quer, de fato, trabalhar com literatura em sala de aula, é preciso ter em mente que o ensino como processo dialógico é mais do que necessário, uma vez que, sem uma postura aberta ao diálogo, à troca, corre-se o “risco” de incorrer em uma perspectiva (e, conseqüentemente, em uma postura) elitista de literatura (e de arte), que já vem com seu imutável *preset* de obras que, mesmo sendo clássicas, não deveriam figurar como as únicas opções de leitura e, pior, como as únicas representantes da literatura — desprezando, assim, as reais experiências de leitura dos/as estudantes.

Grifei “risco” acima porque sei muito bem que, para algumas pessoas, o que eu chamo de “risco” é, na verdade, uma “regra”: os/as alunos/as devem ler os clássicos, e tudo o que estiver fora desse escopo não é considerado literatura. Não posso condenar de todo esses/as profissionais, pois entendo que a concepção de literatura por eles/as adotada — mais restrita e restritiva — tende a uma espécie de salvaguarda dos valores literários, indo na contramão de uma banalização que, em seu grau máximo, poderia desembocar na ideia de que qualquer coisa é literatura.

De minha parte, sinto-me bastante inclinado a adotar uma postura mais anárquica, porém em consonância com o pensamento da pós-modernidade, que questiona as grandes narrativas e olha com desconfiança para todas as respostas que se pretendem últimas e definitivas.² O fato de não conseguir responder de forma plausível, satisfatória (quicá definitiva), o que é literatura, nem ter encontrado alguém que o fizesse — digo,

² Cf. Hutcheon, 1991.

uma definição que circunscrevesse o que constitui o especificamente literário, e que conseguisse atravessar as épocas, os movimentos, os gêneros, englobando desde a poesia oral aos poemas concretos e visuais, da épica à escrita não-criativa — faz com que eu, ao contrário dos/as profissionais que citei, adote uma postura mais aberta, mais inclusiva, preferindo até mesmo deslocar a questão de *o que é literatura* para *quando é literatura*³, tendo em mente o grande poder que o contexto (suporte, autoria, época) tem sobre o modo como os textos são lidos. Se há problemas nessa postura, problemas também não faltam naquela outra. Eu, pelo menos, prefiro conservar a humildade de reconhecê-los e aceitar conviver com eles como alguém que escolhe a paz de estar constantemente assombrado por demônios — como, de certa forma, propõe Compagnon em seu *O demônio da teoria* (2011).

(Um parêntese. Para evitar fazer o cachorro que persegue o próprio rabo, não ficarei retomando essa questão do que é e do que não é literatura. Basta que se saiba que, de um lado, tem-se a natureza complexa da literatura, em constante mudança; e de outro, que toda forma de conhecimento é parcial e, por isso mesmo, limitada, o que impede que se tenha uma visão total de qualquer coisa que seja. Assim, toda a tentativa de se apreender um fenômeno — como a literatura, por exemplo — deve, ou deveria, reconhecer-se primeiramente como provisória e colocar-se em permanente revisão.)

Preciso deixar claro que tenho consciência das limitações do trabalho docente em sala de aula, as quais são impostas pelas próprias instituições, pelas grades curriculares, pelo material didático cuja utilização é obrigatória, pelo cumprimento do calendário etc. Mas também não posso acreditar que um posicionamento derrotista ante as adversidades que se impõem ao trabalho do/a professor/a seja o caminho que levará a uma mudança nos paradigmas ou, pelo menos, a uma experiência educacional significativa. Pensando especificamente no ensino de literatura, em muitos casos, ter que lidar com um material didático ruim é inevitável; limitar-se a seguir à risca esse material (reproduzindo até as suas respostas como as únicas corretas) é uma escolha. Da mesma forma, é inevitável

³ Um caso emblemático em que a questão *quando é arte* apresenta-se como mais pertinente do que *o que é arte* ocorreu não faz muito tempo no Museu de Arte Moderna de São Francisco, nos EUA, em que um estudante, motivado pelo que tinha visto na exposição — dentre outras coisas, um ursinho de pelúcia enrolado num lençol —, resolveu deixar seus óculos no chão e observar a reação das pessoas. Como previra, as pessoas, de fato, julgaram que os óculos faziam parte da exposição e puseram-se a apreciar a obra e fotografá-la. As imagens, postadas pelo próprio estudante no Twitter, “viralizaram”, chegando a ter mais de 50 mil compartilhamentos. Esse acontecido, que ecoa *A fonte*, de Duchamp, mais do que demonstrar que qualquer um/a pode ser artista, faz pensar em o quanto o contexto condiciona a maneira como apreendemos os objetos artísticos. Nesse caso, o museu dá respaldo àquele objeto — os óculos — enquanto objeto de arte.

ter que trabalhar, como parte dos conteúdos programáticos, os/as autores/as clássicos/as, muitos/as dos/as quais não despertam uma empatia imediata por parte dos/as alunos/as; mas é uma escolha do/a profissional ignorar o universo de leitura dos/as alunos/as, abrindo mão da possibilidade de fazer uma ponte entre o que eles/as efetivamente leem e o que o currículo institucional cobra deles/as. As narrativas com zumbis, por exemplo, muito comuns entre os/as adolescentes (e não só entre eles/as, diga-se) podem muito bem ser o ponto de partida para se chegar a obras como *Frankenstein*, de Mary Shelley, ou *Incidente em Antares*, de Érico Veríssimo, e até mesmo ao “defunto-autor” de *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis.

O que eu estou querendo dizer é que as dificuldades existem, como sói ocorrer em qualquer área profissional, mas é preciso estar disposto/a a contornar os problemas e encontrar os caminhos para, pelo menos, não fazer com que os/as alunos/as saiam da sala de aula odiando a literatura. E, para tanto, a literatura deveria ser uma profissão de fé. Isso pode parecer exagero (e talvez até seja mesmo), mas, certa vez, ouvi de um professor o seguinte relato (que se pretendia uma justificativa): na educação básica, ele não leu os livros que tinha que ler, ou os leu muito mal; na graduação do curso de Letras, quando lhe foi despertada a consciência de que deveria ler os livros que não lera anteriormente, não dispunha de tempo porque tinha que dar conta das leituras teóricas (sobre ensino e sobre literatura); depois de formado, dando aula nas escolas, também não tinha tempo de ler, pois sempre estava muito ocupado planejando e ministrando aulas, elaborando e corrigindo trabalhos e provas. Então me pergunto: onde está a leitura na vida desse profissional que, dentre outras coisas, é um dos responsáveis pelo fomento da leitura e da literatura na formação dos/as alunos/as? Que caminhos alternativos para o ensino de literatura encontrará esse professor que não sabe dos mortos de Antares, da ideia fixa de Brás Cubas? Um profissional que a literatura jamais poderá preparar para a morte, pois que morto já está — e talvez nem se saiba, ele mesmo, já um zumbi.

Embora a falta de repertório de leitura, que o relato acima tão bem ilustra, de fato, seja um problema recorrentemente apontado por pesquisadoras e pesquisadores do assunto⁴, é certo que não se pode lançar sobre os ombros dos/as docentes toda a responsabilidade pelo êxito no ensino de literatura. Para além de esforços individuais, é preciso refletir acerca de questões mais abrangentes, que envolvem a instrumentalização do ensino (conforme explicitada por Zilberman acima); o papel ocupado pela literatura no currículo escolar, tendo em vista o crescente aparelhamento do ensino médio enquanto preparatório para o ingresso no ensino superior (JORGE; SANTOS, 2014, p. 188-191);

⁴ Cf. Agazzi, 2014, p. 443-444; Jorge e Santos, 2014, p. 187; Galvão e Silva, 2017, p. 213.

a desconexão entre os anos escolares (ensino fundamental e médio), que impossibilita um trabalho continuado no que se refere à experiência dos/as discentes com a literatura (JORGE; SANTOS, 2014, p. 186); e, claro, a própria formação dos/as profissionais que atuarão diretamente com a leitura e a literatura no âmbito educacional, uma vez que muitos/as docentes acabam reproduzindo uma abordagem histórica ou instrumental da literatura herdada de cursos de graduação que, em muitos casos, costumam dar mais ênfase aos textos teórico-críticos *sobre* a obra literária do que à leitura (e ao consequente desenvolvimento de estratégias de leitura) da obra literária propriamente dita (AGAZZI, 2014, p. 445). E, para contornar tais problemas, que atravessam a prática pedagógica à revelia dos desígnios docentes, faz-se cada vez mais necessário o investimento em ações de formação continuada, além da constante reflexão, por parte de professores/as e pesquisadores/as, acerca da formação de profissionais e da construção de estratégias que possam fazer com que a literatura exerça a sua completa capacidade de poder humanizador, para recuperar a reflexão de Antonio Candido.

É evidente que “[t]écnicas milagrosas para convívio harmonioso com o texto não existem, e as que assim se proclamam são mistificadoras, pois estabelecem uma harmonia só aparente, mantendo intato — quando já instalado — o desencontro entre leitor e texto” (LAJOLO, 1994. p. 11). O presente trabalho não se pretende uma saída ou uma salvação para o ensino da literatura, mas visa lançar luz a uma dimensão da literatura geralmente negligenciada, tanto na educação básica quanto no ensino superior: a escrita criativa, ou, mais especificamente, a escrita literária.

A POESIA É PARA COMER: ESCRITA LITERÁRIA NO ENSINO DE LITERATURA

Trazer a escrita literária para a sala de aula não irá salvar o ensino de literatura, mas pode expandir os horizontes de atuação dessa disciplina, tanto no que diz respeito à sua própria agenda curricular quanto no que se refere à formação dos/as alunos/as enquanto seres humanos, cidadãos e cidadãs, estimulando o uso de suas capacidades cognitivas e ampliando o leque dos letramentos. Do mesmo modo que o ensino de literatura não visa à formação de críticos/as literários/as, a inserção da escrita literária no escopo dessa disciplina também não tem como propósito a formação de escritores/as. Aqui, o foco continua sendo a formação de leitores/as (que, conforme propôs Zilberman mais acima, deve ser o objetivo do ensino de literatura na educação básica), com a diferença de se estar tomando um caminho alternativo para atingir tal fim. Afinal, a leitura inevitavelmente faz parte do processo de escrita.

Além disso, pensando a escola como um espaço de experiências — fundamentais para a formação do sujeito enquanto ser humano e cidadã/o —, penso que ela deve fornecer as mais variadas formas de interação com o mundo, dentro dos princípios pedagógicos que dela se espera, o que inclui o contato com as diversas modalidades do conhecimento científico, bem como as manifestações culturais e artísticas, dentre as quais pode estar esse filão da escrita. Pois, acredito, não só a leitura, mas a escrita literária também tem um poder humanizador. A escrita, inclusive, concebida enquanto prática artística (poética ou fabular), responde a uma necessidade inerentemente humana: a criação. O poeta Ferreira Gullar assim explica essa necessidade:

Por ter nascido incompleto, o homem teve que se inventar. O bicho já nasce com garras, com músculos, com velocidade. Eu fico imaginando o homem das cavernas, com sua fragilidade, diante de um mamute. Como ele iria sobreviver? Ele teve que inventar a faca de sílex, depois a lança, depois a flecha. E continuou inventando coisa, até o satélite artificial e o computador [...] Ele é essa utopia, ele é essa coisa louca que não para de inventar. Ele criou a arte, a filosofia, a poesia, a música... Eram necessidades que ele precisava satisfazer, assim com as cidades (GULLAR, 2014, p. 45-46).

Assim, apresentando-se como um dos meios através dos quais o ser humano pode exercitar o seu tino inventivo, a escrita literária, enquanto exercício de desenvolvimento cognitivo e de sensibilidade artística, não estaria em um grau de importância menor que a educação física, por exemplo, sendo assim, tão necessária quanto as demais disciplinas.

E é só assim, pensando a literatura como uma necessidade universal, como um *bem incompreensível* (CANDIDO, 1995, P. 241), tal como a alimentação e a moradia, que é possível adentrar a dimensão profundamente humana dos versos da poeta portuguesa Natália Correia: “ó subalimentados do sonho! / a poesia é para comer” (CORREIA, 1970). Ao mesmo tempo em que alça a poesia — que aqui pode muito bem ser entendida em sua relação metonímica com a literatura de um modo geral — ao nível do alimento (“é para comer”), a poeta, em seu vocativo (“ó subalimentados do sonho”), aponta para a natureza diferenciada desse alimento, que fala à imaginação e aos sonhos, nutrindo-os.

Em *Todo mundo devia escrever* (título que, por si só, já é bastante provocativo), o escritor francês Georges Picard propõe entender “o ato de escrever como uma disciplina de pensamento” (PICARD, 2008, p. 44), como uma forma de entender a si mesmo/a e ao mundo ao seu redor. A proposta do autor — que tem posicionamentos um tanto

controversos⁵ — é que a escrita faça parte da vida das pessoas, como um exercício privado e solitário. Embora a proposta da presente reflexão vá em outra direção, ainda assim é muito pertinente trazer as reflexões do autor, em especial a seguinte observação: “mas ora, de que serve alinhar frases que jamais serão lidas por ninguém além do próprio autor? Para pensar, é o que digo, para pensar bem ou mal, mas de modo pessoal. *Pensar não significa fazer teoria, pensar é também compor ficção ou escrever poesia*” (PICARD, 2008, p. 65, grifos meus).

Conforme afirmei anteriormente, o trabalho com a escrita literária não visa à formação de escritores/as. Mas não haveria problema algum se os/as estudantes levassem isso para a vida — do mesmo modo que alguns/mas levam consigo o hábito da leitura —, muito pelo contrário. Da mesma forma que Chico Buarque pode ser um jogador de futebol de fim de semana, por que não podemos ter poetas e ficcionistas de fim de semana? Pessoas que praticam a escrita como se pratica a leitura (ou algum esporte), apenas por prazer? Afinal, como afirma Jorge Luis Borges (2000, p. 24), “[s]e um poema foi escrito por um grande poeta ou não, isso só importa aos historiadores da literatura”.

Além de expandir as potencialidades humanizadoras da literatura, a escrita literária, no âmbito do ensino, pode atuar ainda de outras formas, sobretudo, desmistificando algumas concepções equívocas que circundam esse terreno (essa eterna *terra incognita*). Uma delas diz respeito à própria utilização da linguagem e ao *status* da literatura enquanto arte.

Robert Louis Stevenson, no ensaio “Sobre alguns elementos técnicos do estilo em literatura” (1905), afirma que uma das coisas que distingue esta das outras artes é o fato de ela dispor de uma matéria-prima que é de uso comum, e que uma das coisas que primeiro chama a atenção em um/a escritor/a que exerce bem o seu ofício é a escolha e o contraste no que diz respeito às palavras. “É, de fato”, ele afirma,

uma arte curiosa pegar esses blocos [palavras], rudemente concebidos para os propósitos do mercado ou do bar e, através de um senso de aplicação, extrair deles os melhores sentidos e distinções, devolvê-los a sua energia primeva, sagazmente transpô-los a outras questões ou convertê-los em tambor que desperte as paixões (STEVENSON, 1905, p. 8, tradução minha).

⁵ Picard sustenta alguns posicionamentos um tanto elitistas. Por exemplo, indo de encontro à lógica mercadológica a que se submete à literatura, ele propõe: “Em vez de pagar o preço excessivo de uma *democratização* por via de uma *banalização geral*, é muito mais válido protegê-la como uma espécie rara em risco de extinção” (PICARD, 2008, p. 93, grifos meus). Apesar disso, o autor tem ótimos *insights* no que diz respeito à relação dos sujeitos com os processos de leitura e escrita literárias, ele mesmo colocando-se na posição dupla de leitor e de escritor.

Por utilizar como matéria-prima as mesmas palavras que usamos no dia a dia, no mercado ou no bar, como diz Stevenson, muitas vezes pressupõe-se que a escrita literária seja uma forma artística mais fácil do que outras. Levar essa prática para a sala de aula também pode servir para desmistificar esse pensamento equivocado. Uma ferramenta como *O pai dos burros: dicionário de lugares-comuns e frases feitas* (2014), organizado por Humberto Werneck, pode auxiliar os/as alunos/as a entender que, às vezes, a primeira ideia que nos vem à mente é um clichê, uma palavra ou expressão bastante gasta para se referir a determinado tópico, ou mesmo um vício de linguagem, coisas que a literatura, enquanto manifestação de uma escrita criativa, geralmente procura evitar.⁶

Virginia Woolf, no ensaio “Como se deve ler um livro” (2007), faz a seguinte reflexão: “Talvez a maneira mais rápida de compreender os elementos de que é feito um romancista não seja ler, mas escrever; enfrentar suas próprias experiências com os perigos e dificuldades das palavras” (WOOLF, 2007, p. 123-124). Esse exercício proposto por Woolf, que é também uma espécie de convite ao universo do literário, inverte a ordem geralmente empregada pelos/as professores/as e coloca os/as alunos/as na condição de escritores/as, de modo a fazer com que enfrentem “os perigos e as dificuldades das palavras”. Essa simples inversão pode fornecer aos/as estudantes uma perspectiva diferenciada da literatura, fazendo com que eles/as tomem consciência do complexo trabalho com a linguagem, da dificuldade por que todos/as nós passamos quando nos vemos impelidos/as a expressar uma ideia, um sentimento, ou descrever uma cena, explicar um pensamento etc.

No outro extremo, outra concepção errônea que geralmente se tem da escrita literária diz respeito à famigerada inspiração. Em *Os segredos da ficção*, o escritor e um dos pioneiros dos cursos de escrita criativa e formação de escritores/as no Brasil, o pernambucano Raimundo Carrero, discorre brevemente sobre os problemas que ele constatara quando começou a ministrar seus cursos, e aponta o papel da escola na deturpação da escrita literária:

Percebi então que, diante da falha da escola brasileira no que diz respeito à criação, as pessoas acreditavam demais em talento e inspiração. E que — o que é mais grave — muitas delas foram sufocadas nas salas de aula, absolutamente bloqueadas. Estavam travadas. Precisava

⁶ Utilizo o advérbio “geralmente” para evitar uma postura prescritiva e porque, no âmbito da criação artística, não há regras que não possam ser quebradas. Em *O livro das semelhanças*, por exemplo, a poeta Ana Martins Marques cria uma série de poemas chamada “Visitas ao lugar-comum”, na qual ela parte de frases feitas e batidas, como “pagar para ver” ou “quebrar o silêncio”, e constrói textos que ressignificam essas expressões. Cf. Marques, 2015, p. 51-56.

desmanchar o mito de que só algumas pessoas têm a capacidade para a invenção (CARRERO, 2017, p. 23).

Esse pensamento, cabe salientar, não se encontra difundido apenas entre diletantes. E, ao contrário do que pensa Afrânio Coutinho, a escrita de poesia, por exemplo, não é a tradução de “emoções íntimas *de um ser artisticamente superior* para senti-las e exprimi-las” (2008, p. 81, grifos meus). Nesse aspecto, estou muito inclinado a concordar com o poeta Paulo Leminski (2013, p. 108):

inverno
primavera
poeta é
quem se considera

Neste pequeno poema — que a muitos/as poderá soar até demasiado simplório numa primeira leitura —, o poeta curitibano começa evocando duas estações do ano. Não por acaso, as estações estão dispostas em sua ordem natural — primeiro o inverno, depois a primavera. A escolha poderia ter sido outra, gerando diferentes combinações, mas esse encadeamento, que passa de uma estação chuvosa para outra que dá flores, apresenta um paralelo com o próprio ato criativo: as chuvas do inverno podem ser entendidas como essas agruras iniciais dos momentos de criação, a enxurrada de ideias que acomete o/a poeta; mas também pode ser o momento em que o solo da imaginação é fertilizado pelas vivências e, sobretudo, pelas leituras; só depois de superado esse primeiro momento é que será possível dar ao mundo as flores da primavera, os poemas. Essa leitura, do poema como metáfora para o fazer poético, é ainda corroborada se atentarmos para os aspectos formais do texto. Pois, contadas as sílabas poéticas de cada verso — inverno, primavera, é, considera — veremos que ela vai mudando *progressivamente* da segunda, no primeiro verso, para a quinta, no último, reforçando esse caráter processual da criação literária. Assim, é poeta quem se considera; mas ser poeta é estar atento às potencialidades de sua matéria-prima, tal como o fez Leminski em apenas quatro versos. E este poderia muito bem ser um exemplo de texto a ser trabalho com os/as alunos/as em sala de aula.

Então, trazer a escrita literária para a sala de aula também desmistifica a literatura, pois, ao contrário do que pensa Afrânio Coutinho, todos/as podem escrever. E tanto melhor são os textos escritos quanto mais conhecimento da língua e da literatura os/as estudantes tiverem. O importante é não perder de vista que a escrita literária na sala de aula é mais um modo de lançar um convite ao universo da literatura, formando, antes de tudo, leitores/as mais críticos/as.

DA PÁGINA EM BRANCO À EDUCAÇÃO DO DESEJO

Se nos ensina algo sobre a vida; e se, em sendo uma estrutura organizada, tem a capacidade de levar quem lê a um nível de organização de sua própria mente; então a literatura também pode ser um instrumento através do qual se pode refletir sobre a vida. “Enfrentar suas próprias experiências”, como sugere Woolf, “com os perigos e dificuldades das palavras” pode ser também um caminho — além do que já foi exposto na seção anterior — para construir a sua própria expressão do que é estar no mundo, que será sempre singular, no que se refere ao propriamente textual, mas que também estará inserida numa dimensão mais ampla, coletiva.

Mas no início do texto — seja ele uma carta de amor, uma narrativa pós-apocalíptica ou um artigo acadêmico —, há sempre a página em branco, o princípio de tudo. São inúmeros/as os/as autores/as que versam sobre a angústia desse momento primeiro da criação. Jorge Luis Borges é um deles/as: “De fato, toda vez que me deparo com uma página em branco, sinto que tenho de redescobrir a literatura para mim mesmo” (BORGES, 2000, p. 10).

Esse sentimento experimentado por tantos/as e em tantas ocasiões diferentes precisa e deve ser entendido como parte do processo criativo, uma vez que é um dos principais motivos por que algumas pessoas desistem de suas incursões na escrita logo nas primeiras tentativas. Em um contexto de sala de aula, vencido o pressuposto da inspiração, e com a consciência de que a literatura pressupõe um trabalho criativo com a linguagem, todos/as os/as alunos/as estão em pé de igualdade para se debruçarem sobre essa página em branco e dela fazer emergir outras realidades, histórias, imagens etc. David Morley (2007) assim descreve as forças que subjazem nessa superfície aparentemente impassível:

Pense na página vazia como um espaço aberto. Ela não possui dimensão alguma; o tempo humano não faz qualquer reivindicação. Tudo é possível e, neste ponto, infinitamente possível. Qualquer coisa pode germinar dela. Qualquer pessoa, real ou imaginária, pode viajar nela, ficar lá ou se mover. Não há qualquer limitação, exceto a honestidade do/a escritor/a e o alcance da imaginação (MORLEY, 2007, p. 1, tradução minha).

Em seu livro *Do espiritual na arte*, o pintor russo Wassily Kandinsky faz uma reflexão ao mesmo tempo poética e filosófica a respeito da cor branca, que aqui serve de complementação e amplificação do pensamento de Morley. O pintor afirma:

O branco age em nossa alma como o silêncio absoluto. Ressoa interiormente como uma ausência de som, cujo equivalente pode ser, na música, a pausa, esse silêncio que apenas interrompe o desenvolvimento de uma frase, sem lhe assinalar o acabamento definitivo. *Esse silêncio não é morto, ele transborda de possibilidades vivas [...].* É um “nada” repleto de alegria juvenil ou, melhor dizendo, um “nada” antes de todo nascimento, antes de todo começo. Talvez assim tenha ressoado a terra, branca e fria, nos dias da época glacial (KANDINSKY, 1996, p. 95-96, grifos meus).

A página em branco, então, revela-se um espaço pleno de possibilidades, um solo incrivelmente fértil onde devem ser jogadas as sementes da imaginação. E toda essa significação da cor branca não desaparece no momento em que o texto está pronto, ela continua lá, entre uma e outra palavra, separando uma linha da outra. Não é por acaso, creio, que a leitura de literatura dá especial atenção às entrelinhas.

No momento da escrita, essas possibilidades estão todas a serviço daquela necessidade humana da qual fala Ferreira Gullar, a de inventar, de criar. Trazendo a marca da subjetividade de quem o concebe, o texto literário pode ser o veículo através do qual é possível pensar o mundo e o estar no mundo. É a partir dos procedimentos de “seleção” e “combinação”, conforme proposto por Wolfgang Iser (2002), que esse pensar o mundo se constrói. Segundo Iser, o texto literário conteria “fragmentos identificáveis da realidade” que, no entanto, são postos “sob o signo do fingimento” (p. 972, 973). Como consequência disso, o mundo ficcional deve ser colocado “entre parênteses”, para que não se tome o mundo dado pelo mundo representado. “Pelo reconhecimento do fingir”, afirma Iser, “todo o mundo organizado no texto literário se transforma em um *como se*. O pôr entre parênteses explicita que todos os critérios naturais quanto a este mundo representado estão suspensos” (p. 973). Dessa forma, se, de um lado, a literatura possui autonomia em relação ao mundo do qual fala, de outro, os fragmentos de realidade desse mundo, transfigurado em palavra, fazem nascer um admirável mundo novo, e único, que é capaz de lançar luz a dimensões da vida que de outro modo não se teria acesso. Posso dizer, por exemplo, que é poeta quem quiser; mas organizar isso em uma estrutura significativa é o fazer da literatura.

O mundo mediado pela escrita traz consigo um caráter questionador e potente. De acordo com Leyla Perrone-Moisés (1990, p. 104), “[n]a sua gênese e na sua realização, a literatura aponta sempre para o que falta, no mundo e em nós. Ela empreende dizer as coisas como são, faltantes, ou como deveriam ser, completas. Trágica ou epifânica, negativa ou positiva, ela está sempre dizendo que o real não satisfaz”. A insatisfação ante o real é justamente uma das molas propulsoras da utopia, que é esse amplo e

multifacetado conceito que, para Ruth Levitas, “é a expressão do desejo por uma forma melhor de existência” (LEVITAS, 2001, p. 27, tradução minha). Desde o desejo de ganhar na loteria à construção ficcional de mundos alternativos, a utopia se faz presente em diversas esferas da vida humana. Ao manifestar o desejo por algo, automaticamente a utopia revela aquilo que falta, e é aí que reside o seu quinhão crítico. Querer habitar outro espaço — seja uma casa nova ou outro planeta — é já um atestado de que o espaço-tempo presente é, de alguma maneira, insatisfatório. Como afirma Jerzy Szachi, o ser humano “foi feliz um dia, e um dia há de recuperar a felicidade. Para a utopia o importante é que hoje a felicidade não existe” (SZACHI, 1972, p. 64).

Com isso em mente, é possível entender quando Edson de Sousa (2007) defende que o ato criativo é um ato, ao mesmo tempo, político e utópico, uma vez que ele “adquire necessariamente uma potência crítica e de desequilíbrio dos saberes vigentes” (SOUSA, 2007, p. 26). Isso porque a criação é imprevisível e, ao invés de submeter-se às ordens pré-estabelecidas, funda novos modos de conhecer o mundo e de com ele interagir. Sendo assim, ao dar uma forma ao desejo, a escrita assumiria a função que Edward Thompson afirma ser própria do pensamento utópico: “ensinar o desejo a desejar” (THOMPSON apud LEVITAS, 2001, p. 38, tradução minha). Ora, se o ato de ler ajuda a compreender o mundo, o ato da escrita teria duplamente esse poder — porque na escrita já está implícita uma leitura do mundo.

Diante disso, o trabalho com a escrita literária na sala de aula seria uma maneira de fornecer aos/às alunos/as as ferramentas necessárias para que possam falar do mundo, daquilo que nele falta e/ou do que poderia completá-lo, ou seja, dar a esses alunos e alunas, não apenas o alimento do sonho, como diz Natália Correia, mas os subsídios para que eles/as mesmos/as o possam criar por meio da linguagem. Nesse processo de se aventurar, de experimentar a prática da escrita literária, é possível que esses/as alunos/as passem a olhar com outros olhos as obras literárias que são lidas em sala de aula, agora nutridos de uma sensibilidade mais crítica para com o fazer literário.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Fábio José dos Santos, do Instituto Federal de Alagoas (Ifal), pelas instigantes reflexões que suscitou ao longo de sua disciplina sobre literatura e ensino. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS

AGAZZI, Giselle Larizzatti. Problemas do ensino de literatura: do perigo ao voo possível. *Remate de Males*, Campinas–SP, v. 34, n. 2, p. 443-458, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635858/3567>. Acesso em: 10 abr. 2021.

BORGES, Jorge Luis. *Esse ofício do verso*. Tradução de José Marcos Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-255.

CARRERO, Raimundo. *Os segredos da ficção: um guia da arte de escrever*. Recife: Ed. do Autor, 2017.

CORREIA, Natália. Defesa do poeta. *Glacial – a união das letras e das artes*, Angra do Heroísmo, ano 4, n. 58, 28 out. 1970. Disponível em: <https://karlosfaria.wordpress.com/tag/as-macas-de-orestes>. Acesso em: 3 jul. 2018.

COUTINHO, Afrânio. *Notas de teoria literária*. Petrópolis–RJ: Vozes, 2008.

ECO, Umberto. Sobre algumas funções da literatura. In: ECO, Umberto. *Ensaaios sobre literatura*. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2003. p. 9-21.

EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. Tradução de Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GALVÃO, André Luis Machado; SILVA, António Carvalho. O ensino de literatura no Brasil: desafios a superar em busca de práticas mais eficientes. *Letras&Letras*, Uberlândia, v. 33, n. 2, p. 209-228, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/38630>. Acesso em: 10 abr. 2021.

GULLAR, Ferreira. A invenção da vida. In: GONÇALVES, José Eduardo (org.). *Ofício da palavra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p. 44-61.

HUTCHEON, Linda. *Poética do pós-modernismo: história, teoria, ficção*. Tradução de Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

ISER, Wolfgang. Os atos de fingir ou o que é fictício no texto ficcional. Tradução de Heidrun Krieger Olinto e Luiz Costa Lima. In: LIMA, Luiz Costa (org.). *Teoria da literatura em suas fontes*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 957-984. (v. 2)

JORGE, Silvio Renato; SANTOS, Claudete Daflon dos. Literatura e ensino: um tema e seus problemas. *Gragoatá*, Niterói, n. 37, p. 177-200, 2014. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/32991/18978>. Acesso em: 10 abr. 2021.

KANDINSKY, Wassily. *Do espiritual na arte e na pintura em particular*. Tradução de Álvaro Cabral e Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LAJOLO, Marisa. A leitura literária. In: LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1994. p. 12-16.

LEMINSKI, Paulo. *Toda poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

LEVITAS, Ruth. For utopia: the (limits of the) utopian function in late capitalist society. In: GOODWIN, Barbara (ed.). *The philosophy of utopia*. London, New York: Routledge, 2001. p. 26-43.

MARQUES, Ana Martins. *O livro das semelhanças*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

MORLEY, David. *The Cambridge introduction to creative writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. A criação do texto literário. In: PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Flores da escrivantina*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

PESSOA, Fernando. *Mensagem*. Porto Alegre: L&PM, 2006.

PICARD, Georges. *Todo mundo devia escrever: a escrita como disciplina de pensamento*. Tradução de Marcos Marciolino. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Vidding: leitura subversiva do cânone*. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). *Múltiplas linguagens no ensino médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 233-263.

STEVENSON, Robert Louis. On some technical elements of style in literature. In: STEVENSON, Robert Louis. *Essays in the art of writing*. London: Chatto & Windus, 1905. p. 7-21.

SOUSA, Edson de. *Uma invenção da utopia*. São Paulo: Lume Editor, 2007. (Móbile – Coleção mini-ensaios)

SZACHI, Jerzy. *As utopias ou a felicidade imaginada*. Tradução de Rubem César Fernandes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

ZILBERMAN, Regina. Sim, a literatura educa. *In*: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Literatura e pedagogia: ponto e contraponto*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. p. 12-20.

WOOLF, Virginia. Como se deve ler um livro. *In*: WOOLF, Virginia. *O leitor comum*. Tradução, seleção e notas de Luciana Viégas. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 2007. p. 121-134.

Recebido em: 26 fev. 2021.

Aceito em: 14 abr. 2021.