

PARA QUÊ LITERATURA? REFLEXÕES SOBRE CONHECIMENTO, RECONHECIMENTO E EDUCAÇÃO¹

Rita Terezinha SCHMIDT*

- **RESUMO:** A partir de algumas considerações sobre produção de conhecimento, ensino e formação na área de Letras, apresento alguns dados sobre preconceito e exclusão, colocando em discussão a desqualificação, no presente, da autoria feminina do século XIX. Elaboro sobre a relação nacionalismo e literatura naquele contexto e, a seguir, enfoco o efeito de cristalizações sobre definições de cânone e valor, argumentando que o reconhecimento pode constituir a base de uma atitude ética com o potencial de contribuir para a pesquisa e o ensino de literatura e assim, tornar o sentido de sustentabilidade significativo para a forma de conhecimento que produzimos na área de Letras.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Conhecimento. Autoria feminina. Valor. Reconhecimento. Sustentabilidade

Aprender é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito [...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí seu cunho gnosiológico; [...] envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra.

Paulo Freire (1997, p.77-78).

Este texto parte da premissa de que o conhecimento não está a serviço apenas da habilitação de competências tendo em vista a profissionalização e as demandas de

¹ A versão original do texto foi em forma de palestra proferida no dia 30 de maio de 2011, na Faculdade de Ciências e Letras da UNESP – Araraquara.

* UFRGS- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul – Brasil. 91540-000 – ritas@ufrgs.br

Artigo recebido em 30 de Junho de 2011 e aprovado em 24 de Outubro de 2011.

mercado. O conhecimento está a serviço, prioritariamente, da formação de sujeitos em termos cognitivos, afetivos e imaginativos, capazes de atuarem de forma crítica e solidária em seus respectivos contextos; uma atuação, nesses termos, não pode prescindir do reconhecimento e respeito à alteridade e à diversidade. Esses dois eixos articulam pressupostos de uma educação emancipatória, comprometida com o processo de formação ética do aluno e fundamentada em noções de cidadania e civilidade democrática em tempos em que a alteridade e a diversidade se apresentam como questões fulcrais em um contexto de transformações sociais profundas, diante das quais se impõe ressignificar o que se entende por humano e o que significa pertencimento a uma coletividade planetária. Essa noção de coletividade planetária não se confunde, entretanto, com a versão neoliberal da unidade globalizada da diversidade. Trata-se da projeção de um horizonte possível para a coletividade humana pautada no reconhecimento do direito à diferença na igualdade como fundamento de um viver ético. Portanto, é uma noção que implica uma redemocratização, ampla e irrestrita, do campo social.

Tomo de empréstimo o título do livro de Antoine Compagnon (2009) *Literatura para quê?* e remeto a um momento de seus comentários sobre os usos da literatura quando afirma que, em alguns momentos históricos, a literatura não impediu o in-humano, pois nem sempre serviu a causas justas por seu poder ter sido mal usado ou abusado. A pergunta que levanta é se não é chegado o momento de se passar do descrédito à reabilitação da literatura e postular afirmativamente o seu valor. Na esteira de outros tantos intelectuais que hoje levantam a questão ética nos estudos das Ciências Humanas e da Literatura, principalmente entre teóricos e comparatistas como Martha Nussbaum, Marjorie Garber, Homi Bhabha, Rosi Braidotti e Gayatri Spivak, entre outros, Compagnon (2009, p.47) defende a literatura por nos “[...] permitir acessar uma experiência sensível e um conhecimento moral que seria difícil, até mesmo impossível, de se adquirir nos tratados dos filósofos”. Para o docente e investigador, a literatura “[...] contribui, portanto, de maneira insubstituível, tanto para a ética prática como para a ética especulativa” (COMPAGNON, 2009, p.47).

No meu entendimento, a questão da ética prática e ética especulativa não é algo inerente à literatura, não diz nada a respeito de sua natureza, mas tem a ver com o que fazemos com ela e com o modo como o fazemos, ou seja, é uma questão de um fazer/saber, muito embora Compagnon (2009) não chegue a desenvolver como ou por quais vias chegamos a ele. Por isso, gostaria de acrescentar que o acesso a uma experiência sensível e a um conhecimento moral só é possível através de uma prática de mediações que envolve posicionamentos e estratégias críticas de leitura que possibilitem o discernimento dos valores que são desejáveis por projetarem a concepção do bom e do justo na preservação da dignidade da vida, humana e não humana, daqueles que devem ser rejeitados por se oporem a ela. Assim, o conhecimento moral é uma

questão que, em se tratando do ensino de literatura, está entrelaçada ao contexto do ensino-aprendizagem e da formação de leitores.

Poderíamos então levantar uma pergunta diretamente ligada à praxis docente: para quê estudos de literatura? Descartando qualquer redução meramente utilitarista, no mau sentido, diria que, basicamente, os estudos de literatura servem para produzir conhecimento sobre nossos objetos. Penso que nessa questão haveria um consenso uma vez que, de uma forma ou outra, estamos envolvidas em projetos de pesquisa cujo objetivo maior, explícito ou não, é o de avançar nas fronteiras do conhecimento, agregando um diferencial em relação ao que já foi dito. Entretanto, é impossível ignorar o fato de que não somos pesquisadores que “casualmente” exercem a docência, somos, a princípio, professores envolvidos com a formação e qualificação de recursos humanos na área do ensino. Quem não lembra a última janela onde marcamos o setor ao qual nossa produção está vinculada cada vez que alimentamos o Lattes com dados referentes à produção bibliográfica? O marcador “educação” pressupõe um compromisso com a dimensão pedagógica de nosso fazer. Ter consciência desse compromisso significa assumir que o conhecimento está a serviço de um bem maior do que um CV Lattes inflado, com vistas à produtividade quantitativa e não, necessariamente, qualitativa. Se abrirmos mão do princípio de que a produção de conhecimento está atrelada a um projeto de emancipação humana, estaremos nos acumpliciando com aqueles que não hesitam em colocar o conhecimento a serviço de pequenos e grandes interesses, espúrios e mesquinhos, cujos exemplos ilustram páginas negras da nossa história passada e presente. Refiro-me tanto aos grandes interesses econômicos/imperialistas que impulsionam maquinarias de guerra, aos interesses corporativos que controlam os grãos produzidos no mundo ou que subsidiam a produção de doenças para garantir mercado para novos medicamentos, quanto aos interesses, não menos perniciosos, que subsidiam os discursos discriminatórios, racistas, misóginos e xenófobos que proliferam na mídia, e também, na academia.

O objetivo do presente texto é articular algumas relações entre a produção de conhecimento na área de estudos de literatura, uma área desprestigiada no elenco das áreas do saber consideradas de valor estratégico, e a questão do ensino e formação para suscitar especulações sobre o sentido possível do termo sustentabilidade nas Letras. Apresento dois breves relatos sobre preconceito na escola e na academia para levantar a hipótese de que, em se tratando do trabalho com a literatura, a persistência de juízos de valor que excluem de seu campo textos literários de autoria de escritoras brasileiras do século XIX constitui uma forma de naturalizar o preconceito como vontade de verdade, amparado pelo suporte institucional. Na discussão de um caso envolvendo o não reconhecimento do romance *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis (1975), teço considerações sobre o contexto que legitima sua desqualificação e remeto a certas condições geradas pelas estreitas relações, no século XIX, entre nacionalismo

e literatura. Nesse quadro, faço uma breve reflexão teórica sobre a relação cânone e valor e enfoco alguns de seus efeitos para, então, postular o reconhecimento como eixo fundamental de uma atitude ética através da qual a pesquisa e o ensino da literatura podem contribuir, crítica e criativamente, para alargar o sentido do termo sustentabilidade e torná-lo significativo e relevante para a nossa forma de produzir conhecimento.

A ciência e as letras: discursos sobre sustentabilidade?

Nunca foram tantos os desafios da alteridade, principalmente num mundo em que os processos de colonização e sua lógica de dominação se atualizam nas demandas do neoliberalismo, da reificação do mercado, da globalização econômica e do saber operativo e instrumentalizado. Não há como não reconhecer que todos esses processos colaboram no recrudescimento das polarizações e hierarquias, dos totalitarismos e fundamentalismos, dos preconceitos, marginalizações e pauperizações globais e locais. Vive-se hoje um processo de brutalização da vida cotidiana através de uma violência de práticas e de discursos que sinalizam para uma crise de dimensões sem precedentes na evolução histórica da espécie humana.

Para nós – professores, pesquisadores e alunos – que atuamos como modelos da racionalidade no processo de produção e socialização do conhecimento, a perplexidade diante desse cenário nos força a levantar perguntas espinhosas: diante de uma geografia local/global de irracionalidade coletiva é possível que o avanço extraordinário da ciência moderna nos últimos três séculos não tenha se convertido em conhecimento capaz de convergir para o desenvolvimento da coletividade humana? Evidentemente que não se pode subestimar o papel da ciência em termos de produção de saberes e tecnologias, as quais, sem dúvida, têm elevado significativamente os padrões de vida das pessoas. Todavia, é necessário reconhecer que não há um acesso universal aos benefícios gerados pela ciência, muito menos no contexto em que desenvolvimento científico envolve investimentos e interesses, seja de estados nacionais ou do capital corporativo. Trata-se de levantar reflexões sobre as frágeis relações entre os avanços do saber e o desenvolvimento humano, particularmente no contexto em que as imposições de uma concepção pragmático-utilitária do conhecimento na contemporaneidade são responsáveis pela hierarquia das áreas do saber, aquelas definidas como estratégicas e as outras, menores, vistas como destituídas de valor científico ou função social, como as Letras.

Essas colocações demandam uma breve contextualização. No século XX, a noção derivativa de progresso econômico, o desenvolvimento, fomentou o advento da tecnociência, ou seja, o fenômeno da industrialização da ciência e sua integração

ao processo geral de neoliberalização do conhecimento cujo princípio básico é a produção de saberes funcionais e competências altamente especializadas, de forma que possam atender à lógica do mercado, local e global. Assim, talvez mais do que em qualquer outra época, os estreitos vínculos entre a ciência e centros de poder – social, político, econômico e militar – acabam tendo um papel decisivo na indução das prioridades científicas, na distribuição de recursos e na mercantilização do conhecimento, de maneira geral. Nesse contexto se observa que o modelo dominante da cultura científica está pautado em dois pontos: 1. a tecnicização do saber² com vistas a projetos de inovação tecnológica voltados à manufatura de subprodutos para um mercado de consumo; 2. o controle quantitativo do saber, transformado em uma força produtiva, uma mercadoria inserida numa cadeia de produtos como outro qualquer, particularmente em nosso país, através do reificação da produtividade – número de patentes, número de artigos publicados em periódicos indexados, número de referências em bases internacionais de dados, número de citações, *status* no ranking mundial de produtividade. Esse segundo ponto é responsável por transformar os sujeitos docentes/pesquisadores em máquinas de fabricar textos para elevar o nível de nossa competitividade, por fomento no mercado nacional e por *status* no mercado científico global³.

Na perspectiva desse quadro, gostaria de pontuar uma questão que tem monopolizado discussões na mídia bem como em diversos eventos institucionais, inclusive o acadêmico, que é a questão da sustentabilidade e de sua relação com a produção de conhecimento. Via de regra, o futuro do planeta⁴ é tratado em termos de

² Ver, nesse sentido, as reflexões de Jürgen Habermas (2004).

³ É comum ouvir cientistas e representantes de agências governamentais de fomento manifestarem-se sobre os aspectos quantitativos da pesquisa no país. O renomado físico Fernando Cláudio Zawislak (2008, p.4), em recente matéria no *Jornal da Universidade* (UFRGS) comenta as conquistas da pesquisa no país, referindo-se à formação de 10 mil doutores por ano “[...] e a excelente posição do país na produção de artigos científicos de nível internacional”.

⁴ Cabe mencionar algumas dessas iniciativas. Primeiramente, os relatórios da ONU sobre diversidade biológica. Por exemplo, o relatório apresentado no Dia Internacional da Diversidade Biológica, 22 de maio passado, em que o chefe da Convenção da ONU para a DB, Ahmed Djoghlaif apresentou estatísticas sobre o ritmo inédito das perdas: três espécies desaparecem por hora e a cada dia, 150 espécies somem e a cada ano entre 18 mil e 55 mil espécies extinguem-se. A causa é sempre a ação humana e as propostas se limitam a intervenções da ordem da inovação tecnológica. Cabe também acrescentar, a título de exemplo, as recomendações às instituições de ensino superior da América Latina e do Caribe, veiculadas no Boletim nº 179, de outubro de 2008, do Instituto Internacional da UNESCO para a Educação Superior na América Latina, conhecido pela sigla IESALC. De acordo com o parágrafo 4 da Agenda Regional de Ciência e Tecnologia para esse ano, é necessário ações no sentido de criar instrumentos institucionais para a transferência de conhecimento e inovação como incubadoras, disciplinas de formação de empreendedores, parques tecnológicos e políticas de proteção à propriedade intelectual. Por fim, a realização da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, realizada de 20 a 26 de outubro de 2010. Sob o tema “Evolução e Diversidade”, convergiram tópicos relacionados às áreas das ciências naturais e exatas, com destaque para questões de energia e meio ambiente, desenvolvimento da robótica e da nanotecnologia, astrofísica e medicina. Nas ciências humanas, os tópicos versaram sobre história brasileira, antropologia das sociedades primitivas e as línguas do Brasil. Observa-se a ausência de questões filosóficas e

inovação tecnológica como solução para reduzir os riscos ao meio ambiente, ou então, em termos de dados e estatísticas sobre a extinção das espécies pela ação humana. Há exceções nessa minha generalização, mas vale dizer que, de maneira geral, predominam enfoques que ignoram a voltagem crítica de saberes da área das Humanas. Esquece-se da relação entre meio ambiente e referenciais sociais e éticos, da necessidade de uma ressocialização dos sujeitos e de uma reestruturação das subjetividades como condição *sine qua non* para o reequilíbrio da vida social e dessa com o mundo natural. Como professores, pesquisadores e educadores como nos situamos diante da questão da sustentabilidade? Que sentidos teria o termo sustentabilidade no campo dos estudos de literatura? Teria algo a ver com os conhecimentos que produzimos? Em que sentido? Que conhecimentos seriam esses? O que segue se propõe como especulações em direção a uma resposta.

O círculo vicioso do preconceito

Com o intuito de encaminhar as referidas indagações, apresento dois breves relatos. Em 2009, foram divulgados os resultados da pesquisa, intitulada *Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar*, realizada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe) a pedido do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Foram visitadas 501 escolas públicas de todo o país, entrevistados 18,5 mil alunos, pais e mães, diretores, professores e funcionários. O resultado foi estarrecedor: 96,5% dos entrevistados têm preconceito com relação a pessoas com deficiência; 94,2% têm preconceito étnico-racial; 93,5% preconceito de gênero (dos homens em relação às mulheres); 91% de geração; 87,5% socioeconômico; 87,3% com relação à orientação sexual; e 75,95% têm preconceito territorial. A escola brasileira configura-se hoje, como um lugar de discriminação e preconceito, principalmente racismo, misoginia e homofobia, num quadro crescente de violência real e simbólica entre alunos e professores. Segundo o coordenador do trabalho, José Afonso Mazzon, professor da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA-USP), a pesquisa conclui que as escolas são ambientes onde o preconceito é disseminado entre todos os atores. Segundo Mazzon⁵ “Não existe alguém que tenha preconceito em relação a uma área e não tenha em relação à outra. A maior parte das pessoas tem de três a cinco áreas de preconceito. O fato de todo indivíduo ser preconceituoso é generalizado e preocupante”.

culturais que possam integrar os conhecimentos em propostas crítico-reflexivas sobre a diversidade no sentido de ir além de uma revisão histórico-descritiva, visto que essa não detém nenhuma força de intervenção no *status quo*.

⁵ Cf. FUNDAÇÃO INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS [Fipe], 2009.

O outro relato diz respeito a uma experiência de participação em um Salão de Iniciação Científica, realizado há dois anos em uma certa universidade do país, no qual uma aluna do curso de graduação em Letras, bolsista de iniciação científica sob minha orientação, apresentou um trabalho sobre o romance *Úrsula*, publicado em 1859 no Maranhão e de autoria de Maria Firmina dos Reis. Trata-se de um romance esquecido de parte de historiadores da literatura, críticos e docentes de literatura brasileira, muito embora tenha sido reeditado em 1975, em 1988 e em 2004. Acabada a apresentação da aluna, uma das professoras integrante da banca de avaliação perguntou a ela se considerava o romance “literatura”. Solicitada a repetir a pergunta, a professora esclareceu que gostaria de saber se a aluna utilizaria o texto em programa de ensino de literatura brasileira.

A pergunta dirigida à aluna não foi, evidentemente, sobre a pesquisa realizada, seus pressupostos e metodologia ou sobre algum aspecto relacionado à clareza ou à coerência do texto apresentado, nem tampouco surgiu de uma atenção indagadora frente ao novo velho texto. A pergunta nasceu de um posicionamento crítico sobredeterminado por discursos produzidos e reproduzidos em certos contextos institucionais nos quais os estudos de literatura nacional, a despeito dos desenvolvimentos teóricos contemporâneos e da abertura interdisciplinar, ainda estão, sob muitos aspectos, voltados à preservação e à continuidade de pressupostos avaliativos e interpretativos gerados pela hegemonia de saberes constituídos na perspectiva da literatura canônica ou da alta literatura. Há mais de duas décadas que os debates sobre a constituição dos cânones literários nacionais e sobre os mecanismos de atribuição de valor que lhe dão sustentação têm colocado em evidência o fato de que os cânones inscrevem um mesmo código escritural cuja função é projetar uma representação idealizada da cultura, como se essa constituísse a expressão de uma totalidade sem fraturas. A vigência de uma identidade histórica da cultura e da literatura nacional como força unificadora e homogeneizante tem consequências na prática do ensino de literatura brasileira, particularmente quando o ensino converge para a leitura e a análise somente daqueles textos autenticados pela evocação a uma tradição que os define como “verdadeira literatura”. É nesse contexto que circulam discursos reveladores de predisposição e mesmo preconceito que excluem, de seu campo de sentido e valor, o que pode nele provocar tensões, dissonâncias e deslocamentos, ou seja, a diferença de outros textos, outras vozes e outras histórias. Tais discursos causam um prejuízo considerável na produção de conhecimento pelo fato de fecharem a possibilidade de inovação e de abertura das fronteiras do já conhecido à luz dos novos saberes produzidos como resultado de desenvolvimentos teóricos e de pesquisas realizadas nas últimas décadas. Esse fechamento compromete o alcance do próprio ensino/aprendizagem em sua dimensão emancipatória e limita o docente à repetição de uma concepção

monolítica da cultura, a qual aborta o alcance de seu papel como agente de formação, produção e transformação.

O não-dito subjacente à pergunta da docente está ancorado em pressupostos que desqualificam o romance de Reis (1975) e que questionam a sua legitimidade de pertencimento à literatura brasileira. Podem-se levantar três hipóteses sobre o teor do não-dito. A primeira teria a ver com a desqualificação do texto pelas condições sociais da autora, uma escrava alforriada, cuja perspectiva propõe uma outra leitura e interpretação da história brasileira, uma leitura que escancara a violência constitutiva das relações de poder – de gênero, raça e de classe social – a contrapelo da visão paternalista, condescendente e conciliatória da experiência histórica e social do país, visão essa que alimentou os mitos da democracia racial e da não-violência da cultura brasileira. A segunda hipótese estaria relacionada à desqualificação do *locus* da representação e da enunciação cujas marcas sinalizam a territorialidade social e cultural associada ao pertencimento racial. Não raro, a desqualificação desse *locus* está vinculada à percepção ou suspeita de que textos não-canônicos e, particularmente de autoria de sujeitos pertencentes às minorias, são apenas documentos sociológicos, sendo que o sociológico se conjuga aqui, com o ideológico, na formulação de juízos de valor que acabam definindo os textos como deficitários, de baixa ou nenhuma qualidade estética. A terceira hipótese residiria na dificuldade do sujeito leitor (no caso, a docente) em reconhecer o romance como um objeto legítimo de investigação e de produção de conhecimento, considerando que o romance dialoga com a história do país, cujos textos oficiais são lacunares e minimizam a dimensão da dor e do sofrimento humano sob a vigência do regime escravocrata. Não resta dúvida de que a dificuldade do reconhecimento está atrelada à afirmação de valores que reforçam os interesses de grupos específicos que se querem como guardiões da chamada “verdadeira literatura”. Nesse sentido, o exercício da fala docente constitui um instrumento de dominação, pois afirma um lugar de produção de saber que é também um lugar de manutenção de poderes: o poder de afirmar a prerrogativa de definir o que conta como literatura, e de disseminar determinada noção de valor, segundo critérios fixos e preestabelecidos, como se valor fosse uma categoria absoluta e imanente.

A barbárie da qual tanto se fala, a brutalização generalizada do presente que associamos aos processos econômicos, às hegemonias políticas e às diversas formas de opressão colonizadora, também permeia o campo intelectual e educacional e, nesse campo, ela ganha forma na violência simbólica das práticas que, sob o signo de um pensamento hegemônico, reafirmam privilégios e respectivos regimes de valor. Compreender os dados assustadores do preconceito e discriminação que se disseminam nas escolas de 1º e 2º graus significa tomar essa realidade, em parte, como consequência prática da formação recebida pelos alunos, uma vez que tais atitudes se produzem e se reproduzem no contexto das práticas de ensino dos professores, os

quais deveriam ser os primeiros a batalhar por sua erradicação. O que se pergunta, considerando os alunos, futuros docentes, formados em cursos de Letras no país, é se a formação recebida propicia condições para o desenvolvimento de um pensamento crítico capaz de transformá-lo em um educador. Se a escola ou a universidade configuram-se como lugares, entre outros, evidentemente, onde se disseminam o preconceito e a discriminação, tal fato não se deve em razão de os professores reproduzirem a educação que receberam? As dificuldades no reconhecimento da alteridade e da diferença nos diversos níveis de ensino são imensas e configuram uma situação que está atrelada, sem dúvida, às circunstâncias históricas do desenvolvimento social e político do país, ao modo de organização social e às estruturas do saber/poder aqui instaladas, mas também às políticas de ensino e ao despreparo dos profissionais que formamos. Um professor de literatura não poderia esquecer que é também um educador, muito embora esse termo seja, muitas vezes, relegado e mesmo tomado de forma pejorativa por discentes e docentes das Letras, quando se referem a “aquilo” que se faz nas Faculdades ou Institutos de Educação. É um equívoco lamentável essa oposição entre o intelectual e o educador.

Por educador, entendo, na linha defendida por Paulo Freire, um agente social comprometido com um saber/fazer pautado na concepção do conhecimento como processo de intervenção nas práticas discursivas, culturais e políticas que constituem a realidade e da educação como uma prática da liberdade. Do ponto de vista da formação em estudos de literatura, esse comprometimento se delineia, no meu entender, quando nos perguntamos: o que sabemos? Como sabemos o que sabemos? Que recursos o discurso mobiliza para dizer o que diz? Quem representa o que para quem? Por quais razões? Para alcançar quais efeitos? A que interesses servem? Que conhecimentos determinadas representações produzem? O que é silenciado em determinadas representações? Tais perguntas não surgem às margens do pensamento teórico contemporâneo, pelo contrário, emergem em decorrência de seus avanços.

O que sabemos e o que podemos saber: a literatura e o passado nacional

Problematizar a literatura do século XIX, particularmente na perspectiva do que sabemos sobre ela através de histórias da literatura e manuais de ensino implica, em primeiro lugar, reconhecer a exclusão de textos literários de autoria feminina do campo institucional das literaturas nacionais do período. Em outras palavras, a construção das literaturas nacionais, acoplada ao processo político de consolidação dos modernos estados nacionais, esteve subordinada ao imperativo ideológico que considerava a participação da mulher na instância pública da produção cultural como irrelevante, para não dizer indesejada. A emergência discursivo-ideológica do tropo

da nação como natureza/mãe, que se intensificou com o nacionalismo romântico, integrou uma concepção organicista da ordem social, a imagem de uma cultura una, homogênea e falaciosamente integrativa que, em nome da “fraternidade horizontal” da nação (ANDERSON, 1990, p.16) legitimou as hierarquias da diferença, tanto na estrutura sociopolítica quanto no campo da produção e recepção de bens culturais. Não é preciso dizer que a idéia de uma irmandade nacional implicou um projeto homosocial do qual as mulheres foram excluídas.

É pertinente evocar aqui as considerações de Ernest Gellner (1983) sobre a formação do sujeito no nacionalismo⁶ à luz de sua analogia com a narrativa psicanalítica e na esteira do pensamento althusseriano sobre a socialização do indivíduo através do aparelho ideológico da educação, pois abrem a possibilidade de se considerar o nacionalismo como uma narrativa protoética implicada em um processo pedagógico articulado aos interesses do estado. Com efeito, o nacionalismo do século XIX constituiu uma narrativa fundadora que deu sustentação à ascensão do estado nacional ao postular a harmonia entre estado e nação e ao prover um repertório imagético capaz de engendrar sentimentos de identificação com a história coletiva de um povo, uma cultura, um território concreto, soberano e singular, sedimentando, nesse processo, a consciência de pertencimento nacional. Como uma narrativa cuja estrutura e conteúdo se articulam sob uma base teleológica, o nacionalismo projetou uma gramática de organização do coletivo que prescreve funções, atribui valores e naturaliza lugares e relações sociais entre seus constituintes, de acordo com a política de homogeneização e integração implementada pelos estados nacionais. Estudos teóricos recentes sobre nação e nacionalismo⁷ apontam a lógica aporética que alicerça a fundação do estado-nação moderno ocidental: ao mesmo tempo em que há uma negação da diferença enquanto diferença (pelo viés de raça e de gênero, por exemplo), há uma universalização da diferença no sentido da disseminação da imagem de uma identidade horizontal e totalizante – o todos no um. A natureza fictícia do pleito universalista fica evidente quando se identificam as contradições entre o *constructo* discursivo do nacionalismo e as realidades das estruturas políticas e práticas sociais que regulavam a identidade do corpo nacional, as quais estavam intimamente acumpliciadas com o exercício de poder na produção de violentas hierarquias raciais,

⁶ Em seu *Nations and nationalisms*, Gellner (1983) elabora sobre as forças psíquicas inscritas no conceito freudiano de sublimação e sua presença na dissolução do complexo de Édipo bem como na passagem da situação familiar do indivíduo para um contexto de sociabilidade coletiva. Para Gellner, a figuração do pai como uma espécie de superego faz com que essa figura possa ser apropriada na transferência para outras formas mais gerais e abstratas de autoridade como, por exemplo, o estado, uma vez que sua autoridade depende de processos de interpelação que reproduzem identificações psíquicas regressivas, aquelas que ocorrem na esfera “privada” da família.

⁷ Ver Etienne Balibar e Immanuel Wallerstein (1991); R. W. Connell (1987); David Lloyd (1997) e Andrew Parker et al. (1992).

de classe social e de gênero. Ou seja, há uma estrutura interna de exclusão constitutiva da fraternidade homosocial que é a nação, o que significa dizer que os modos de subjetivação, através dos quais o nacionalismo conclama “o povo” como corpo da nação, não podem dar conta ou abarcar a incomensurabilidade de identificações e diferenças entre os sujeitos interpelados por ele. Nesse sentido, o nacionalismo sempre é confrontado com um paradoxo, isto é, a possibilidade de sujeitos constituírem um excesso potencialmente disruptivo nas fronteiras do *constructo* “o povo”. Retomarei esse ponto mais adiante, com relação ao romance de Maria Firmina dos Reis (1975).

Cabe acrescentar que a formação dos estados-nações ocorreu sob o signo da dialética moderna da igualdade e da liberdade, suscitada pelas Revoluções Francesa e Norte-Americana. Todavia, a lógica discursiva de formação do estado de direito democrático sempre vinculou a concepção de cidadania e liberdades civis a determinadas concepções de mundo que fixaram muito claramente os limites de atuação das mulheres, mas também dos negros e dos índios, particularmente no contexto das Américas. Os sujeitos que referenciam os discursos universalistas dos “Direitos do Homem” e dos “Direitos do Cidadão” constituíram a masculinidade branca hegemônica da empresa nacional, daí porque o discurso do nacionalismo, em sua demanda por presença e identidade, é sempre marcado pela sua qualidade aporética, em termos da argumentação de Homi Bhabha (2007) sobre a impossibilidade da nação como força simbólica em seu “DissemiNação”. Os sujeitos femininos, constituídos como o outro pela racionalidade do estado moderno, foram alvo privilegiado de seu aparato ideológico e repressor, o que explica porque as mulheres, enquanto sujeitos civis tiveram, e ainda têm, sob muitos aspectos, uma relação problemática com o estado-nação. A invisibilidade institucional da autoria feminina do século XIX constitui uma das mais fortes evidências da eficácia desse aparato.

Portanto, quando se levanta a questão da invisibilidade de escritoras e de seus textos, não se trata da exclusão de uma ou outra obra pelo fato de levar a assinatura de uma mulher, mas sim da negação a todas as escritoras do período, de acesso ao poder simbólico investido no estatuto da autoria. A autoria significa a inscrição de um sujeito no espaço social-histórico dos discursos que circulam em uma dada sociedade. A valorização da função autoral nas sociedades modernas patriarcais nasceu de um processo de territorialização masculina do poder de representar, de significar e de interpretar, poder que exerceu um papel regulador em todas as instâncias da vida social e cultural, incluindo-se aqui, a circulação, a recepção e a legitimação da produção literária. Isso quer dizer que há uma estreita relação entre a genealogia dos cânones literários e o exercício de poder autoral na constituição de um discurso crítico que, entre outras coisas, controla o tráfego de textos de modo a desautorizar aqueles textos considerados ilegítimos pela lógica da oposição binária verdadeiro/falso.

Se processos de formação e consolidação do Estado-Nação e da nacionalidade foram condicionados pelas circunstâncias históricas de colonização e de dependência econômica e cultural, não há como ignorar o fato de que o conceito de literatura, a partir do qual se constituiu o *corpus* literário nacional, foi partícipe de um aparato colonial/institucional referenciado na tradição política e intelectual importada do colonizador europeu. Investida com missão civilizatória, a tradição transplantada balizou o estabelecimento das “comunidades imaginadas”⁸, conceito que remete às instâncias reguladoras do pertencimento coletivo e, portanto, configura uma espécie de gênese do imaginário coletivo e dos sistemas simbólicos de valores e representações que alicerçaram as singularidades de nações emergentes. É nesse contexto que o romance se tornou o meio privilegiado para a encenação dos ideologemas da nação. Não é preciso dizer que a idéia de uma irmandade nacional implicou um projeto homosocial do qual as mulheres foram excluídas.

Por ser o gênero literário a ter maior impacto na constituição da esfera pública da cultura política, a narrativa romanesca incorporou as tensões, acrescidas das tensões retóricas, inerentes à implantação do projeto liberal-burguês de constituição das novas nações no período pós-independência. O século dos nacionalismos foi um período conturbado, marcado pelas contingências históricas de regimes coloniais e escravocratas e pela constelação de poderes hegemônicos de raça, gênero e classe social tendo em vista a domesticação do espaço social e a consolidação de elites econômicas e culturais, sustentáculo dos processos de formação das modernas nações-estados. Também foi um período de migração do pensamento liberal europeu que, aliado à estética romântica, alavancou os ideais de nação, unidade e identidade na forma de um projeto de cunho nacionalista/historicista que visava definir e legitimar os termos de uma nacionalidade genuína e autônoma através da constituição política e ontológica da figuração de pertencimento horizontal universal, capaz de transcender as diferenças e antagonismos internos para afirmar a origem e telos do “todos em um”⁹. Assim, um dos marcos definidores da literatura romântica canônica é o seu caráter fundacional, ou seja, é constituída por um *corpus* representativo de realização estética em que se imbricam processos ideológicos/simbólicos de subjetivação que dão sustentação ao sentido de pertencimento na figuração de um identidade com pretensões de unidade.

Os conhecimentos que circulam hoje sobre nosso passado literário, seus valores e regimes de representação, expressos nos arranjos curriculares de cursos de Letras, foram produzidos no rastro de heranças do poder cultural e institucional, do poder teórico e interpretativo e, também, do poder patriarcal; por isso a visibilidade de

⁸ Tomo de empréstimo a expressão de Benedict Anderson (1990, p.182).

⁹ Sobre o processo de construção da nação ideal na América Latina, ver o ensaio do crítico Hugo Achugar (2000).

textos do século XIX de autoria de mulheres tem sido considerada, de parte da cultura letrada conservadora, como uma ameaça à sobrevivência da literatura. Essa reação defensiva coloca em evidência o quanto juízos valorativos responsáveis pelo estabelecimento do que conta como literatura para o nosso capital simbólico processam em seu interior, explícita ou implicitamente, definições do literário cuja função é manter o princípio excludente pelo qual o sistema se autoconfirma e se autopreserva no *constructo* que provê o seu fundamento, ou seja, o cânone.

A compreensão dos mecanismos que subjazem às formações canônicas só se tornou possível com os avanços nos modos de pensar a constituição de saberes e poderes, de pensar o funcionamento do discurso e dos regimes de verdade que operam através do aparato conceitual e representacional do legado moderno, o que tem suscitado uma gama de reflexões sobre as relações da literatura com processos de sua institucionalização. Os avanços teóricos do feminismo e dos estudos pós-coloniais, por exemplo, a partir da década de 70, contribuíram significativamente para deslocamentos de modelos e conceitos referenciais da cultura ocidental produzidos na esteira do pensamento logocêntrico/etnocêntrico/patriarcal, na medida em que desvelaram a pretensa universalidade de seu estatuto quando confrontado com outros modelos de pensamento, escritura e subjetividade situados às margens das referidas tradições. Em outras palavras, o debate sobre valor emerge no contexto teórico para colocar em questão o conceito de valoração e sua relação com comunidades interpretativas, as quais se inserem também no campo social dos conflitos e das assimetrias, de gênero, de raça e de classe social. Isso significa dizer, em última análise, que a valoração de um texto em detrimento de outro não está somente atrelado às práticas acadêmicas relacionadas com a institucionalização da literatura e com a preservação do cânone, mas também ao campo das lutas sociais que são as lutas pelo reconhecimento. Critérios de valor são sempre históricos e suas mudanças não devem ser tomadas como uma simples questão de mercado ou de moda, uma vez que, em se tratando do campo literário, resultam da emergência de novas subjetividades e comunidades interpretativas em cenários de novos protagonismos – históricos, teóricos e críticos – com suas formas de pensar as tensões e imaginar as negociações¹⁰ em suas respectivas comunidades imaginadas.

A consciência da natureza sócio-histórica da literatura e de seus cânones, do poder institucional e disciplinar na produção do conhecimento sobre ela e da percepção da constituição de limites e hierarquias que demarcam o seu regime, em cujo nome se levantam muitos discursos em sua defesa, é uma condição *sine qua non* para o exercício docente no campo dos estudos de literatura nacional, pois possibilita que se revejam os pressupostos dos paradigmas que adotamos e que se avalie, de modo

¹⁰ Negociação tem aqui o sentido de uma temporalidade que torna possível conceber a articulação de elementos antagônicos ou contraditórios, na acepção de Homi Bhabha (1994).

contínuo, a adequação de nossas maneiras de ensinar e mesmo a própria razão de ensinar. O romance *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis (1975), articula as relações entre nação/gênero/raça usando de várias estratégias de narração e de representação que estilhaçam o viés celebratório ou ufanista dos discursos sobre a brasilidade ou identidade nacional na primeira metade do século XIX. Pelo fato de apresentar personagens negros que expressam a consciência de que seu pertencimento à terra brasileira foi imposto à força, de que vivem em terra estrangeira, *Úrsula* intervém no campo sociossemântico das narrativas hegemônicas, colocando a nu o tropo do progresso e civilização implantado durante o período da colonização e incorporado pelas elites dominantes brasileiras do século XVIII e XIX.

Cabe assinalar que, no romance, o sistema social de valor produzido pela instituição da escravidão se conjuga com o sistema de gênero que determina a submissão de mulheres brancas à lei patriarcal. Dessa forma, a mulher branca é também vista como propriedade a ser tomada pela força, tal como acontecia com as escravas e as índias. A sombra do incesto e a tortura de escravos subjazem ao padrão narrativo de abuso sexual e racial que faz da terra brasileira uma terra sinistra, de assassinatos, loucura e morte e não a terra tropical da luz, do amor e da liberdade. Na perspectiva da diferença entre a realização de *Úrsula* e a dos romances canônicos do século XIX, não se pode deixar de não reconhecê-lo em sua condição de suplemento no sentido de que o texto altera a definição da nação como a “comunidade imaginada”, assim como não se pode ignorar a autoria de Maria Firmina dos Reis (1975) como representativa do excesso disruptivo de sujeitos em relação ao *constructo* nacionalista. Repensar as fronteiras internas da nação colocadas em questão pelo romance, cuja existência foi silenciada por mais de cem anos por processos de institucionalização do literário, significa compreender a função crítico-interpretativa das narrativas que descolonizam a representação e a narração e que, ao fazê-lo, projetam uma ética que não pode ser politicamente neutra porque produto da consciência do sofrimento injusto e da barbárie perpetrada pelo sistema político-econômico da escravidão.

Considerar os textos literários do passado, silenciados pela tradição crítica patriarcal que sustentou ou, em larga medida, ainda sustenta os paradigmas de escrita e de valor no campo do ensino de literatura brasileira, implica abrir novas dimensões de conhecimento sobre a experiência humana, sobre a história do passado nacional e sobre o protagonismo feminino nessa história. É nesse contexto que perguntas sobre que conhecimentos queremos produzir e que professores queremos formar se tornam absolutamente pertinentes. Se quisermos avançar no conhecimento sobre o passado – pois o passado não é intocável, caso contrário as pesquisas sobre ele perderiam sua razão de ser – as respostas para essas perguntas estarão, de forma inequívoca, implicadas no compromisso com um fazer em que a relação entre a dimensão epistemológica e a dimensão ética estão intimamente imbricadas. O

campo dos estudos de literatura e de seu ensino não é, por certo, o cenário onde as lutas pelos rumos da história são travadas, mas é definitivamente o lugar onde o intelectual-educador pode atuar, com a maior urgência, no sentido de ‘usar’ a literatura como uma modalidade singular de conhecimento, em termos de seu poder mediador e potencial transformador na fecundação de uma capacidade ética de viver, pensar, interpretar e olhar o mundo como experiência de convivência solidária. O reconhecimento¹¹, fundamento ético da vida social, envolve elementos da vida intersubjetiva, portanto, está pressuposto em uma concepção dialógica da identidade social e cultural, concepção essa que vai de encontro à domesticação, à unificação e à totalização das diferenças no constructo da in-diferença. É precisamente a relação dialógica e intersubjetiva da identidade, interpelada pela linguagem e pela diferença irreduzível do outro, o componente básico do processo cognitivo e afetivo do trabalho com a literatura. Isso significa dizer que o ensino da literatura possibilita reinsserir o sujeito no circuito do conhecimento/reconhecimento, cujo potencial emancipatório declina um entendimento de sustentabilidade de vida para além das definições oferecidas pelas áreas das ciências exatas ou das ciências biológicas. Eu chamaria essa sustentabilidade de ecologia literária.

SCHMID, R. T. Literature, what for? reflections on knowledge, recognition and education. **Revista de Letras**, São Paulo, v.51, n.1, p.173-189, jan./jun. 2011.

- **ABSTRACT:** *Starting with some considerations on the production of knowledge, teaching and education in the area of Literature, I present some data about instances of prejudice and exclusions as a frame to discuss the non recognition of XIX century Brazilian female authorship, placing the issues in the context of the relation between nationalism and literature. Then, I focus on some of the effects of the crystallized notions of canon and value to argue for recognition as the base for an ethical attitude which would benefit research and teaching and thus make the sense of sustainability meaningful the knowledge we produce in the area of Literature.*
- **KEYWORDS:** *Knowledge. Female authorship. Value. Recognition. Sustainability.*

¹¹ Devo algumas noções sobre reconhecimento ao trabalho de Nancy Fraser (1997), particularmente em seu artigo “From distribution to recognition” que integra o livro *Justice Interruptus*.

Referências

ACHUGAR, H. La escritura de la historia o a propósito de las fundaciones de la nación. **Cadernos do Centro de Pesquisas Literárias da PUC/RS**, Porto Alegre, v.6, n.1, p.8-25, ago. 2000.

ANDERSON, B. **Imagined communities**: reflections on the origin and spread of nationalism. London: Verso, 1990.

BALIBAR, E.; WALLERSTEIN, I. (Org.). **Race, nation, class**: ambiguous identities. London: Verso Press, 1991.

BHABHA, H. **The location of culture**. London: Routledge, 1994.

_____. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2007.

COMPAGNON, A. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Bradini. Belo Horizonte: Ed da UFMG, 2009.

CONNELL, R. W. **Gender and power**. Stanford: Stanford University Press, 1987.

FRASER, N. **Justice interruptus**. New York: Routledge, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 5.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FUNDAÇÃO INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS [Fipe]. **Preconceito e discriminação no ambiente escolar**. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diversidade_apresentacao.pdf>. Acesso em: 8 set. 2009.

GELLNER, E. **Nations and nationalisms**. Oxford: Blackwell, 1983.

HABERMAS, J. **O futuro da natureza humana**. Tradução de Karina Jannini. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

IESALC INFORMA SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR. [S.l.]: Instituto Internacional da Unesco para Educação Superior, n.179, nov. 2008. Disponível em: <<http://www.iesalc.unesco.org/ve/docs/boletines/boletinnro179/boletinnro179portu.html>>.

Acesso em: 30 jan. 2009.

LLOYD, D. Nationalisms against the state. In: LLOYD, D.; LOWE, L. (Org.). **The politics of culture in the shadow of capital**. Durham: Duke University Press, 1997. p.35-51.

PARKER, A. et al. **Nationalisms and sexualities**. New York: Routledge, 1992.

REIS, M. F. dos. **Ursula**: romance original brasileiro. Rio de Janeiro: Olimpica, 1975. Edição fac-similar.

ZAWISLAK, F. C. O que a universidade pode fazer para incentivar a inovação tecnológica e a pesquisa na indústria brasileira. **Jornal da Universidade – UFRGS**, Porto Alegre, ano 12, n.113, p.4, nov. 2008.

