



EDIÇÃO Nº 12 , SETEMBRO DE 2013

ARTIGO RECEBIDO ATÉ 10/09/2013

ARTIGO APROVADO ATÉ 20/09/2013

HENRY MILLER, JACK KEROUAC E WILLIAM BURROUGHS: LITERATURA SUBVERSIVA COMO PROJETO PEDAGÓGICO EM CONTEXTO BRASILEIRO

Flávia Andrea Rodrigues Benfatti (UFMT)

RESUMO: Este artigo reflete sobre o encontro entre a literatura subversiva norte-americana e a pedagogia crítica em contexto brasileiro. À luz de Menezes de Souza (1999), Freire (1987), Shor (1999), Festino (2008) e Rancière (1995, 2009, 2012) defende uma pedagogia de literatura que questiona (sem a intenção de bani-la) a forma canônica de ensinar literatura abrindo espaço para a discussão de obras pouco inseridas nos currículos universitários. Sugere ainda que os diálogos no encontro da literatura e outras disciplinas tais como a história, a psicanálise, a filosofia, dentre outras, com a pedagogia crítica, permitem discutir pedagogia em níveis de graduação dentro de uma perspectiva multifacetada.

Palavras-chave: literatura subversiva; pedagogia crítica; diálogos; graduação.

ABSTRACT: This article reflects upon the encounter between the North-American *underground* literature and the critical pedagogy in Brazilian context. In the light of Menezes de Souza (1999), Freire (1987), Shor (1999), Festino (2008) and Rancière (1956, 2009, 2012), it advocates for a pedagogy of literature which questions the canonical (not with the intention to eliminate it) way of teaching literature opening spaces for the discussion of narratives which hardly ever take part in the university curriculum. It still suggests that the dialogues in the encounter between literature and other disciplines such as History, Psychoanalysis and Philosophy, among others, with the critical pedagogy, make it possible to discuss pedagogy in undergraduate levels from a multifaceted perspective.

Keywords: *underground* literature; critical pedagogy; dialogues; undergraduate levels.

Este artigo promove uma reflexão sobre o encontro entre a literatura *underground* norte-americana e a pedagogia crítica em contexto brasileiro. À luz de Menezes de Souza (1999), Freire (1987), Shor (1999), Festino (2008) e Rancière (1995, 2009, 2012) defende uma pedagogia de literatura que questiona (sem a intenção de bani-la) a forma canônica de ensinar literatura abrindo espaço para a discussão de obras pouco inseridas nos currículos universitários. Sugere ainda que os diálogos no encontro da literatura e outras disciplinas tais como a história, a psicanálise, a filosofia, dentre outras,



com a pedagogia crítica, permitem discutir pedagogia em níveis de graduação dentro de uma perspectiva multifacetada.

No entanto, não se trata aqui de obras produzidas nas ex-colônias libertas a partir da II Guerra Mundial. Pretende-se focar em narrativas que foram, em determinado contexto sócio-histórico-cultural dos Estados Unidos, desvalorizadas em função de seus contradiscursos e estilo peculiar de escrita que foge dos padrões acadêmicos tradicionais. Tais narrativas foram ou banidas da nação como os romances *Tropic of Cancer* (1934) e *Tropic of Capricorn* (1939) de Henry Miller, de cunho pornográfico, ou alvo de muitas críticas como a narrativa *On The Road* (1957) de Jack Kerouac com sua “prosa espontânea”, como em fluxo de consciência, sem pontuação e de alto teor crítico com relação à materialização da sociedade norte-americana e, ainda, *Naked Lunch* (1959) de William Burroughs, também com alto grau de criticidade com relação à sociedade consumista capitalista do pós-segunda guerra, além de, na parte estrutural dessa narrativa, o autor utilizar-se da técnica da “colagem” vinda da pintura, o que a torna fora dos padrões de linearidade. Esses romances foram bastante inovadores e, como fugiam dos padrões de normalidade acadêmica tanto na forma quanto no conteúdo no período em que foram escritos, tornaram-se alvo de julgamento de valor literário pelos críticos e continuaram a gerar controvérsias por um bom tempo. Ainda hoje, em proporções menores, causam certo desconforto.

São esses julgamentos que, cristalizados ao longo do tempo, faz com que se prefere uma determinada escolha de textos no currículo em detrimento de outros. Assim, entende-se que ainda hoje, sejam as narrativas de cunho subversivo, como as citadas ou as narrativas pós-coloniais, ainda encontram resistência, de modo geral, por parte dos acadêmicos, em fazer parte do currículo do curso de Letras das universidades públicas e privadas.

Na perspectiva do letramento crítico, considera-se, segundo Festino (2008) que o valor é um termo transitório situado em contextos específicos. Isso significa, nas palavras de Festino (2008) que

it is the context that decides whether a certain text is ‘literary’ or not. In other words, it is the interpretative community in which the text has been produced that decides what is literary and what is not (p,12).

Nesse sentido, o que a crítica considera boa literatura em um período pode não ser em outro e assim sucessivamente porque depende do que determinado contexto e determinada comunidade julgam apropriado para o momento.



EDIÇÃO Nº 12 , SETEMBRO DE 2013

ARTIGO RECEBIDO ATÉ 10/09/2013

ARTIGO APROVADO ATÉ 20/09/2013

Assim, a valorização das obras ao longo do tempo é uma questão contingente e contextual que nos dá a possibilidade de atribuir vários sentidos a elas situados em tempos e locais diversos. O pós-estruturalismo, ao rever a visão de sentido único atribuído anteriormente aos textos, abre caminho para a descoberta da pluralidade de sentidos. Assim, parafraseando Barthes (1989) sobre os conceitos de texto literário visto como “trabalho” e texto literário visto como “texto”, Menezes de Souza (1999) interpreta que como “trabalho” o texto literário é tido como um produto completo, acabado, com significado estável e pré-estabelecido, ao passo que

as *text*, the literary text is approached as a process where signifiers demand constant interpretation or attribution of meanings which are **not pre-established or stable**, but are always in dynamic state of flux, **giving rise to a plurality of possible meanings** [...] Thus, for Barthes, as text, the literary text is considered as a **creative process** which acquires the interaction of a reader in the role of attributer of meanings not yet present in the text. As such, the active participation of the reader in the text is seen to promote awareness, independence and a **critical active participation of the reader**” (pg.23,24) (grifo meu).

Dentro dessa perspectiva, o leitor passa a ser visto como instância significativa dentro da construção de sentido de um texto e, no contexto de sala de aula, seja em nível básico, médio ou superior, o aluno-leitor de textos e leitor do mundo é capaz de interpretar e reinterpretar as obras que lhe são apresentadas, dentro de seu nível, assim como interpreta a vida ao seu redor de acordo com suas experiências e, desde que lhe seja dado ferramentas adequadas para que ele se torne um leitor crítico em sala de aula, sua tarefa passa a se expandir fora dela, ainda com mais criticidade.

Portanto, a escolha dos conteúdos de um currículo de literatura, no caso em questão, nas universidades, tende a corroborar para a perpetuação de obras cujo mérito ninguém discute. Além disso, tal seleção de textos perpassa caminhos que nem sempre são vistos de maneira colaborativa, ou seja, deve haver constante revisão, por parte dos educadores e dos educandos, das propostas de leitura inicialmente apresentadas. Seria ideal que os educadores disponibilizassem as leituras para os educandos de forma a contemplar a multiplicidade de textos, sejam eles os aclamados por sua canonicidade ou não. Assim, negociando sentidos, ambos podem usufruir do aprendizado que, na perspectiva de uma pedagogia crítica, galgam juntos os degraus do conhecimento.



Freire (2000) confirma essa premissa quando ressalta que “[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, p.68).

Essa troca de experiências envolve não apenas professor-aluno, mas também o texto literário. Deve haver, portanto, uma coparticipação crítica de educadores e educandos em um processo colaborativo ao lidar com esse texto, sem que os sentidos sejam previamente apresentados, pois se assim for, o educador estaria desconsiderando a capacidade do educando em construir seu próprio sentido. Nessa linha de raciocínio, Rancière (1995) afirma que

a escrita está liberta do ato de palavra que dá a um *logos* sua legitimidade, que o inscreve nos modos legítimos do falar e do ouvir, dos enunciadores e dos receptores autorizados. É por isso, também, que ela é falante demais: a letra morta vai rolar de um lado para o outro sem saber a quem se destina, a quem deve, ou não, falar. Qualquer um pode, então, apoderar-se dela, dar a ela uma voz que não é mais a “dela”, construir com ela uma outra cena de fala, determinando uma outra divisão do sensível (RANCIÈRE, 1995, p. 8).

Ou seja, a palavra uma vez materializada, deve seguir seu próprio curso. Ela se valida quando encontra receptores que dão voz a ela e o que o teórico (2004) propõe como “divisão do sensível” diz respeito ao fato de que as várias atividades humanas são partilhadas, como arte e vida, arte e trabalho e a questão estética da arte se refere a um “sensível tornado estranho a si mesmo”, ou seja, o objeto se emancipa de seu produtor, emancipando-o também já que ambos tomam rumos diferentes, após terem compartilhado a experiência sensível. Nesse sentido, não há regras que possam enquadrar a arte, pois ela toma forma independente.

Assim, Rancière propõe o que ele chama de “emancipação intelectual” na medida em que qualquer um pode se apoderar da escrita e fazer sentido dela.

Portanto, a literatura é capaz de transformar, de fazer repensar nossa condição no mundo e, ao mesmo tempo, nas palavras de Rancière (1995), ter a

capacidade de representar, ela mesma, o papel de antiliteratura, de dar aos enunciados flutuantes da escrita democrática uma carne “anti-literária”, de fazer com que eles pareçam carregar consigo o corpo vivo da sua própria enunciação. (RANCIÈRE, 1995, p.17)



EDIÇÃO Nº 12 , SETEMBRO DE 2013

ARTIGO RECEBIDO ATÉ 10/09/2013

ARTIGO APROVADO ATÉ 20/09/2013

Essa citação reforça o fato mencionado anteriormente de que não se pode controlar os enunciados, eles tomam formas independentes e se separam das vozes que os enunciam para seguirem seus próprios caminhos. Eles podem representar uma literatura, como uma antiliteratura na medida em que se tornam livres para a interpretação.

O teórico, de fato, propõe uma revolução na estética da arte (qualquer forma de arte) na medida em que ela provoca uma nova (des)ordem, uma contradição – deve haver uma apreensão sensória que está contida na própria arte e que condiz com sua autonomia, mas também algo a mais que, por sua vez, a torna política: quando questões de tempo e espaço, sujeito e objeto, o comum e o singular são reconfigurados no sentido de criar um discurso do *dissensus* (diferenças de opiniões) não relacionado com questões de “poder” que tira a autonomia da arte. Ela deve se relacionar às formas de vida comum, ou seja, a arte deve ser para todos e qualquer pessoa pode fazer arte, ela deve ser democrática. A tensão da arte crítica implica em uma relação que a empurra para a vida e para a experiência sensória estética, portanto, ela envolve formas de vida comum e possibilidades políticas. Para Rancière a arte é política no sentido de que ela molda o tempo e as pessoas em determinado espaço promovendo reflexão e mudança individual, e não porque ela, em primeira instância, represente os sentimentos e mensagens condizentes com a situação do mundo ou as estruturas da sociedade, grupos sociais ou ainda conflitos e identidades.

Nesse sentido, a arte, embora represente um contexto e deva ser “lida” dentro desse contexto, pode ser transposta para outros tempos e espaços a fim de partilhar o sensível que representa sua capacidade de autonomia, gerando possibilidades interpretativas. Essa distribuição do sensível ao longo do tempo implica na apreensão sensória livre de critérios de perfeição técnica e aí consiste a revolução estética proposta por Rancière. Se a arte se relaciona com as formas de vida comum, ela deve ultrapassar as barreiras do academicismo e estimular a transformação e a emancipação do homem comum em todos os tempos e lugares.

Rancière é contra toda e qualquer hierarquia que sistematiza a arte e os valores sociais promovendo uma libertação das normas e convenções que emolduram os sentidos. Para o teórico, a arte (incluindo a literatura) não deve seguir regras e nem tampouco ser política, mas, no entanto, eventualmente, pode ser.

Corroborando as ideias de Rancière, o que se pretende com a prática pedagogia crítica é instigar a emancipação dos aprendizes por meio de instrumentos que envolvem sua coparticipação ativa dentro

das práticas de leitura tomando como princípio o fato de que as artes em geral assim como a arte literária estão disponíveis para todos e todos, sem exceção, podem fazer uso dela de forma livre e autônoma. Nesse sentido, os aprendizes têm o direito de conhecer a vasta gama de obras que estão disponíveis para uma leitura prazerosa e crítica, e, também, sugerir o que gostariam de ler como forma de agência. Se se pretente que os educandos sejam preparados para o futuro e para o mercado de trabalho, a agência deve começar em sala de aula.

Assim podemos traçar um paralelo entre as considerações de Rancière a respeito da disponibilidade das manifestações de arte disponíveis às pessoas e a proposta literária dos romancistas em questão: Miller, Kerouac e Burroughs bem como entender a relação que educador e educando devem construir a fim de promover a emancipação de seus próprios “eus” e das formas de alienação de leituras pré-emolduradas ou institucionalizadas.

Nesse sentido, as narrativas de Miller, Kerouac e Burroughs ao propor uma revolução formal desafiam o estilo tradicional de escrita e instigam a participação do leitor tanto na apreciação estética como nos sentidos que elas suscitam não apenas dentro de um recorte sócio-histórico-cultural específico como também para além desse contexto.

Como exemplo, tomemos excertos de *Tropic of Cancer* (1961) (rodapé) e *Tropic of Capricorn* (1961), de Miller; *On The Road* (1957) de Kerouac e *Naked Lunch* (1959) de Burroughs apenas para mostrar como os autores apresentam suas narrativas de forma a questionar a tradição e promover debate:

While I'm telling her she takes my hand and squeezes it between her legs. In the lavatory I stand before the bowl with a tremendous erection [...] I stand her up, slap up against the wall, and try to get it into her but it won't work [...] (TROPIC OF CANCER, 1961, p.18).¹

Nesse trecho, o narrador autobiográfico descreve uma relação sexual que suscita controvérsias no sentido de se pensar a mulher do período entre-guerras como objeto sexual do homem ou agente de sua própria vontade. Para tal debate, deve-se considerar que o processo de emancipação feminina já estava acontecendo no cenário norte-americano e europeu bem como a tentativa de preservação da

¹ E, enquanto digo isso, ela toma minha mão e enfia-a entre suas pernas. No lavatório, fico em pé diante da pia com uma ereção terrível [...] lá eu a ergo, encosto-a à parede e tento penetrá-la, mas não dá certo.” (TRÓPICO DE CÂNCER, 1974, p.20).



tradição patriarcal masculina. Além disso, o narrador utiliza vocabulário forte, marcante para descrever suas relações sexuais, rompendo com as regras de formalidade acadêmica. No próximo excerto, de *Tropic of Capricorn* (1961), o também narrador autobiográfico critica o fato de não ter liberdade para se expressar dentro de uma nação opressora e hipócrita que dita normas de conduta e tolhe as liberdades individuais:

I found that what I had desired all my life was not to live – if what others are doing is called living – but to express myself [...] Whether I die today or tomorrow is of no importance to me, never has been, but that today even, after years of effort, I cannot say what I think and feel – that bothers me, that rankles (TROPIC OF CAPRICORN, 1961, p.13).²

Já, no excerto a seguir de *On The Road* (1957), uma conversa entre dois amigos revela a indignação de ambos quanto ao fato de a sociedade capitalista promover o consumo exagerado que faz com que as pessoas necessitem cada vez mais e mais de consumir, gastar seu dinheiro em coisas supérfluas a fim de fomentar o sistema capitalista. Esse trecho ainda apresenta pontuação, no entanto, em outras partes da narrativa, percebe-se mais claramente a característica da narrativa que é o fluxo de consciência. O escritor fora obrigado a revisar o texto, contra sua vontade e, por isso, pontuou alguns trechos, pois do contrário não publicaria.

Why Sal, do you realize the shelves they build these days crack under the weight of knickknacks after six months or generally collapse? Same with houses, same with clothes. These bastards have invented plastics by which they could make houses that lasts *forever*. And tires? [...] (ON THE ROAD, 1957, p.88).³

Algo semelhante à narrativa anterior acontece no trecho a seguir de *Naked Lunch* (1959), no qual o narrador, utilizando palavras aparentemente desconexas, devido à técnica do *cut-up* (colagem de

² Descobri que aquilo que eu desejava toda a minha vida não era viver – se o que os outros fazem se chama viver –, mas expressar-me [...] Morre hoje ou amanhã não me importa, nunca me importou, mas não poder mesmo hoje, depois de anos de esforço, dizer o que penso e sinto – isso me incomoda, me exaspera (TRÓPICO DE CAPRICÓRNIO, 1975, p.15)

³ “E então, Sal, já percebeste que as prateleiras feitas hoje em dia quebram ou então desabam sob o peso das quinquilharias depois de seis meses de uso? O mesmo acontece com as casas, e com as roupas. Esses filhos da puta já inventaram o plástico e com ele poderiam fazer casas que durassem para sempre. E os pneus? [...]” (ON THE ROAD – PÉ NA ESTRADA, 1984, p.156)



EDIÇÃO Nº 12 , SETEMBRO DE 2013

ARTIGO RECEBIDO ATÉ 10/09/2013

ARTIGO APROVADO ATÉ 20/09/2013

assuntos, textos e imagens da sociedade moderna tecnológica) deixa resvalar uma crítica à sociedade de consumo, especialmente ao desperdício de comida nos grandes centros misturado com algo escatológico, para dar uma ideia da podridão da sociedade capitalista.

[...] smell of chili houses and dank overcoats and atrophied testicles...[...] Walking in a rubbish heap to the sky...scattered gasoline fires...smoke hangs black and solid as excrement in the motionless air...smudging the white film of noon heat [...] A heaving sea of air hammers in the purple brown dusk tainted with rotten metal smell of sewer gas...young worker faces vibrating out of focus in yellow halos of carbide lantern...broken pipes exposed...[...] (NAKED LUNCH, 1959, p. 259, 260, 261).⁴

Com isso, percebe-se que essas narrativas tiveram e continuam tendo muito a nos dizer embora não sejam contempladas, em geral, nos currículos universitários. Dentro das possibilidades interpretativas é também importante e enriquecedor olhar essas narrativas a partir de perspectivas de outras disciplinas como mencionadas no início desse texto.

Da mesma forma, obras escritas pelas ex-colônias, em países de terceiro mundo ou ainda países de língua inglesa que não sejam a Inglaterra e os Estados Unidos também merecem despertar interesse da academia para fazer parte do currículo das universidades, porém, como adverte Festino (2008), essas obras podem tanto aproximar as culturas como reproduzir desigualdades sociais no sentido de serem colocadas em contrastes binários tais como cultura hegemônica/marginalizada ou tradição canônica/não-canônica, vestígios do olhar colonial. Entretanto, na perspectiva de uma pedagogia crítica, as relações de poder são colocadas em xeque e o *status quo* desafiado em um esforço para redescobrir caminhos alternativos que questionam a construção social do *self* e revelam posições subjetivas na medida em que o *self* faz sentido do mundo e age nele (Shor, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

⁴ [...] cheiro de restaurantes mexicanos e de sobretudos úmidos e testículos atrofiados...[...] Caminhando num monte de lixo para o céu...fogueiras de gasolina espalhadas...fumaça preta e sólida suspensa como excremento no ar imóvel...manchando a branca película do calor do meio-dia...[...] Um mar palpitante de britadeiras na penumbra púrpura tingida com o cheiro podre de metal dos gases do esgoto...rostos de trabalhadores jovens vibram e saem fora de foco em halos amarelados de lanternas de pilha...canos rompidos expõem suas entranhas...[...] (ALMOÇO NU, 1992, p. 208,209).



EDIÇÃO Nº 12 , SETEMBRO DE 2013

ARTIGO RECEBIDO ATÉ 10/09/2013

ARTIGO APROVADO ATÉ 20/09/2013

Retomando as teorias discutidas nesse artigo, infere-se que à luz de Menezes de Souza (1999), motivados por essa perspectiva de análise do texto literário como texto, é possível que os educandos entrem em um processo criativo com participação crítica por meio do texto literário.

Acredita-se que os educandos em diálogo com o educador e com o texto literário são capazes de “revelar suas subjetividades” (Shor, 1999) por meio de suas análises rumo a “emancipação intelectual” de que trata Rancière (1999, 2009, 2012).

Na concepção de Festino (2008) sobre o papel da literatura enquanto discurso capaz de diminuir a distância entre os seres humanos a partir de um olhar para a cultura do outro sem carregar a ideologia dominante, pode-se pensar na missão enriquecedora da literatura em promover o diálogo e o respeito às diferenças.

Por fim, à luz de Freire (1989), a relação dialógica entre educador e educando possibilita que ambos aprendam no processo sendo capaz de “hominizarem-se” e desconstruindo as relações de poder no momento em que superam as diferenças e as divergências e respeitam-se mutuamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BURROGHS, William S. **Almoço Nu**. Tradução de Mauro Sá Rego Costa e Flávio Moreira da Costa. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

_____. **Naked Lunch**. Paris: Olympia Press, 1959.

FESTINO, Cielo G. Rewriting the Foreign Literature Syllabus from the Perspective of Critical Literacy. **Critical Literacy: Theories and Practices**, vol.2:1, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1987.

FREITAS, Artur. **O Sensível Partilhado: Estética e Política em Jacques Rancière**. Curitiba: Editora UFPR. História: Questões e Debates, nº 44, p.215-220, 2006.

KEROUAC, Jack. **On the Road**. New York: The Viking Press, 1957.

_____. **On The Road: Pé na Estrada**. Tradução de Eduardo Bueno e Antônio Bivar. 8.ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

SHOR, Ira. **What is Critical Literacy?** Disponível em: www.lesley.edu/journals/jppp/4/shor.html, 1999.



EDIÇÃO Nº 12 , SETEMBRO DE 2013

ARTIGO RECEBIDO ATÉ 10/09/2013

ARTIGO APROVADO ATÉ 20/09/2013

MILLER, Henry. **Trópico de Câncer**. Tradução de Aydano Arruda. São Paulo: Ibrasa, 1974.

_____. **Tropic of Cancer**. New York: Grove Press, 1961.

_____. **Trópico de Capricórnio**. Tradução de Aydano Arruda. São Paulo: Círculo do Livro, 1975.

_____. **Tropic of Capricorn**, USA: Grove Press, 1961.

SOUZA, Lynn Mário T. Menezes. **On Awe and Awariness** – The Literary Text in the Classroom. Ilha do Desterro, Florianópolis, nº37, p.021-033, jul./dez. 1999.

RANCIÈRE, Jacques. **Aesthetics and Its Discontents**. Translated by Steven Corcoran. Cambridge: Polity Press, 2009, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. **Políticas da Escrita**. Tradução de Raquel Ramallete. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.