

O Ensino da Literatura ⁽¹⁾

Nádia Batella Gotlib *

Gostaria de abordar o tema proposto como assunto de hoje — “O Ensino da Literatura” — a partir da minha experiência pessoal, ou seja: dos 11 anos de docência na Universidade de São Paulo, a ensinar Literatura Portuguesa e, posteriormente, Literatura Brasileira. Parto, pois, do que tem sido a *rotina* de um professor às voltas com o ensino da Literatura — com alegrias, preocupações, espantos, questões — sobretudo, *questões*.

Esta experiência — devo esclarecer — não foi exercida com o objetivo específico de tecer *teorias* e *análises* em torno do assunto *pedagógico* que envolve a atividade da *educação* a partir desta matéria — a *literatura*; mas ela traz consigo, enquanto exercício profissional, enquanto prática de ensino, os seus fundamentos teóricos, suas metas, suas ‘manhas’ metodológicas — coisas do dia-a-dia que acabam por constituir o nosso trabalho e que, creio eu, podem fornecer *elementos de discussão*.

Gostaria também, por uma questão de ordem, de dispor o assunto em 3 tópicos, em função da diversidade de 3 tipos de experiências, relacionadas, todas, com o ensino da literatura: as experiências foram assim organizadas em função do público atingido pelo ensino da literatura, o público com que me defrontei nestes anos de docência e que, de certa forma, dá a dimensão da extensão deste trabalho, no que se refere a: *quem a gente tem ensinado*, ou seja, *quem tem sido atingido* pelo ensino da literatura pelas vias do professor universitário, para além das fronteiras do seu público permanente do ‘campus’ da Universidade.

Trago, pois:

1. numa primeira instância, a tentativa de ‘leitura’ do que tem sido o ensino em nível universitário, tônica da nossa atividade docente e, no meu caso específico, junto à USP;

(1) Texto lido por ocasião do “V Congresso Nacional de Escritores”, realizado em Florianópolis, de 22 a 25 de outubro de 1981.

* Professora de Literatura Brasileira da USP

2. numa segunda instância, e a título de complementação da 1ª: trago o ensino de literatura através da experiência com professores de 1º e 2º graus, com quem contactei, profissionalmente, por intermédio de encontros de professores dos 3 graus de ensino (Associação dos Professores de Língua e Literatura/SP) e por cursos desenvolvidos para professores de 1º e 2º graus (Sec. de Cultura SP/USP);
3. numa terceira instância, e também a título de complementação da 1ª, trago a experiência mais recente: o contato que não é mais com alunos universitários e nem, para além dos limites universitários, também não é o estabelecido com outros professores, de outros graus de ensino; mas é um contato de 3º grau, com alunos não muito bem identificados, de ocupações as mais diversas, que se inscreveram nos cursos de Literatura promovidos pela UBE, em São Paulo.

1º tópico: UFSC/alunos universitários.

O 1º tópico diz respeito ao contato com alunos universitários e o rol das preocupações é variado: há que enfrentar dificuldades de ordem material mais gerais (acervo de bibliotecas insuficiente, currículo que exige um número de matérias incompatível com o que seria acessível de ser cursado por semestre), ou injunções ainda mais globais: uma estrutura de ensino que favorece a *fragmentação*, o distanciamento entre os elementos que compõem a organização do ensino, provocando a tão discutida 'alienação': em São Paulo, o projeto de um 'campus' desligado da vibração do centro urbano, neste caso, é o seu esboço arquitetônico; os alunos, sem 'turmas' definidas, espalhados isoladamente pelos corredores nos anos de curso, é o que se lhe corresponde, no plano das não relações humanas, ou pelo menos das tidas como ideais; há que mencionar ainda, questões mais específicas, que surgem quanto ao *material* a ser utilizado (seleção do repertório de textos, onde encontrá-lo) e a *métodos* (de leitura, de análise, de aferição de aprendizagem).

São fatos corriqueiros, que às vezes constituem *problemas, comuns, mas que exigem cuidados especiais* se examinados como manifestações compromissadas com projetos de trabalho, com ideais profissionais, que direcionam a nossa atividade: a de *ensinar a ler* ou *ler para* constatar situações as mais diversas, que estimulem experiências, com o objetivo de construir *um situar-se* num meio social determinado; *situar-se* que se manifesta por *projetos de ação* extraídos dos textos 'melhores' e

que acabam por compor o repertório de *ação pessoal* de cada um:

Neste caso, a educação que vise à *boa formação* — pelo trabalho de *reflexão crítica* e *vivência criativa* — estimula a reunião de textos e autores em função de um laço que os aproxime pelas suas tendências de colaboradores no aperfeiçoamento das relações humanas, pelas suas tendências 'humanizantes'. Este projeto educativo passa a correr os riscos e as ameaças de um contexto que lhe contrarie as pretensões — como contrariou da década de 60 em diante. São obstáculos que interferem no circuito do processo da educação, e que se manifestam em tipos de comportamento indesejáveis. Noto, em alunos, (é verdade que, na maioria das vezes, independentemente de sua vontade e de seu propósito), noto:

1. certo *comodismo* nocivo, no aluno treinado a procurar 'saídas' e não 'soluções' que o satisfaçam; e que não são suas, mas as do sistema de adestramento para a repetição e a robotização;

2. noto um *medo*, às vezes *pavor* do texto e do autor, onde a *teoria* e a *crítica* são bem-vindas e transformadas em instrumentos-muletas diluidores dos compromissos de *ação direta e personalizada diante daquilo que o texto traz ou daquilo em que o texto se constitui*; a função necessária e construtiva da crítica, como já a colocou Machado de Assis no século passado, lastimando, aliás, a sua falta, esta crítica, nos termos em que Machado a coloca —: "é mister que a análise corrija ou anime a invenção, que os pontos de doutrina e de história se investiguem, que as belezas se estudem, que os senões se apontem, que o gosto se apure e eduque" (*), isto não se realiza quando se usam preceitos críticos como substitutivos de uma *reação personalizada* diante do texto;

3. noto um *distanciamento* entre autor/texto/professor/seu tempo/seu espaço/sua cultura: nesta engrenagem, a peça aluno é, ou se faz, ou é feito, o espectador distante e respeitoso dos *monumentos* culturais que lhe são apresentados na ostentação da sua magnitude e força, como objetos de museu, que resistem, permanecendo imunes, às tentativas de vasculhamento crítico; esta força desanima o aluno a se desvencilhar das amarras do imobilismo, para indagações.

O aluno fica, assim, à mercê das 'sub-estimas': na condição de 'ser vazio', sem experiência, sem nada, deve se render ao professor que se presta a lhe dar um quinhão de sua farta poupança intelectual que lhe é

* Machado de Assis, *Obra Completa*. vol. III. Rio de Janeiro, ed. Aguilar; 1973 p. 804.

fornecida, por vezes, rigidamente, como produto tão valioso, mitificada-mente valioso, que dificilmente poderá haver, para tão rica dádiva, um retorno à altura: neste último caso, agressão é o método; e nota baixa, o resultado da relação.

Se estes problemas beiram os terrenos da *psicologia*: os medos, os bloqueios; da *pedagogia*: as técnicas mais eficientes para mobilizar o desenvolvimento de certos comportamentos e atitudes; e das *ciências sociais*: a análise das causas responsáveis pelo autoritarismo — os professores, no ensino da literatura, têm de enfrentá-los na luta contra as manifestações de carência da *participação efetiva*.

Parece mesmo que se o método, independentemente de qual seja ele, acha-se filtrado pela *capacidade de estimular reações pessoais (críticas e criativas)*, conquista assim grande parte de sua viabilidade. A dificuldade estaria na *estratégia de como usá-lo*, revertendo-o para o exercício das reações, fortalecendo a *musculatura crítica* e promovendo o *bailado psíquico da invenção*.

Diga-se que o próprio ato de leitura exige, em si mesmo, um movimento de si para o texto, ou para o que o texto traz consigo, arrastando o leitor. O *perigo* da leitura — e o seu *encanto* — está, também, nesta sua capacidade de ‘formar pessoas’, dependendo do lugar para onde as *leve* — ou as *esconda*. Para isso, serve também a leitura do texto que permanece através dos tempos, reescrito tantas vezes, por tantos: a história do “chapeuzinho vermelho”, dividido que se acha entre os ‘conselhos da mãe’ e a ‘sedução do lobo’: a estratégia do *lobo*, numa das leituras, naturalmente, surge benéfica se rompe com as advertências admoestadoras de obediência transmitidas pela *mãe* (no caso, o ‘carneiro’), rompendo a trilha bem delineada das formas constituídas, imutáveis, cristalizadas; mas surge o outro perigo: na *boca do ‘lobo’*, como fugir às tentações de um *desvio*, e não ser destruída por uma capacidade inventiva que sufoque suas ligações com a realidade e os seus compromissos de humanização?

Estas duas ameaças — da extrema obediência/desobediência margem as estratégias do ensino e poderiam se representar por outros pólos estratégicos:

1. no da *informação*, quando tende a se reduzir em mera *compilação*, não criativa;
2. no da *invenção*, se confundida com mera abstenção da responsabilidade social (que, às vezes, em nome de um temporário e inconse-

quente instante, num vôo superficial e rasante, rejeita a reflexão mais demorada).

Continuando a detectar problemas e dificuldades referentes ao ensino da literatura, concluo que, quando predomina o conjunto destas *condições nefastas*, é natural que vença o *desprazer*, certa indisposição para com a literatura, o ensino em geral, a própria Universidade. Daí, também, a contraposição de *campos*: de um lado, do lado de cá, o 'campus' universitário, com o *dever* de saldar compromissos que, quando não vivenciados como seus, mas de forças alheias a sua vontade, tendem a satisfazer a necessidade de saber mais "qual é a do professor" do que "qual é a sua" ou a do aluno (patente nos alunos que perguntam *como* o professor quer que eles façam os seus trabalhos de aproveitamento). Do lado de lá, o campo ou lado da cidade, a realidade urbana que não é 'rosa', é verdade, mas é vibrante, dinâmica, onde é possível até um cumprimento mais informal e alguns risos mais descontraídos — e onde a Universidade deveria estar, permanentemente, *prestando serviço e documentando manifestações culturais*. Em São Paulo, a divisão faz-se pelo rio Pinheiros, que lá continua o seu 'curso', divisória geográfica que metaforiza mais uma fragmentação, a se propagar por outras tantas relações: entre alunos, cursos, professores, disciplinas, administradores — estrangeiros no seu próprio chão.

Dá o que pensar imaginarmos o que será dos "chapeuzinhos vermelhos" da vida, os nossos alunos, se advertidos apenas pela tendência paternalista do *dever*, ou maliciosamente devorados só pela volúpia das tentações mais prazerosas do texto — dá o que pensar imaginarmos, do lado de cá do rio, no 'campus' universitário, o que será deles, ao passarem para o lado de lá?

Estes *perigos* demonstram a grave responsabilidade inerente ao ensino da literatura que parece residir não em fórmulas, mas no *fio* da navalha, entre duas margens, e aí, na atitude de respeito, na habilidade e cuidado para, em certos momentos, saber evitar interferências que possam até atrapalhar o desenvolvimento do aluno; não sufocar tendências virtualmente ricas; criar apenas condições para que elas afluam e se desenvolvam.

O professor, eu o vejo nesta manobra acrobática e perigosa de orientar o trabalho escudado por dois objetivos igualmente necessários: 1) o da *informação*, na pesquisa, com levantamento de dados, consulta a fontes,

a teorias, a críticas, enfim, a todo o conjunto de uma cultura; 2) o da *invenção*, da criação, motivando no aluno a coragem de se situar diante disso, mediante a marca de uma individualidade, para a conquista de uma identidade também intelectual: neste processo, o caminho do que constituiria uma *formação*.

Difícil, na tarefa docente, é conseguir e manter o *ponto ideal da conciliação*, que possa fornecer ao aluno *uma atitude de investigação* mediante a qual ele *se informe* e *se invente*.

2º tópico: APLL E CENP^(*): contato com outros professores de 1º e 2º graus

O 2º tópico diz respeito à experiência que tive, por encontros e cursos, com outros professores, de 1º e 2º graus, em oportunidades que tinham por objetivo o aperfeiçoamento docente. Daí, uma primeira colocação: assim como é necessária a relação interdisciplinar no ensino universitário, há necessidade de que estes encontros entre professores de diferentes graus de ensino sejam estimulados, porque são indispensáveis ao desempenho das atividades docentes quase que por uma questão de *sobrevivência da eficiência profissional*. Se existe um 'fio' de evolução do processo educativo, que percorre estes três graus de ensino, conhecer o que vem antes, e o que vem depois, e, no nosso caso, como os professores aí *procedem* quanto ao ensino da literatura favorece a conscientização sobre o espaço que a gente ocupa ou que pretende ocupar no processo educativo.

Cito como exemplo os encontros e publicações da Associação dos Professores de Língua e Literatura, do núcleo de São Paulo, que tem promovido encontros anuais; que mantém uma revista, *Linha d'água*; e que lançou recentemente a publicação de um livro, *Língua e Literatura: o Professor pede a Palavra* (São Paulo, ed. Cortez/SBPC, 1981), reunindo depoimentos de vários professores que trabalham com vários tipos de alunos em cursos diversos.

Cito também os cursos ministrados por professores universitários a

(*) APLL: Associação dos Professores de Língua e Literatura;

CENP: Coordenadoria do Ensino e Normas Pedagógicas (Secretaria de Educação do Estado de São Paulo).

outros professores, de 1º e 2º grau (promovidos por convênio entre USP e Secretaria da Cultura do Estado de São Paulo): da experiência de um sábado de aula, pela manhã e tarde, e dos relatórios que os professores me apresentaram, pude concluir que muitas das colocações aqui expostas, como produto de observação de alunos de 3º grau, valem também para os de outros graus. Exemplifico, brevemente, dando a palavra aos professores (nos seus relatórios): escreveu um deles, a propósito de sua experiência, que os alunos sentiram dificuldade de “responder questões ligadas a sua própria realidade”, como: “Que simboliza para você” isto ou aquilo?

Outro professor relata: “O maior grau de dificuldade concentra-se no estudo das idéias por exigir um posicionamento crítico e de certa forma uma análise crítica. Tal fato é uma decorrência de falhas na orientação do estudo: o aluno limita-se a assinalar alternativas, sem que lhe seja dada a oportunidade de descobrir e de criar”.

Os professores trouxeram também os alunos, alguns de 1º grau, que leram versões do “chapeuzinho vermelho” e que fizeram observações sobre os temas de que tratamos: o do ‘medo’ e o da ‘liberação da criatividade’. Disse uma professora sobre uma aluna, ao ler *O Chapeuzinho Amarelo*, do Chico Buarque de Holanda:

1. “identificaram o estado de medo com uma doença qualificada por eles de “trauma” e “medo incomum”;
2. “colocaram que (a personagem) ficou (quando vence o medo) mais inteligente, teve mais idéias e ficou “inventorista”, conseguindo criar as palavras interessantes que criou”;
3. “Surgiram perguntas interessantes como por exemplo: Por que ela tinha tanto medo” e alguém respondeu que “ela estava muito fechada com si”.

São possíveis explicações, dadas pelas crianças, àquele obstáculo que, creio eu, dificulta o cotejo direto do aluno com o texto: vencer esta distância é ter a coragem de se colocar disponível para a realidade que o texto propõe.

3º tópico: UBE^(*): contato com que alunos?

Termino relatando a experiência mais recente: uma palestra no curso

(*) UBE: União Brasileira de Escritores.

de Literatura promovido pela UBE em convênio com a Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo. Desta experiência, manifesto: o meu *espanto* pela quantidade de pessoas interessadas: foram mais de mil os inscritos oficialmente, o que revela interesse por parte de um público que eu considero 'vasto' e que compareceu aos sábados à noite e domingos pela manhã ao prédio do SESC à rua do Carmo para ouvir exposições sobre Literatura Brasileira.

Manifesto o meu *espanto* ainda pela diversidade de público presente: balconistas, estudantes, operários, advogados, até professores, público diversificado que provocou, aliás, o "martírio feliz" por parte dos conferencistas, obrigados a uma linguagem acessível a todos.

Não tenho elementos para avaliar os *resultados* deste curso, o que, gostaria, fosse devidamente examinado, considerando o tipo de público freqüentador dos cursos, quanto a: a) suas reais atividades e centros de interesse nos estudos; b) quanto aos objetivos, ao procurarem tal curso: lazer de fim-de-semana? necessidade de satisfação intelectual, impossível de se satisfazer por meio de outros órgãos educacionais? mera complementação de um processo de educação?

Suponho que parte deste público, pelo menos, procurou o meio menos oficial que o dos colégios, o que revigora o fôlego destes cursos, como manifestação mais espontânea, escolhida sem pressão, para satisfação do *gosto pessoal*.

Posso concluir que houve interesse por parte de pessoas de diversas camadas sociais e de diversos níveis intelectuais; houve, nesta linha de raciocínio, um 'avanço' no que respeita à proposta de *democratização* do ensino da literatura.

Mas fica também *uma indagação*, que exige uma resposta séria e documentada: até que ponto esta expansão do ensino de literatura, extrapolando os muros oficiais dos colégios, conseguiu corresponder às expectativas das pessoas que procuraram os cursos? até que ponto estes cursos interferiram nos destinos intelectuais desta gente?

Este *balanço crítico* poderia trazer o esboço de uma faixa social que se interessa pela literatura por *alguns motivos: quais?* e poderia, com isso, quem sabe, permitir a consciência da força que talvez este tipo de trabalho ou empreendimento possa representar enquanto *agente educador*, contribuindo, assim, para o aprimoramento das suas *futuras programações*.

Que as atitudes aqui relatadas sejam também objeto de discussão, se ainda não o foram, ou não estão sendo, por outros profissionais, de outros estados.

Que se promovam cursos que visem a possibilitar a troca de experiências entre professores dos diversos graus.

Que se promovam cursos de Literatura Brasileira que procurem atender, ainda que parcialmente, às necessidades de um público por enquanto “alijado” do que tem sido o “privilégio” da educação superior em Olimpos universitários.