

Ler como escritor para ensinar literatura

Prof. Dr. Benedito Antunes (UNESP)

Resumo:

A comunicação aborda o trabalho com o texto literário em sala de aula por meio da prática conjugada da leitura e da escrita. Considerando que o texto literário é fundamentalmente construção, concebe-se o professor – enquanto formador de leitores – como aquele que é capaz e intervir amplamente no processo de comunicação literária. O pressuposto para isso é que ele deve desprender-se do papel externo que lhe é atribuído pelos métodos tradicionais de ensino e deslocar-se no esquema de interação entre autor e leitor para assumir alternadamente, ao menos enquanto perspectiva, o papel de cada um deles e assim atuar como verdadeiro mediador de leitura. Para que a mediação ocorra de modo eficaz, é preciso que o professor domine o princípio fundamental do objeto da interação entre autor e leitor: a construção/desconstrução do texto literário.

Palavras-chave: formação de leitores, ensino de literatura, mediação de leitura, produção textual.

Introdução

Começo explicando que o título desta comunicação retoma o título do livro da escritora e professora de literatura e escrita criativa norte-americana Francine Prose – *Reading like a writer* (*Ler como um escritor*, na tradução portuguesa). Esse livro, conforme indica seu subtítulo, apresenta-se como “um guia para quem gosta de livros e para aqueles que desejam escrevê-los” (PROSE, 2007). Embora o foco aqui não seja o ensino da escrita criativa, a evocação do trabalho de Prose se deve àquilo que ele pode sugerir enquanto aproximação do texto literário, já que auxilia a prestar atenção nos procedimentos de construção textual e a fazer uma leitura minuciosa das obras literárias, partindo das palavras até alcançar a dimensão mais complexa do texto.

Dito isto, passo a tratar de alguns pressupostos desta comunicação, antes de abordar questões mais propriamente relacionadas ao trabalho com a literatura em sala de aula.

Em uma entrevista concedida em 1975, Roland Barthes, quando lhe perguntaram se se pode ensinar literatura, respondeu, no tom que lhe era peculiar: “A essa pergunta, que recebo como uma chicotada, responderei também com uma chicotada dizendo que *só se deve ensinar isso*” (BARTHES, 2004, p.335).

Para fazer a afirmação, Barthes considera dois momentos importantes da “literatura”. Primeiramente, um “*corpus* de textos sacralizados ..., um *corpus* de textos passados que se estendem do século XVI ao século XX”, que ele denomina de *máthesis*, isto é, “um campo completo do saber”. Essa literatura “põe em cena, através de textos muito diversos, todos os saberes do mundo num dado momento”. Não se trata de um saber científico, como o nome indica, mas é um saber articulado em códigos científicos das diferentes épocas.

A “literatura” é, por certo, um código narrativo, metafórico, mas também um lugar onde se encontra engajado, por exemplo, um imenso saber político. É por isso que afirmo paradoxalmente que só se deve ensinar literatura, pois através dela se poderia abordar todos os saberes. (BARTHES, 2004, p.336).

Para isso, no seu entender, é preciso considerar com cuidado a questão da mentira e da verdade na literatura.

A “literatura” não diz a verdade, mas a verdade não está apenas nos lugares onde não se mente (existem outros lugares para a verdade, ainda que fosse apenas o inconsciente): o contrário de mentir não é, necessariamente, dizer a verdade. É preciso deslocar a questão: o importante não é elaborar, difundir um saber sobre a literatura.

tura (nas “histórias da literatura”); é manifestar a literatura como uma mediadora do saber. (BARTHES, 2004, p.336-7).

Feita essa observação, ele passa a considerar o segundo momento da literatura, começando por afirmar que, atualmente (recordo que o texto é de 1975), a “literatura”, enquanto texto, não comporta mais a função de *máthesis*. Isto se comprova pela ausência do romance realista. Embora as condições políticas da sociedade não tenham mudado fundamentalmente e a divisão de classes continue a existir, os textos tentam constituir uma *semiosis*, que seria a “encenação da *significância*”. Neste ponto, ele recorda que o texto de vanguarda “põe em cena o saber dos signos” e conclui:

Durante séculos, a literatura foi ao mesmo tempo uma *máthesis* e uma *mimesis*, com sua metalinguagem correlativa: o reflexo. Hoje, o texto é uma *semiosis*, quer dizer, uma encenação do simbólico, não do conteúdo, mas dos desvios, dos retornos, enfim, dos gozos do simbólico. É provável que a sociedade resista à *semiosis*, a um mundo que seria aceito como um mundo de signos, isto é, sem nada por trás. (BARTHES, 2004, p.338).

Essas formulações de Barthes mereceriam, evidentemente, uma discussão e até mesmo uma revisão, seja pela época seja pelo contexto em que foram feitas. Retomo-as aqui, no entanto, pelo que representam historicamente em termos de evolução do conceito de literatura e, principalmente, pelo que significam em termos de recepção literária, quando sugerem que a própria obra clássica, vista retrospectivamente, pode ser considerada texto, isto é, como campo de representação, campo do lúdico.

Para caracterizar melhor os aspectos que interessam aqui e, ao mesmo, fugir a um possível jogo vazio dos signos, evoco uma síntese didática, por isso mesmo muito clara, que Antonio Candido fez da função da literatura em uma palestra proferida no curso organizado pela Comissão de Justiça e Paz da Arquidiocese de São Paulo em 1988. Nessa palestra, depois publicada em livro (CANDIDO, 1995), afirma que “a função da literatura está ligada à complexidade de sua natureza”, na qual se distinguem três faces: 1) construção de objetos autônomos; 2) forma de expressão; 3) forma de conhecimento (p.244). Como ele não se preocupa em vincular as faces a determinadas épocas históricas, entende-se que valeriam para qualquer abordagem literária. Aliás, exemplifica-as com autores que vão do final do século XVIII a meados do século XX. O que chama a atenção é o fato de ele sugerir certa hierarquização dessas faces, com base na qual desenvolve suas análises e reflexões.

Em geral pensamos 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).

Apesar do equilíbrio com que apresenta as três faces atuando simultaneamente, Candido deixa clara a importância da obra literária como “objeto construído”, acrescentando que seu poder humanizador advém dessa construção, *enquanto construção*.

Mais ou menos na mesma época, Alfredo Bosi, também em uma síntese de caráter didático, reafirma os aspectos destacados por Candido, ainda que em tom um pouco diferente. Ao destacar a liberdade formal como problema para a consciência artística moderna, retoma as categorias formuladas pelo pensador italiano Luigi Pareyson para indicar que

o artista moderno se encontra posto face a face com as práticas e os significados do seu fazer: construir, conhecer e exprimir continuam sendo operações vitais e incontornáveis em todo processo que conduza à obra. Mas *agora* (isto é, desde o mo-

mento em que o realismo ingênuo e o formalismo acadêmico perderam a sua função de norma), é preciso começar de novo, corajosamente, pesquisando formas, contemplando o mundo exterior (a natureza e a sociedade que existem dentro e fora de nós) e o mundo interior, o oceano aparentemente sem fundo nem margens do espírito. (BOSI, 1985, p.69).

Trata-se de conquistas do século XX, quando não se admitem mais nem a simples cópia da natureza nem modelos absolutos de beleza. Ainda que valorize a contemplação do mundo exterior e do mundo interior como material essencial para a expressão e o conhecimento, Bosi considera que tudo depende da pesquisa de formas, no que, aliás, mantém coerência com as categorias de Pareyson, em que o “construir” abre a seqüência.

As observações de Antonio Candido e de Alfredo Bosi permitem, acredito, matizar o que afirmara Barthes uma década antes. A literatura se desenvolveria atualmente em um quadro de que estão ausentes tanto o jogo vazio de signos quanto o fazer literário como reflexo de algo dado. Aliás, a própria lingüística vem ensinando que não existem conteúdos predeterminados que são transmitidos por meio da linguagem. Especialmente na literatura, o sentido é dado na maneira de formar. Por outro lado, do ponto de vista do ensino, não se pode considerar o aluno como alguém que deva receber um conteúdo programático pronto. Até porque – como vêm demonstrando biólogos e psicólogos – o cérebro humano não é uma folha de papel em branco destinada a receber informações e conhecimento (REINACH, 2008).

1 A crítica literária e o ensino da literatura

Diante das questões expostas até aqui, cabe perguntar: como deve ser conduzido o ensino da literatura? Ou ainda: considerando-se a construção formal como a questão fundamental da obra literária, de que meios o ensino da literatura deve lançar mão para se tornar não apenas atual como mais eficiente? Para encaminhar uma possível resposta, é preciso, em primeiro lugar, considerar que a comunicação literária, como qualquer ato de comunicação verbal, ocorre no seguinte esquema:

AUTOR → LIVRO → LEITOR

Esses fatores não são autônomos e não funcionam livremente. Estão, evidentemente, sujeitos a diversas injunções do contexto histórico, social e econômico em que se dá a comunicação, injunções essas que agem sobre as razões de um autor para escrever, sobre as condições de difusão de sua obra e sobre as motivações do leitor para consumi-la.

Quando se transpõe essa situação para a leitura da obra literária na escola, a natureza do produto permanece praticamente a mesma. O que muda é a relação dos fatores comunicacionais, que passa a contar com a mediação do professor. Embora em grau reduzido, as várias formas de mediação na circulação do livro (publicidade, resenhas, indicações, etc.) apresentam-se na escola de forma institucionalizada. Ainda que se aceite a imagem criada por Daniel Pennac para destacar a solidão do leitor no contato com o livro – ele afirma que “o professor não é ... mais do que uma casamenteira”, e que, “quando é chegada a hora, é bom que ele saia de cena na ponta dos pés” (PENNAC, 1995, p.115) –, a verdade é que, diante de um leitor em formação, o professor interfere na escolha dos livros e na forma de lê-los. A pergunta que se deve fazer aqui, então, é: onde está o professor no esquema de comunicação? Quais são suas tarefas?

Antes de enfrentar diretamente a questão, recorro mais uma vez à história. Num sentido um pouco diferente daquele visto em Barthes, é oportuno observar a relação da crítica com a obra literária levando-se em consideração os três fatores principais do esquema da comunicação. Para isso, sirvo-me de um breve estudo do professor italiano Romano Luperini, que estabelece três tipos de abordagem crítica da obra literária, relacionados aos elementos da comunicação de Roman Jakobson: emissor, mensagem e receptor.

Segundo ele, há uma crítica literária que se baseia na *centralidade do autor*, com ênfase no estudo da pessoa biográfica e histórica ou mesmo da personalidade artística. Outra que parte do

estudo da *obra*, valorizada na sua autonomia e na organicidade de sua estrutura formal. É uma terceira que considera como ponto de referência o *leitor* e conseqüentemente o estudo do público e do horizonte de expectativa, da circulação e da fruição dos produtos literários ou ainda das reações do sujeito no momento da leitura (LUPERINI, 2000, p.40).

Ao primeiro tipo, que vai da segunda metade do século XIX às primeiras décadas do século XX, vincula estudos que abordam o sujeito psicológico, o sujeito histórico e o sujeito lírico. Exemplifica com histórias da literatura em que os autores são apresentados como protagonistas. De um modo geral, é o autor como personalidade artística que interessa aos críticos.

No segundo tipo, que cobre meio século a partir de 1925 e no qual permanecem uma tendência da crítica psicanalítica e várias formas de historicismo, o fulcro da atenção da crítica é a linguagem literária considerada na sua auto-suficiência e auto-referência. Aqui, a literatura tende a se tornar puro processo formal, enquanto na crítica começam a afirmar-se métodos de tipo científico, descritivo, sincrônico.

No terceiro tipo, que se desenvolve no último quarto do século XX, observa-se um significativo deslocamento do foco da crítica do texto para o leitor. Agora, a ênfase se desloca da função poética da língua para o sujeito, para sua possibilidade de decidir como ler uma obra (se sob uma ótica artística, social ou religiosa). A coerência interna de uma obra, que era um pressuposto da crítica formal, é agora considerada uma exigência da leitura mais do que um dado objetivo.

Analogamente, sempre segundo Luperini, também no ensino da literatura se pode observar a ênfase em uma ou outra dessas abordagens. Em relação à crítica literária, porém, a didática mantém sempre um significativo atraso. Assim, até fins dos anos 70, prevalece o método historicista, baseado no estudo diacrônico da literatura. Toda a tradição da teoria mencionada anteriormente favoreceu um tipo de estudo centrado na relação entre escritor e história, conduzido por manuais de história literária. Neste ponto, cabe ressaltar que ele situa a questão no contexto italiano, o que não é necessariamente válido para todo o Ocidente. Em linhas gerais, porém, pode-se considerar que as tendências se sucedem na mesma ordem.

O estruturalismo começou a exercer influência sobre a didática bem tarde. Apenas nos anos 80 e primeira metade dos anos 90, passou-se da centralidade da história literária àquela do texto. Firmou-se, então, uma análise do texto concentrada no dado lingüístico e no exercício de leitura com base na narratologia, na métrica e na análise da estrutura interna do texto. Nesse contexto, o professor de literatura era considerado um técnico que devia fornecer aos alunos somente competências objetivas e neutras.

As conseqüências didáticas da teoria centrada no leitor estão chegando às salas de aula com atraso e lentamente. Segundo o autor, na Itália, as linhas historicistas e estruturalistas são obviamente contrárias a uma valorização do momento hermenêutico, que poderia colocar em xeque o estudo objetivo da relação autor-história ou da análise técnico-formal do texto. Mas, na sua avaliação,

a nova tendência parece fornecer algumas claras vantagens didáticas. Colocar no centro do estudo não mais o texto, mas antes a leitura, e fazer da interpretação o momento decisivo do ensino significa, de fato, tornar protagonista o leitor e, portanto, valorizar ao máximo a participação do estudante no ato hermenêutico. (LUPERINI, 2000, p.46-7).

Isso tem uma série de implicações didáticas importantes: se no centro da didática não se coloca mais somente o texto, mas “a relação viva que a classe estabelece com ele, devem ser consideradas fundamentais as perguntas de sentido que a classe faz para a obra” (LUPERINI, 2000, p.47). Dessa forma, a classe, por um lado, transforma-se em uma comunidade hermenêutica, unida por um saber comum e por uma busca comum do sentido; por outro lado, a atualização do texto não pode mais ser considerada uma interferência indevida, mas sim como um momento importante da experiência de leitura. A ênfase no leitor, enfim, vai ter como conseqüência uma abordagem mais completa do texto, requerendo atenção ao contexto histórico e à especificidade da obra literária.

2 A mediação do professor

Resta considerar, nesse quadro, a mediação do professor. Normalmente, ele tende a se situar fora do esquema da comunicação: apresenta o autor, aborda aspectos históricos e formais do livro e procura inculcar essas informações no aluno, que se torna, no melhor dos casos, uma espécie de leitor de segunda mão. A solução parece estar na sua inserção efetiva nesse esquema. Assim, o mediador se colocaria, inicialmente, na perspectiva do autor, buscando compreender suas motivações pessoais para escrever e o contexto social e histórico em que o fez. O conjunto dessas informações serviria de base para a leitura do livro. Nesta, poderia adotar ainda a perspectiva do autor, nos termos mencionados por Francine Prose, e ler a obra no detalhe de sua construção textual.

Assim procedendo, o professor torna-se ele próprio o primeiro leitor da obra, antes de atuar junto aos alunos. E quanto mais for profunda sua leitura crítica, maiores serão suas chances de sucesso. Nessa etapa, se a classe se transformar efetivamente, graças à sua condução, na “comunidade hermenêutica” de que fala Luperini, ele poderá tornar-se um misto de autor/leitor que, em vez de transmitir uma leitura conclusiva do livro, participará de um processo de geração de sentido. Logo, atuará como leitor e, de certa forma, como autor, já que supostamente se apossará de seu discurso.

Esse procedimento tem como pressuposto a validade do ensino da literatura na escola. Qualquer alternativa que deixe o aluno seguir seu caminho sozinho, podendo ou não formar-se leitor, dispensa a mediação proposta. Por outro lado, valoriza a liberdade de escolha e o interesse do aluno. Assim, para que essa prática não configure uma usurpação do papel de cada agente da comunicação, é preciso que ela seja explicitada, assumida pelo professor e compartilhada com os alunos, de modo que a leitura passe a interagir com o processo produtivo do texto. Isto significa que o próprio aluno deve experimentar, na sua fruição, algo semelhante à experiência da criação literária.

Uma das possibilidades de tornar viável essa interação é associar à recepção literária a produção textual. Se o fundamental na obra literária é a construção de um objeto autônomo, é preciso fazer com que essa dimensão textual seja vivenciada e não apenas comentada. Não se trata de transformar as aulas de literatura em aulas de criação literária, mas sim de instituir práticas que permitam aos alunos experimentar o potencial de linguagem. Seria um procedimento similar à experimentação da textura dos materiais, da tonalidade das cores e da variedade das notas musicais num curso de educação artística.

Não se pode ignorar que há preconceitos muito enraizados no ensino de literatura, em todos os níveis, que inibem uma prática regular dessa natureza. Acredita-se que se trabalha melhor com a linguagem referencial, que a produção textual deva limitar-se à modalidade dissertativa, que é, afinal, a utilizada por todos na vida prática. Acontece que, dessa perspectiva, não se deveria tratar de literatura na escola, a não ser como referência a obras e autores. Se o pressuposto é outro, isto é, que se deve ensiná-la naquilo que tem de essencial, o método deve passar pela prática textual.

É provável que os próprios professores alimentem preconceito semelhante, imaginando que se tornaram leitores por meio de obras canônicas, sem terem precisado cultivar o gosto pela linguagem para gostar da literatura. Esse preconceito se desfaz quando se investiga a história de sua própria formação como leitores. Experiências com alunos de pós-graduação, convidados a escrever sobre sua história de leitores, têm permitido verificar que o gênero memórias os conduz a um texto diferente do simples relatório. Ao ler a representação dessas experiências, a primeira impressão que se tem é a de que as grandes questões da literatura (forma, motivação, criação literária, gosto, função, sistema literário, formação do leitor etc.) aparecem concretamente, na história de cada um. Esses textos confirmam, a meu ver, a hipótese de que, ao assumir a posição de autor em sala de aula, o aluno passa a interagir com os textos literários do programa e com o próprio professor de uma outra forma, retirando-lhes a aura que lhes atribui papel fixo e, no caso da obra, sentido estável.

Nessa proposta, o professor não precisa necessariamente escrever, principalmente se ele se sentir deslocado ou, de alguma forma, beneficiado no processo, o que poderia prejudicar a autenticidade da experiência de seus alunos. Mesmo assim, sua relação com o programa e com os alunos poderá tornar-se um tanto imprevisível, assim como a busca de sentido da obra literária na “comunidade hermenêutica”. Por outro lado, ele será estimulado, para não dizer obrigado, a preparar-se para um diálogo qualificado do ponto de vista teórico, histórico e da própria intuição crítica, e não

para transmitir um conhecimento adquirido que pode estar com prazo de validade vencido até para ele próprio.

Conclusão

Concluo retomando a idéia contida no título desta comunicação. Embora, como já disse mais de uma vez, não esteja propondo a transformação das aulas de literatura em aulas de criação literária, ler como escritor e levar os alunos experimentarem a linguagem literária são procedimentos que estimulam o professor e os alunos a voltarem-se para o texto com a atenção que a criação literária exige. E isso pode ser bom para a relação com qualquer tipo de texto em sala de aula.

Referências Bibliográficas

- [1] ANTUNES, Benedito. Histórias de leitura: quando a autobiografia pede um narrador. In: Simpósio Internacional “Escrever a Vida. Novas Abordagens de uma Teoria da Autobiografia”, 2005. São Paulo. *Autobiografia 2005*. Rio de Janeiro: Léo Cristiano Editorial, 2007. CD-ROM.
- [2] BARTHES, Roland. Literatura / ensino. In: _____. *O grão da voz: entrevistas – 1962-1980*. Trad. Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p.331-43.
- [3] BOSI, Alfredo. *Reflexões sobre a arte*. São Paulo: Ática, 1985 (Fundamentos).
- [4] CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. 3.ed. ver. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p.235-63.
- [5] LUPERINI, Romano. *Insegnare la letteratura oggi*. Lecce, Itália: Piero Manni, 2000.
- [6] PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Trad. Leny Werneck. Rio: Rocco, 1993.
- [7] PROSE, Francine. *Ler como um escritor*. Trad. José Luís Luna. Cruz Quebrada, Portugal: Casa das Letras, 2007.
- [8] REINACH, Fernando. O cérebro não é uma folha de papel em branco. *Estado de S. Paulo*, 26 jun. 2008. p.A-24.

Autor

Benedito ANTUNES, Prof. Dr.
Faculdade de Ciências e Letras (UNESP, Câmpus de Assis)
Departamento de Literatura
bantunes@assis.unesp.br