

DA LITERATURA AO PENSAMENTO¹

Gustavo Bernardo²

RESUMO

Apresento uma concepção pessoal do ensino de literatura, condensando a discussão das principais questões que o afetam: a singularidade da disciplina entre as demais disciplinas escolares; a crítica do realismo como valor dominante; a importância do exemplo; os efeitos da desvalorização salarial e moral do professor; a praga das adaptações literárias para jovens. A partir dessas questões, apresento cinco modos de leitura e ensino do texto literário, a saber: ler como resposta; ler como pergunta; a leitura ingênua; a leitura crítica; a leitura teórica. Concluo pela necessidade de proteção radical à dúvida, fundadora da literatura e do próprio pensamento.

Palavras-chave: Literatura. Ensino. Realismo. Dúvida.

Em 1973 – crianças, vocês nem sonhavam em nascer – eu dava a primeira aula da minha vida. Esse acontecimento, de que as minhas fatigadas retinas nunca se esquecerão, se deu numa turma do antigo Mobral, Movimento Brasileiro de Alfabetização de Adultos, na favela do Borel, no Rio de Janeiro. Na formatura dessa turma, os alunos se cotizaram e deram dois presentes ao jovem professor: uma camisa social bem colorida da Casa José Silva, famosa no Rio, naquela época, e uma garrafa de vinho do Porto.

Tomei o vinho, é claro, mas não cheguei a usar a camisa, se sempre visto no máximo camiseta Hering bem amassada, é o meu uniforme oficial. Entretanto, o carinho daqueles senhores e daquelas senhoras, todos muito mais velhos do que eu, foi tão forte que prorrompi, como diria Nelson Rodrigues, em verdadeiras lágrimas de esguicho.

Naquele instante descobri três coisas sobre a minha vida: primeiro, que eu era um professor; segundo, que de repente eu gostava de ser professor; terceiro, que eu também era um chorão da melhor qualidade. Deve ter sido esse meu lado chorão, bem dramalhão, que fez com que eu privilegiasse sempre, no correr da profissão, os pontos de literatura aos assuntos de língua portuguesa. Eu até me excitava com uma boa oração subordinada substantiva subjetiva reduzida de gerúndio, mas o que me emocionava mesmo era um conto de Érico Veríssimo ou um poema de Fernando Pessoa.

Cedo entendi, no entanto, que a literatura não é uma disciplina como as outras. Logo me irritavam as tentativas mediocrizantes, mas competentes, de transformá-la numa disciplina como as outras, transformando-a, por exemplo, em história – mas numa história pré-positivista, na qual os séculos se alternam naquela gangorra estúpida entre a razão e a emoção. Dentre aqueles estilos todos gestados pela mistura incoerente de nacionalismo e cientificismo do século XIX, logo me incomodava o valor desmedido que os livros didáticos atribuíam justamente ao estilo que denega a própria ficção que pratica, a saber, o estilo realista.

Nunca consegui entender, por exemplo, Machado de Assis como realista. Com o tempo, descobri que nem Machado de Assis conseguia se entender como realista, se na verdade ele foi o maior adversário que o realismo já teve. É dele a frase que tomei como lema e que explorei em ensaio recente: “a realidade é boa, o realismo é que não presta pra nada”.

Esta mesma aversão ao realismo me levou a concordar com Sigmund Freud, quando ele reconheceu educar como uma das três profissões impossíveis – as outras são governar e psicanalisar. O que é impossível na educação é controlar os seus efeitos. Se abandonamos a pretensão tecnicista e arrogante de controlar os efeitos do que fazemos em sala de aula, nos encontramos livres para experimentar, nos encontramos livres para fazer o melhor que pudermos fazer, nos encontramos livres para olhar no rosto do aluno real e não no desenho de um modelo abstrato.

Essa liberdade toda nos permite seguir o único método de educação que presta: o método do exemplo. Se quero ensinar a ler, devo dar o exemplo e ler

todo dia e de tudo um pouco, mas principalmente a ficção que nos faz ver o mundo sob outras perspectivas e que nos torna outros. Se quero ensinar a ler, devo dar o exemplo e ler sempre e mostrar sempre para o aluno o que estou lendo, deixando muito claro que não me encontro, coitado, acorrentado àquele livro didático.

Livros didáticos podem ser úteis, mas no Brasil eles se tornaram os anti-livros. Seu sucesso, responsável por vendas maciças até ao governo, que gasta bilhões de reais por ano com a compra e a distribuição de milhões de livros didáticos, tem relação direta, não se iludam, com a destruição das bibliotecas escolares desde os anos 60, e com a desvalorização salarial e moral do professor, que também se dá desde o advento da ditadura militar.

A desvalorização salarial todos sentimos no bolso, mas a desvalorização moral nem sempre é perceptível. Se lembramos, porém, que no começo da moda do livro didático os professores se indignavam ao receber o “livro do professor” com as respostas dos exercícios – “quem esse autor pensa que é, sugerindo que eu não saberia responder a essas perguntas simples!” – e que hoje os professores não adotam livros didáticos cujos “livros do professor” não venham com a chave de respostas, entendemos um pouco do que estou chamando de desvalorização moral. Perdemos o orgulho do nosso saber. Perdemos, talvez, o nosso próprio saber.

Não bastasse a praga dos livros didáticos, na nossa cadeira somos assaltados pela praga das "adaptações literárias para jovens" dos clássicos da literatura mundial. O que são as "adaptações literárias para jovens" dos clássicos da ficção senão uma espécie de “pedagogia fahrenheit”? Trata-se, sem meias palavras, de um crime de lesa-literatura, isto é, de um crime contra os corações e as mentes de gerações inteiras. Os professores não percebemos que, adotando adaptações para jovens, tornamo-nos cúmplices desse crime e queimamos os livros que deveríamos amar.

Considero as adaptações literárias para jovens uma praga e ainda quando bem feitas, porque o mal que fazem se torna mais difícil de perceber. Todas as adaptações são obviamente muito menores do que os originais que adaptam, corroborando a tese de que a velocidade da vida moderna exige livros cada vez

mais finos. Ora, esta exigência implica outra: deve-se ler cada vez menos. Deixa-se implícita a derradeira exigência: deve-se pensar cada vez menos, até que finalmente todos parem de pensar. Nessa "tendência para o monossílabo como forma de comunicação, de degrau em degrau vamos descendo até o grunhido", já advertia o escritor José Saramago.

Adaptadores e professores se justificam dizendo que têm boa intenção: querem divulgar os grandes autores para jovens leitores que de outra forma não os conheceriam. No entanto, ler o "grande" na forma "pequena" torna o grande, pequeno! Na verdade, essa prática impede a compreensão e até o conhecimento do verdadeiramente grande. Jovens que leem uma adaptação crescem convencidos de que já leram o livro que de fato nunca leram. Pior: muitos professores que adotam adaptações nunca leram eles mesmos os textos originais, convencidos de que já sabem o que ainda não sabem.

Todas as adaptações de "O engenhoso fidalgo Dom Quixote de La Mancha", de Miguel de Cervantes, só mostram as derrotas ridículas do Cavaleiro da Triste Figura, como a luta contra os moinhos de vento, apagando as suas muitas vitórias e os seus muitos momentos de sabedoria. O elogio quixotesco da loucura contra a loucura da razão dominante ecoa elogio equivalente do filósofo Erasmo de Rotterdam, leitura preferencial de Cervantes, mas na adaptação torna-se apenas o riso cruel do leitor frente à loucura alheia.

Nenhuma adaptação de "Alice no país das maravilhas", de Lewis Carroll, enfrenta os seus paradoxos lógicos. O episódio em que Alice cresce e diminui até se deformar numa menina de cabeça enorme e corpo pequenino é emblemático do dilema das adaptações dos clássicos. Nossa época e ensino acabam produzindo Alices ao contrário: leitores de corpo enorme (alimentado a toddynho) e cabeça mínima (alimentada por adaptações e outras facilidades).

A única maneira de levar os jovens à leitura dos clássicos está em levá-los a ler cada vez mais e melhor, e sem pular etapas. Há literatura de excelente qualidade para todas as idades: por que adotar livros em miniatura? Não importa que a intenção dos adaptadores e dos professores seja "boa"; o resultado é um crime de lesa-literatura que afeta tanto o livro, que perde a oportunidade de ser lido adiante, quanto o leitor, que perde a oportunidade de ser desafiado. Reforça-

se a cultura do facilitário, do digestível, vendendo o gato no lugar da lebre e a adaptação no lugar do livro original. Através dessa "pedagogia fahrenheit", queimam-se nossas melhores esperanças.

Esta prioridade que empresto ao texto original, recusando seu recorte em pedacinhos, no livro didático, e sua facilitação redutora, na adaptação escolar, nos leva ao problema do método: como ler um texto literário e como ensinar a ler um texto literário.

O filósofo tcheco-brasileiro Vilém Flusser, que estudo em mais de um livro, nos diz que há dois modos de ler literatura, ambos válidos e complementares. Gosto das orientações dele, mas acrescentaria outros três modos, todos igualmente válidos – o que nos deixa com cinco modos de leitura. Vamos a eles. Flusser nos diz que se pode ler o texto literário ou como resposta ou como pergunta.

No primeiro caso, lemos literatura como a resposta do autor à pergunta que o seu tempo e os autores que o formaram lhe fizeram. Então, tentamos entender essa resposta, para o que se faz necessário, antes, entender a pergunta geradora. Relacionamos a obra do autor às questões e às obras do seu tempo e fazemos o que Flusser chama de “crítica” e eu chamaria de “análise”.

No segundo caso, lemos literatura como uma pergunta para nós. Então, tentamos respondê-la, usando o texto como um pré-texto da nossa reflexão, isto é, do nosso próprio texto. Assim como o autor tentou responder à pergunta que lhe faziam, nós nos colocamos no lugar dele e tentamos responder à pergunta que ele nos faz, realizando o que Flusser chama de “especulação”.

As duas maneiras de ler não são excludentes nem puras. Ao criticar e analisar, acabo levantando algumas especulações novas. Para melhor sustentar minha especulação, recorro a alguma análise. Mas há quem prefira ler predominantemente de maneira crítica – essas pessoas tendem a escrever tratados sobre o assunto, procurando esgotá-lo. De outra parte, há quem prefira ler predominantemente de maneira especulativa – essas pessoas tendem a escrever ensaios sobre o assunto, procurando explorá-lo e ampliá-lo.

Flusser e eu pertencemos decerto ao segundo grupo, o dos ensaístas especuladores, mas precisamos ler os tratados produzidos pelo primeiro grupo –

assim como os do primeiro grupo precisam ler, queremos crer, os nossos ensaios. Qual modo de leitura a escola privilegia? Resposta fácil: a escola privilegia a leitura analítica, porque ela supõe controle da informação e do conhecimento. Essa leitura é necessária, claro, mas restringir-se apenas a ela nos impede de apreender o espírito dos autores que nos interessam e nos mobilizam – seu espírito de dúvida, de inquietação, de investigação e de invenção.

A leitura especulativa, porém, não deixa de ser igualmente arriscada. Ao admitirmos e mesmo valorizarmos a subjetividade do leitor e sua capacidade de também escrever o mundo, podemos criar hordas de “viajantes de maionese”, isto é, de pessoas interessadas tão somente em dizer o que pensam, mesmo que mal pensem. A solução, como sempre, é o diálogo. Os leitores especulativos precisamos ler muito atentamente os tratados dos leitores analíticos, para tentar controlar um pouco o nosso delírio reflexivo. De sua parte, os leitores analíticos precisam ler muito atentamente os ensaios dos leitores especulativos, para tentar controlar um pouco o seu delírio controlador e enquadrador.

Acrescento aos dois modos de Flusser mais três outros modos de leitura, todos igualmente válidos e complementares: a leitura ingênua, a leitura crítica e a leitura teórica. Tais leituras não são excludentes, ao contrário, se somam e se devem realizar nessa ordem. A leitura teórica depende da leitura crítica que depende, por sua vez, da leitura ingênua.

A leitura ingênua é a primeira leitura. Mesmo que não sejamos mais ingênuos, devemos ler um texto pela primeira vez como se fôssemos ingênuos, procurando recuperar o prazer, o espanto e a admiração de nossas primeiras leituras – quando ainda não fazíamos Letras, quando ainda não éramos “intelectuais”, quando ainda não interpretávamos tudo segundo Fulano ou segundo Beltrano. O que caracteriza a primeira leitura é o envolvimento e a entrega ao texto – no caso do texto literário, aquilo que chamamos de “suspensão da descrença”. Suspendo minha descrença de que aquela história não seja verdadeira e a leio como se fosse a verdade mais verdadeira do mundo.

Sinto que o texto me presenteia com verdades mais fortes do que as do cotidiano, que o narrador é um ser de perspectiva privilegiada, que os personagens me são mais caros e mais próximos do que as pessoas que me

cercam, que as cidades da história se encontram no horizonte à minha espera. Leio como se eu mesmo ainda fosse ingênuo, como se ainda me maravilhasse com o mistério das coisas e com as explicações fantásticas para esse mistério.

Todo texto que merece ser lido, no entanto, merece ser relido. A segunda leitura, todavia, deve ter uma qualidade diferente da primeira, se não quer ser apenas um gesto repetitivo ou reiterativo. A leitura crítica é esta segunda leitura, quando se relê o texto para entendê-lo melhor e para relacioná-lo com os outros textos que se conhecem e também com os textos que influenciaram e determinaram o autor com que trabalhamos (como vemos, este modo de leitura é semelhante ao segundo modo de Flusser). O que caracteriza a segunda leitura é a compreensão dos processos de construção e de recepção do texto – no caso do texto literário, poderíamos chamar esta compreensão de “suspensão da suspensão da descrença”. Suspendo minha suspensão anterior da descrença para ver o texto como uma construção imaginária de um autor real. Volto a entender que o texto não me fornece nenhuma verdade literal, que o narrador não é o autor, que os personagens não são pessoas, que as cidades da história não estão no mapa. Ao vê-lo assim, entretanto, não perco o prazer encantado da primeira leitura – antes, acrescento a ele um novo prazer, propriamente intelectual: o da compreensão dos processos de criação.

Na verdade, a segunda leitura acaba por “ler” a primeira leitura: ela me permite refletir sobre o que e como li da primeira vez, ela me permite pensar por que o texto me afetou e me mobilizou, por que Veredas me interessou. Desse modo, nem jogo fora a primeira leitura nem fico presos apenas nela. A segunda leitura me ajuda a entender melhor não apenas o texto literário, mas também, talvez sobretudo, a mim mesmo: a entender como penso e como sinto.

Todo texto que merece ser lido e relido, porém, merece ser re-relido. A terceira leitura, todavia, também deve ter uma qualidade diferente das anteriores, para valer a pena. A leitura teórica é esta terceira leitura, quando levantamos questões sobre e a partir do texto, para incorporarmos melhor as nossas leituras no nosso próprio pensamento. Tomamos o texto então como uma pergunta para nós e a procuramos responder, assim como o autor respondeu, através do seu

texto, às perguntas do seu tempo e lugar (como vemos, este modo de leitura é semelhante ao segundo modo de Flusser).

A terceira leitura é especulativa ou, dizendo de outra maneira: teórica. Ela define o que chamamos de teoria, ao contrário da impressão corrente de que “aplicamos” determinada teoria em determinado objeto (o texto literário, no nosso caso), como se estivéssemos aplicando uma injeção ou realizando uma cirurgia. A teoria é o conjunto de questões que um objeto nos propõe e ainda o que fazemos com elas. O que caracteriza a terceira leitura é que ela parte da leitura do texto para mergulhar de cabeça na leitura do mundo. Dizendo de outra maneira: porque se aprendeu a ler textos, pode-se ler o mundo como um texto, logo, pode-se ler melhor o próprio mundo que nos cerca e do qual fazemos parte integrante. Podemos chamar esta maneira de ler de “suspensão da crença”.

Se leio o mundo como um texto, me dou conta de que não vejo direta e propriamente o mundo, mas apenas discursos sobre o mundo e sobre a realidade. Consigo suspender minha crença acrítica nas coisas, ou seja, nas explicações que me deram sobre as coisas, e posso exercitar a dúvida sobre elas, perguntando: por que tem de ser assim e não assado? Suspendo minha crença no mundo para vê-lo como uma construção discursiva de mundo, o que me permite construir o meu próprio discurso e defender o meu próprio olhar, sem entretanto excluir os demais.

Ao ver e ler assim, não perco o prazer encantado da primeira leitura nem o prazer intelectual da segunda leitura – antes, acrescento a cada um deles um novo prazer, propriamente filosófico: o de transcender os limites da matéria, aqueles a que atribuo o nome genérico de “realidade”, pela dúvida e pelo pensamento. Como diria René Descartes, “dubito ergo sum, vel quod item est, cogito ergo sum” – “duvido logo existo, ou o que é o mesmo, penso logo existo”. Recupero essa sentença para recordar que só se pensa através da dúvida. Ora, a origem daquilo que chamamos de literatura é uma dúvida radical: por que o mundo tem de ser assim e não assado? O reconhecimento desta dúvida é fundamental para aquilatar a qualidade do pensamento da literatura e do pensamento sobre a literatura.

É esta dúvida que quero deixar aqui hoje.

FROM LITERATURE TO THOUGHT

ABSTRACT

I introduce a personal conception of literature teaching. This conception summarizes the discussion of key issues that affect that teaching: the peculiarity of literature among other school subjects; the disagreement of the realism as a dominant value; the importance of the example; the effects of wage and moral devaluation of the professor; the plague of literary adaptations for young people. From these questions, I introduce five ways of teaching and reading the literary text, namely: to read as an answer; to read as a question; the naive reading; the critical reading; the theoretical reading. Finally, I conclude that is necessary to protect the radical doubt, because it founds the literature and the thought itself.

Keywords: Literature. Teaching. Realism. Doubt.

NOTAS

- ¹ Texto apresentado como conferência no V Colóquio Nacional Leitura e Cognição, em agosto de 2011, na Universidade de Santa Cruz do Sul, RS, por Gustavo Bernardo, professor de Teoria da Literatura na Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- ² Mestre em Literatura Brasileira (UERJ, 1992) e Doutor em Literatura Comparada (UERJ, 1995), fez estágio de Pós-Doutorado em Filosofia (UFMG, 2006). Trabalha como Professor Associado na UERJ, RJ, Brasil, lecionando a disciplina Teoria da Literatura.

BIBLIOGRAFIA

- BATLICKOVÁ, Eva. A época brasileira de Vilém Flusser. São Paulo: Annablume, 2010.
- COSTA, Murilo Jardelino da (Org.). A festa da língua: Vilém Flusser. São Paulo: Memorial da América Latina, 2011.
- GULDIN, Rainer. Pensar entre línguas: a teoria da tradução de Vilém Flusser. Tradução de Murilo Jardelino da Costa e Clélia Barqueta. São Paulo: Annablume, 2010.

HARET, Florence; CARNEIRO, Jerson (Orgs.). Vilém Flusser e Juristas: comemoração dos 25 anos do grupo de estudos de Paulo de Barros Carvalho. São Paulo: Noeses, 2009.

KRAUSE, Gustavo Bernardo; MENDES, Ricardo (Orgs.). Vilém Flusser no Brasil. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

KRAUSE, Gustavo Bernardo; FINGER, Anke & GULDIN, Rainer. Vilém Flusser: uma introdução. São Paulo: Annablume, 2008.

KRAUSE, Gustavo Bernardo. A dúvida de Flusser. São Paulo: Globo, 2002.

KRAUSE, Gustavo Bernardo (Org.). A filosofia da ficção de Vilém Flusser. São Paulo: Annablume, 2011.

Recebido: 17 de outubro de 2011
Aprovado: 06 de dezembro de 2011
Contato: gustavobernardokrause@gmail.com