

## Intermédio

*Pedro Meira Monteiro\**

*Intermeo, as, are: v.tr. Correr entre, atravessar.*

**Resumo:** Trata-se do relato de uma inquietação. Ocorre que a definição do perfil do professor pode esconder uma armadilha: respondendo às instâncias pedagógicas, dizendo-nos professores que ensinam “isto” ou “aquilo”, preenchemos expectativas institucionais extrínsecas à lógica necessariamente cambiante das aulas, que contempla o diálogo dos alunos e do professor. No caso do ensino de Literatura, o problema pode tornar-se gigantesco, pois a atribuição de “conteúdos” aos textos, imobilizando-os em torno de certos parâmetros classificatórios, é um ato de valor duvidoso, já que a “leitura” deve ser a descoberta individual e histórica dos sentidos, num movimento de alunos e professor que, no limite, esboroa o mapa das competências escolares e abala as próprias classificações literárias.

**Palavras-chave:** Literatura e ensino, leitura, perfil do professor, diálogo, conteúdos.

**Abstract:** This is a report based on an uneasiness. It so happens that the definition of the profile of an Educator can camouflage a pitfall: responding to pedagogical instances and calling ourselves professors who teach “this” or “that”, we fulfill institutional expectations “extrinsic” to the unavoidable variable logic of the classes, which contemplates the dialogue between students and professor. In the case of Literature teaching, the problem can escalate, for scoring contents to texts, immobilizing them around certain classifying parameters is an act of doubtful value. This, because reading should be a historical and an individual discovery of meanings within a students-professor movement that, in the extreme, erodes the map of schooling competences and also shakes the literary classifications themselves.

**Key-words:** Literature and education, reading, professor profile, dialogue, contents.

### I - O que é você?

Problema de perspectiva. Perspectiva, lembre-se, que é enfeixamento dos raios luminosos, num único ponto, onde está o olho. Velha e candente questão: o olho não se vê!

Esquecemos de lembrar que o olho está, ele mesmo, espacializado, localizado, e terminamos por naturalizar a perspectiva que é a nossa. Segundo a crítica sociológica, ocupada em mapear os campos e as competências (ou a construção sim-

\* Mestre em Sociologia e Doutor em Letras pela Unicamp

bólica das competências), nós normalmente naturalizamos a perspectiva institucional, ou, mais universalmente, a perspectiva “escolástica”<sup>1</sup>.

Parto de uma questão concreta: falo de minha experiência, como professor, trabalhando numa instituição de ensino superior. O primeiro incômodo aparece exatamente quando se é selecionado para o cargo docente: o currículo de sua vida é examinado não apenas com vistas à experiência docente pregressa, ou à produção acadêmica recente, mas sobretudo com vistas à sua formação. Claro, o *currículum* é a carreira em que nos metemos, desde que iniciamos a corrida. “Mas você é professor mesmo de quê?”

Parece-me legítima, e lógica, a questão. Torna-se incômoda, entretanto, quando o nosso currículo contempla umas tantas voltas, como se a possibilidade de estabelecer um percurso errático fosse um pecado original. Assim talvez, para a maioria das pessoas que, examinando um currículo que registre um mestrado numa área, e um doutorado noutra área, mostram-se preocupadas, porque as assalta uma dúvida sobre a real competência do candidato: será ele capaz de exercer certa função docente?

Eis o pressuposto da desconfiança: há formações determinadas, para determinadas atividades. Assim nos encerramos num círculo, que não contempla o desvio, nem admite o percurso desorganizado.

Mas desorganizado em relação a quê? Um percurso organizado, capaz de identificar-nos por exemplo, como “professores de sociologia”, ou “professores de literatura”, exige a corrida (o percurso, o “currículo”) por postos e experiências determinados, supostamente os únicos capazes de municiar-nos com as armas adequadas para o enfrentamento de determinada atividade docente. Um percurso que não se enquadre nesta expectativa será então visto como “desorganizado”, justamente porque desordenou a lógica previamente estabelecida, no seio da instituição, ou ainda porque foi buscar experiências outras que aquelas que a própria instituição oferece.

Evidentemente, as instituições sobrevivem com a regulação, a constância, a “organização”, enfim. E nós não sobrevivemos sem elas. O que impressiona, em todo caso, é que esta organização possa eventualmente torcer o nariz (ou fazer as pessoas torcerem o nariz, o que é mais provável) às experiências desviantes, ou, dito de outra forma, é notável que as pessoas que representam a instituição possam recusar o próprio desvio, reconhecendo-o, sem dúvida, como uma experiência negativa.

Há um conforto qualquer em contratar um “professor de sociologia” para o cargo de “professor de sociologia”. O que pressupõe, é claro, que um certo “conteúdo” deva ser trabalhado nos cursos de sociologia, e que, quando este “conteúdo”, somente o possui quem cursou previamente determinadas disciplinas, em determinado ambiente escolar. Longe de mim desqualificar a formação adequada, ou imaginar que a experiência acadêmica de um jovem, na graduação e depois, seja indiferente. Seria tão absurdo quanto imaginar que a leitura se faça como um percurso qualquer: qualquer leitura seria válida, qualquer formação também.

1. Inspiro-me aqui, largamente, nas reflexões de Pierre Bordieu, notadamente em sua “Crítica da razão escolástica”. Cf. BORDIEU, Pierre. “Méditations pascaliennes”. Paris: Seuil, 1997.

O problema é que as expectativas sobre esta “formação” são orientadas, normalmente, por uma perspectiva mais ou menos estática, de forma que as pessoas que lançam o olhar sobre os currículos das vidas de outrem podem não conseguir identificar o eventual valor e significado do “movimento” no percurso alheio, ou talvez sequer consigam identificar o significado e o valor do movimento em seu próprio percurso.

Mas de onde provém o temo do desvio, ou do movimento? Talvez o fato de que eles possam desestabilizar as estruturas da instituição em que nos situamos, fundadas na fixidez que soem possuir os edifícios. E o edifício institucional, sabe-se, não foi feito para balançar.

É certo que, organizando-nos em função desta fixidez, e acreditando na virtude do edifício, poderemos desenvolver com competência, e talvez até alguma graça, as atividades que nos são propostas, como professores. Mas o que me põe a pensar, e me pôs a escrever, é a possibilidade ou não de furta-los àquela fixidez, ainda que ensinemos, necessariamente, no interior do tradicional edifício.

Não se trata de imaginar o movimento, ou a desestruturação, como simples alternativas para combater a fixidez que nos constrange, “enquanto” professores. Falo menos de alternativas, e mais da minha própria perplexidade. O fato é que a pergunta – “você é professor mesmo de quê?” – mais pode atrapalhar que ajudar. Responder a ela, afinal, seria fixar-se em torno de expectativas que a própria instituição reforça e recria, imobilizando, desta maneira, o próprio olhar e o interesse, voltando-os a “conteúdos” tão claros como a “Sociologia”, a “Filosofia”, a “Literatura”...

## II. Traçando mapas

Vencida a seleção, parto de um lugar comum: o ensino das humanidades não faz sentido sem a experiência da leitura.

E a leitura, se a quisermos definir, será talvez a aventura da entrega ao texto, ato individual e insubstituível, que a etimologia ensina a respeitar: a “aventura” guarda, sagradamente, o que está por vir, o que “advém”, como surpresa ou confirmação.

A individualidade desta entrega pode nos colocar diante de uma questão inquietante, na sala de aula: será válido “orientar a leitura”? (Que se pense no significado perverso da expressão “leitura dirigida”...) Não será extrema violência buscar o sentido de um texto que só pode revelar-se, em seus sentidos, no momento da leitura de cada um?

Eu no entanto devo ensinar, e haverá então que “explicar”. Talvez o desafio, se quisermos fugir à violência do sentido ditado, e da entrega do texto completamente codificado e esvaziado de sentidos, será equilibrar-se numa corda bamba, estendida entre a “orientação” e a “desorientação”: o professor fornece e discute sentidos mais ou menos plausíveis, mas não parece interessante que ordene completamente a leitura, explicando o texto como quem traça a secante sobre um círculo – explicar assim, será matar a aventura possível da leitura.

É quase absurdo discutir a leitura, quando conhecemos a realidade das salas de aula: poucos alunos lêem; destes poucos, pouquíssimos serão capazes de per-

ceber o repto, entregando-se à aventura, para finalmente esgrimir com o texto e seus sentidos. Os demais foram roubados, tirou-se-lhes algo: sua incompreensão ou seu desinteresse denotam que não possuem os instrumentos necessários para a batalha com os textos. Segundo o jargão sociológico, foram expropriados do “capital cultural” que a sociedade produz e nega à maioria.

A possibilidade da leitura, entretanto, depende – e isto me parece irrefutável – de instrumentos mínimos, adquiridos com as leituras progressivas de cada um, boas experiências escolares, contato (prazeroso) com os livros, acesso (inclusive doméstico) à biblioteca, enfim, elementos nem sempre identificáveis na história individual dos alunos.

O caminho desta possibilidade, construindo-se principalmente com a própria experiência de ler, é difícil e raro. Mas pode resultar, se não estou enganado, na entrega crítica ao texto, a qual só é possível, afinal, se me reconheço como “outro” diante do autor, capaz de dialogar com ele, perceber estratégias narrativas, localizar as junturas de sentido que apenas a sociedade e a história (individual e coletiva) podem esclarecer. Enfim, se sou capaz, como leitor, de (re)construir o texto, como organização viva.

Volto ao problema de que parti, há pouco: a leitura, assim vista, nesse plano quase ideal, exige não apenas o tempo e o ambiente apropriados para vir à luz, mas, igualmente, exige uma espécie de mergulho na unicidade e irredutibilidade do texto.

Reforço a “irredutibilidade”, porque ela de fato me toca, levando-me a tecer estes comentários. Dizer contudo que o texto é “irredutível” não significaria, no limite, poupá-lo a toda interpretação conseqüente, como se, sendo naturalmente inesgotável, devêssemos justificar e aceitar toda e qualquer luz jogada sobre ele? Como se, enfim, toda leitura fosse válida e suficiente? Não creio.

Não creio que a irracionalidade de tal expectativa se justifique. Afirmar a unicidade da experiência da leitura não significa, necessariamente, suspender o juízo e entregar-se a um relativismo simplório. Para crer em toda leitura possível, ou que toda leitura é possível e válida, seria preciso operar sobre o vazio. Mas o texto não é vazio; pelo contrário, é prenhe de sentidos. Para atingi-los, contudo, é necessário “localizar” o autor, “contextualizar” o texto, “situar” os alunos... Noto que os verbos, além de sancionados pela pedagogia, referem-se todos, mais ou menos, ao “espaço”. Como se o exercício da leitura, ou de seu esclarecimento, fosse uma espécie de lenta tomada de consciência sobre o território: situo o texto, localizo o autor, diviso e ilumino o entorno.

É razoável que assim seja. Todo professor conhece a utilidade e a importância desta espacialização, desta sorte de cartografia capaz de abrir o universo dos textos aos alunos. Pergunto-me, porém, sobre os princípios desta territorialização, sobre o ponto de onde parte nosso olhar, justamente pressuroso em marcar o terreno, criando, assim, uma sensação mínima de segurança, de familiaridade até, não apenas porque saberemos onde pisamos, mas também porque seremos capazes de reconhecer o caminho.

Vai-me parecendo, porém, que se escondem, neste traçado familiar, algumas armadilhas.

Não se trata de propor (não há, a rigor, nenhuma proposição neste artigo) o abandono dos mapas capazes de esclarecer a leitura, como se devêssemos simplesmente abandonar o lastro e imaginá-la – à mesma leitura – um percurso absolutamente livre. A carta que daí resultaria não seria apenas anárquica, mas incompreensível, ou talvez inidentificável. A extrema liberdade, nesse sentido, significaria uma espécie de inação, porque não sou mais eu que levo o barco: ótimo momento para embarcarmos no texto, mas então será preciso varrer o convés com o olhar, buscando o timão. Afinal, a leitura é também uma atividade, não é entrega, apenas.

Mas por onde seguir? Não divisamos o percurso todo, de antemão: a leitura guarda (e quero crer que deva guardar) este fundo incômodo de um desconhecimento do rumo, e do termo, pois não sabemos exatamente por onde ou para onde vamos. Incômodo e fecundo momento: senhores do leme, como dirigir-nos? O texto nos dá pistas, mas jamais respostas conclusivas. Eis onde trabalhar.

### III. Para quê?

O problema ainda é espacial. É preciso “localizar”, ensinando os textos, e é então inevitável lidarmos com certas expectativas sobre o “conteúdo” destes textos, e sobre a perspectiva com que os abordamos. Mas a experiência da leitura, se válida a metáfora náutica, tem esse quê de anárquico do navegante livre, que arrosta o espaço, pelo puro prazer de fazê-lo, sem que o termo da viagem faça tanto sentido quanto o próprio deslocamento. Penso naquelas narrativas de Conrad, em que o que vale é o mar: o porto serve apenas para o provimento da viagem, e para o alívio e distração do marujo.

Assim a leitura, penso eu. Na sala de aula, provemo-nos de algo que apenas os conhecimentos já codificados e sistematizados podem oferecer. Ali, situamo-nos no interior de um espaço de leituras consagradas e autorizadas, de “explicações” cristalizadas e coerentes. É inevitável, contudo, que os textos, reavivados pela leitura, fujam à estrita coerência. Não que os textos não guardem alguma lógica, eles mesmos. Mas a lógica possível do texto é, ela própria, irredutível à lógica dos espaços sancionados e marcados pela instituição; irredutível ao mapa dos saberes, planeado na instituição. “Mas este texto é mesmo de sociologia?”

Não, não é. Ou será? A pergunta (“é mesmo de sociologia?”) encarna uma perspectiva que talvez possamos chamar de “institucional”, porque se expressa num olhar que busca “situar” o texto, o que é legítimo, embora pretenda compreendê-lo num plano, ou num mapa, que é completamente funcional apenas no seio da instituição, porque nem sempre corresponde aos mapas variados que se podem desenhar, a partir da leitura, dentro e fora da sala de aula.

Se a experiência da leitura tem mesmo aquele elemento anárquico, é porque pode desprender-se não apenas de uma lógica extrínseca ao texto, mas porque termina por recusar a funcionalidade que a própria instituição, com seu quadro sólido de saberes e atribuições, lhe dita e reconhece.

Pensando nessa funcionalidade, pergunto: será justa a preocupação de alunos, professores e educadores em geral, com o “conteúdo” das disciplinas e dos textos?

Não creio. Não é produtiva, em primeiro lugar, a expectativa sobre o conteúdo, porque ela necessariamente tiraniza as atenções e esteriliza muito da experiência possível do aprendizado. Em segundo lugar, o “conteúdo” somente se compreende num quadro de domínios previamente estabelecidos. Para que haja um “conteúdo”, é preciso que se saiba, de antemão, do que estou falando, e até mesmo por que motivos falo algo. O “conteúdo” talvez seja, penso eu, a ilusão de um domínio sobre a matéria, como se recuássemos diante do vazio (que é o contrário do conteúdo).

Atribuir um “conteúdo” ao texto é dotá-lo, desde fora, de um sentido determinado. No limite, é esgotá-lo, exauri-lo como fonte de sentidos. E quem esgota os textos, senão aquele que cumpre à risca as pretensões da instituição? “Cumprir o programa”, será mesmo uma virtude?

Claro, o cumprimento de metas e objetivos é uma forma de aquietar o ansio institucional, que podemos enxergar, vez por outra, nos olhos aflitos de algum representante das instâncias pedagógicas do ensino. Por uma questão de sobrevivência, no seio da instituição, é preciso responder a tais instâncias. Mas, também por uma questão de sobrevivência, e por apostar na qualidade do ensino, pergunto-me se os “conteúdos” são mesmo válidos, ou se são fruto de uma ilusão coletiva.

Volto à experiência da leitura. Que professor já não terá sentido, com prazer, o desenrolar meio anárquico do interesse dos seus alunos, despertado por um texto? É evidente que é necessário ouvir, intervir, “organizar”, “mapear”, esclarecer, ensinar. Mas a lógica, que já não será mais apenas a da expectativa prévia sobre o texto, mas sim a da(s) leitura(s) do texto, aponta talvez para outro caminho que aquele traçado no programa do curso, ou no *script* da aula. Será justo, então, interromper o novo curso, em nome do “conteúdo”?

Não, até mesmo porque o “conteúdo” não será apenas uma ilusão coletiva, mas também e sobretudo uma ilusão de cada um de nós, um fantasma que necessariamente nos assombra. A segurança professoral, afinal, repousa sobre o domínio do conteúdo, da matéria, e portanto eu mesmo pretendo deter “algo” cujos contornos precisos a própria instituição deverá traçar, perguntando-me, antes de tudo, que tipo de professor sou eu, qual a matéria que posso ensinar.

Mas sabemos, ao menos teoricamente, que a leitura dos textos, como atividade mínima e necessária, é produção e recriação de sentidos, o que significa dizer que, iluminado pela leitura, o texto pode desmanchar os contornos (da aula, das competências, das atribuições) e embaçar as vistas mais sequiosas pelo conteúdo. O próprio estatuto definido da aula (uma aula “de literatura”, um professor “de filosofia”, um texto “de sociologia”) pode, no limite, criar um ambiente irrespirável, em que não vai sobreviver aquele que não saiba, muito claramente, classificar um texto, iludindo-se com o tê-lo compreendido completamente.

Tento ser claro: perguntas secantes pressupõem, com algum otimismo, a existência de respostas claras. Mas não creio que as respostas claras realmente interessem. Tenho colhido resultados razoáveis numa experiência que não se faz, exatamente, a partir da clareza sobre os conteúdos e os rumos do curso.

Nietzsche, num aforismo do “Humano, demasiado humano”, dizia que a lógica é, em essência, otimismo.<sup>2</sup> Ele se referia à filosofia como apologia do conhecimento, e declarava seu amor pelas ciências preocupadas com as “insignificâncias”, porque, ao contrário daquela, estas não se perguntam sobre a utilidade do que fazem. Fazem, apenas, não importando o que daí resulte.

Penso que assim valha a pena trabalhar. Realisticamente, no seio da instituição, mas atento para as “insignificâncias”, para os sutis e poderosos movimentos que apenas os textos despertam, e que estão ao abrigo da perspectiva institucional. O movimento, afinal, pode levar ao desvio. Talvez não nos caiba mais que observá-lo e estimulá-lo.

---

2. NIETZSCHE, F. *Humano, demasiado humano: um livro para espíritos livres* (trad. Paulo César de Souza), São Paulo: Companhia das Letras, 2000, p.18-19.