

LINHA DE FRENTES

A revista *Linha d'Água* está voltada para os que se preocupam com o ensino de língua e de literatura. Daí a seleção e distribuição dos artigos que a compõem, ora no sentido de ensaios enriquecedores, ora na direção que visa ao pedagógico, seja expondo idéias, seja relatando experiências.

Na linha dos primeiros, este número apresenta, na abertura, uma homenagem aos trinta anos de publicação do já clássico *Formação da Literatura Brasileira*, cujo autor, o professor Antonio Cândido, ilumina tanto a entrevista quanto o artigo subsequente, a respeito da obra festejada.

Seguem-se textos diversos, inclusive uma tradução de original francês enfocando o cinema de Glauber Rocha e discutindo pedagogicamente o discurso cinematográfico.

Na linha dos segundos, comentam-se diferentes experiências de aprendizagem, em forma de testemunho ou como reflexão teórica. Por vezes, até em tom polêmico.

No conjunto, uma proposta única: o diálogo, o intercâmbio, a troca, o mútuo enriquecimento entre leitores, colaboradores e editores da revista.

Entrevista

ENTREVISTA DE ANTONIO CANDIDO COM MICHEL LAUNAY EM 30 DE AGOSTO DE 1978

ML — Meus alunos de Salvador, Bahia, fizeram algumas perguntas, que eu agora faço a você. Por exemplo: pode nos indicar três títulos de livros ou artigos sobre problemas relacionados à "metodologia do ensino superior"?

AC — Ultimamente tenho me interessado sobretudo pela organização da Universidade, por isso lembro apenas de livros sobre este assunto, como os de Darcy Ribeiro. Sobre metodologia não tenho nada a dizer, porque não lembro de nada no momento. Mas sou um pouco céptico a respeito. Sempre fui. Metodologia geral do ensino superior, eu entenderia como uma atitude de espírito, uma filosofia, o que é muito mais. Aceito melhor a idéia de uma metodologia específica para cada matéria, e no meu tempo de aluno havia preocupação com isso. Mas os professores interessados tinham muitas verdades prontas, e isso talvez nos tenha deixado cépticos a respeito. Havia metodologia para literatura, para línguas antigas, para línguas modernas. Ouvi dizer que um livro bom sobre metodologia das línguas neo-latinas é o de Walnir Chagas, publicado pela Companhia Editora Nacional, há muitos anos atrás. Mas nunca li. Publicou-se muita coisa sobre o assunto, mas também nunca li. Creio que fiquei limitado ao curso que fiz em 1941, quando estudei no livro do Professor Onofre de Arruda Penteado sobre princípios gerais do método, cujo título exato não lembro agora. Era volumoso e nos parecia pouco estimulante.

ML — Existe uma metodologia geral do ensino superior, ou é necessária uma metodologia específica para cada matéria?

AC — O Professor Onofre difundiu muito na nossa Faculdade esta idéia de metodologia para cada matéria. Foi ele que criou diferentes disciplinas para o ensino dos grupos de matérias. Em francês lembro que havia uma equipe boa: D'Olim Marotte, Maria Teresa Fraga. Mas eu não saberia dizer muita coisa a respeito.

ML — O conteúdo de sua disciplina tem necessidade de uma metodologia para ser transmitido?

AC — Nos últimos 17 anos da minha vida universitária eu ensinei teoria da literatura. Se aceito metodologia como sendo uma atitude geral, diria o seguinte: alguns pressupostos me parecem importantes para o ensino. São pressupostos muito gerais. Aplicados ao caso da teoria da literatura são mais normas de procedimento do que método propriamente dito.

ML — O que você entende por "metodologia" e por "método"?

AC — Não sei distinguir bem. Mas acho que a metodologia seria uma sistematização de diferentes métodos. Nós aprendemos quando alunos uma distinção

importante feita pelo Professor Paul Arbousse-Bastide, que aliás se preocupava muito com problemas de ensino, apesar de lecionar sociologia. Agora estou lembrando que ele escreveu um livro importante, publicado só em português, sobre a atitude em face do ensino e de sua metodologia. Chama-se *Formando o homem* e fui eu que o traduzi. Faz trinta e tantos anos e acho que a editora se chamava Alba. Não estou certo porque perdi o exemplar que tinha. Mas o Professor Arbousse discute sobretudo problemas do ensino secundário.

Nas aulas de sociologia ele ensinava as diferenças entre método, processo e técnica, *méthode, procédé, technique*. Segundo ele, o método pressupõe uma visão do mundo e da vida, e uma atitude em face do conhecimento. O processo era mais restrito e não me lembro qual a diferença. A técnica era simplesmente aplicação prática e podia estar ligada a qualquer método. Por exemplo: o método estatístico em sociologia é ineficiente, mas as técnicas estatísticas são indispensáveis. Em relação ao estruturalismo eu dizia sempre aos alunos: o estruturalismo como método não me parece aceitável, mas pode ser importante como técnica.

ML -- O que você pensa do papel da universidade na formação do pessoal de nível superior, situando-a na realidade brasileira?

AC -- Acho que o papel da universidade na formação do pessoal de nível superior é fundamental. Eu acredito muito na universidade, apesar da brasileira ter neste momento uma qualidade duvidosa. Além dos métodos, há no ensino um elemento-milagre, que escapa a eles. Por isso, apesar das escolas serem freqüentemente ruins, dos professores serem deficientes, de não haver bibliotecas, dos alunos não receberem de fato uma formação satisfatória, apesar disso, todo o mundo melhora com a presença das universidades, e o Brasil melhorou muito do ponto de vista mental. Uma faculdade modesta situada numa cidade do interior transforma esta cidade, dá chance para as pessoas pobres estudarem. Por isso, apesar de tudo a universidade está operando uma grande democratização. Talvez mais nas escolas do interior, sobretudo as do governo, que são gratuitas e de melhor qualidade.

ML -- O que significa "ensino superior"? O que significa "superior"?

AC -- Esta é uma pergunta capciosa (risos). Sabemos que em princípio ele é o ensino de nível mais elevado na organização dos estudos, e que deveria ser também o mais elevado como qualidade. Ele deveria ser aquele que pressupõe uma clientela de qualificação realmente superior, recrutada segundo o processo inevitável de afunilamento, porque existem diferenças nas aptidões e ele deveria se abrir para as mais autênticas. Mas aí, entram infelizmente os fatores sociais, inclusive a diferença de oportunidade devida à diferença econômica dos candidatos. Na sociedade extremamente desigual em que vivemos, o que decide são as possibilidades econômicas, não a qualidade real de cada um. O ensino verdadeiramente superior, nos dois sentidos, recrutaria os melhores não

de acordo com o nível econômico e social, não os "melhores" entre aspas, os "melhores" socialmente, mas os mais capazes. Numa sociedade não igualitária isso é impossível, é uma utopia. A grande contradição das campanhas de ensino no Brasil e em geral na América Latina tem sido pressupor um ensino idealmente igualitário numa sociedade não-igualitária. O ensino nunca será realmente superior, será sempre "superior" entre aspas, porque recruta os de maior possibilidade econômica, quando deveria recrutar os melhores intelectualmente.

ML -- O que significa "ensino ligado à pesquisa"?

AC -- É uma coisa muito falada e freqüentemente não conseguida. Existe só no papel, na maior parte dos casos. Quando consegue ser realizado, é o verdadeiro ensino, porque é o que não separa a teoria da prática. Nós tivemos no Brasil muita experiência do ensino de elite, ou antes, do ensino para a elite, que dava uma cultura em grande parte ornamental. Eu conheci um velho fazendeiro no interior de Minas que criava gado e se ocupava com os seus negócios, mas à noite gostava de recitar trechos do teatro clássico francês, sobretudo Corneille. Isso era uma coisa completamente desligada da sua vida, mas lhe dava prazer e era um ornamento do espírito que marcava a posição de classe. Talvez o ensino ligado à pesquisa fosse um ensino que destrusse a separação entre ornamento e utilidade.

ML -- Quais são as suas experiências em relação à metodologia do ensino superior?

AC -- Eu não conseguia sistematizá-las, porque fui sempre um professor muito intuitivo. A minha impressão é que todas as vezes que consegui me entusiasmar pela matéria eu conseguia fazer os alunos aprenderem. Mesmo que o meu conhecimento fosse apenas relativo, como sempre era. E há uma coisa importante que só aprendi no fim da carreira: o bom professor é freqüentemente o mais pernicioso (risos). Acho que eu era um bom professor, mas devo ter sido também pernicioso, porque o bom professor dá ao aluno um espetáculo intelectual bonito, então o aluno se habitua a ir à aula como quem vai ao cinema. Quando sai dali, comenta com os colegas, gaba e depois esquece. Ao contrário, o mau professor no sentido tradicional, o que não tem brilho, não entusiasma os alunos, freqüentemente é o que os faz trabalhar, e isso é mais útil do que a aula. Por isso, no fim da minha carreira (ensinei na Universidade de São Paulo 36 anos), cheguei à conclusão que o mau professor pode ser o melhor. O bom professor se dá inteiramente nas aulas porque elas são para ele uma realização pessoal, e como se realiza, tende a não dar importância equivalente aos trabalhos práticos. O aluno também se sente realizado na boa aula, mas passivamente. O professor que não se realiza na aula fica frustrado e também deixa o aluno frustrado. Então, pode ser levado a se realizar através do cuidado nos trabalhos práticos, na pesquisa, fazendo o aluno produzir e lucrar, não mais passivamente, mas ativamente, aprendendo a ter iniciativa própria.

Uma experiência curiosa que tive foi a seguinte: em toda a minha vida profissional só dei um curso baseado em trabalhos práticos, através de leituras distribuídas e seminários a cargo dos estudantes, sem que eu desse mais do que a orientação e comentários. Hoje, vejo que foi o mais fecundo dos cursos que dei. Foi para pós-graduação, em 1971, e dele saíram várias teses de mestrado e doutorado, porque os alunos eram obrigados a reunir-se para trabalhar em grupos, e trabalhando se aprofundaram nos textos, além de participarem da experiência uns dos outros. Daí se inspiraram para as teses. Quanto aos cursos "brilhantes" que eu possa ter dado, certamente já foram esquecidos pelos ouvintes, além de uma impressão geral. No fundo, ficou tudo por isso mesmo. Portanto, é preciso combater a tradição da aula histrônica, da aula como exibição pessoal, na qual fomos formados. Fui formado por professores franceses, alguns dos quais notáveis e fascinadores. Um de quem não fui aluno, mas apenas ouvinte ocasional, o famoso Fernand Braudel, dizia aos amigos: hoje vou descrever a morte de Maria Stuart, e na hora que eu levantar a mão vocês verão que todos vão chorar. E assim era... Em todo professor eficiente, que prende os alunos, há um pouco de ator. É bonito, mas pode ser perigoso se ele transformar a aula num espetáculo suficiente em si mesmo.

Em suma: método para mim é sobretudo a adequação humana do professor à sua tarefa. Isso inclui, além da capacidade de transmitir, a de estimular o aluno para a iniciativa intelectual, através dos trabalhos práticos. Só transmitir o conhecimento não basta. Sei que fui um bom transmissor, mas talvez não tenha sido mais do que isso.

ML – Mas não é só. Acho que o pesquisador tem um papel importante. Ser professor pesquisador leva o estudante a gostar da pesquisa. Confessar que não conhecemos e que vamos tentar conhecer ajuda os outros a também pesquisas.

AC – Exatamente. Creio que o grande método seria aquele que na Universidade de São Paulo tantos de nós proclamamos e poucos conseguiram realizar: o professor pesquisar junto com os alunos.

ML – Não sei se você chegou a ler o livro de Osman Lins, *Problemas inculturais brasileiros*.

AC – Não, não li.

ML – Eu vi na livraria do Aeroporto. Tem uma parte sobre a experiência dele como professor.

AC – Em Marília, não foi?

ML – Sim, em Marília. Aí me lembrei que ele assistiu às suas aulas, aos seus seminários na USP em 1975. É interessante a descrição das tentativas que ele faz para incentivar uma atitude criadora junto aos alunos.

AC – Ele tentou e não conseguiu?

ML – Conseguiu um pouco, e descreve todo esse processo. Enão lembrei do seu seminário a que ele assistiu. Você lembra desse seminário, onde discutimos o assunto? Tinha gente demais, e você foi obrigado a selecionar.

AC – Ah! lembro. Os alunos não podiam fazer exposições porque havia muitos ouvintes.

ML – Qual é o balanço que fez desses seminários?

AC – Creio que eles não foram muito felizes. A atividade melhor foi a de seminários pequenos, que eu fazia para os meus orientandos em pós-graduação, às quarta-feiras, de 15 em 15 dias. Neles, escolhi alguns tópicos que desenvolvemos em seis semestres de leituras e debates: estrutura da narrativa segundo as tendências atuais; teorias modernas da poesia; teorias tradicionais da poesia; literatura e sociedade – e não me lembro de outros. Foi curioso que começamos com os estruturalistas (Barthes, Bremond, Todorov), mas apesar de terem muita simpatia pelo estruturalismo, os estudantes se entusiasmaram mesmo foi lá pelo quarto semestre, quando leram os textos mais clássicos: a "Filosofia da composição", de Poe, ensaios de Valéry e Ungaretti, quer dizer, a teoria da poesia pura. Esses seminários pequenos foram bons, porque todos participavam.

ML – E qual é o seu sentimento quanto à evolução atual do trabalho em teoria da literatura?

AC – Olhe, Michel, quando comecei a lecionar teoria da literatura, em 1961, ainda não tinha sido divulgado o formalismo moderno. A gente concebia a teoria num sentido talvez um pouco aristotélico, com reflexão geral sobre os diferentes gêneros literários, sobre a crítica e sobre estética literária. Depois do formalismo, a teoria se tornou praticamente sinônimo de aplicação da linguística aos estudos literários, e isso eu não acho válido como ângulo exclusivo. Inclusive porque não acredito que se possa chegar a uma formalização muito alta nos estudos literários. Por isso para mim a teoria literária não é uma tentativa de fazer para esses estudos o que a linguística fez para o estudo das línguas. Acho isso impossível. Acho preferível a reflexão geral sobre os elementos comuns na literatura, isto é, o que a gente chama de gêneros, estrutura da narrativa, organização da obra, estilo, etc. Na medida em que contribui para isso o formalismo é fecundo. Mas é empobrecedor quando reduz a literatura à dimensão da língua. Isso deixa de fora algo essencial, porque a literatura não é só língua, e às vezes o mais importante é o que está fora da esfera desta.

ML – E você acha que a sua orientação própria, ligada à sociedade, tem um quadro agora para se desenvolver mais dentro da teoria da literatura?

AC – Acho. Há muito tempo, lá por 1964, escrevi que o formalismo era muito importante. E continuo achando que o grande avanço da teoria em nosso tempo foi devido a ele. Mas entendia que era uma etapa dialética, e disse que o fim do século seria tomado por uma nova tentativa de ver o texto no contexto. Penso que o caminho agora está aberto.

ML – Acho que há sinais disso hoje. E para concluir de maneira bonita esta conversa, talvez possamos indicar, só para ajudar os outros, os livros de literatura brasileira desses últimos anos que parecem mais importantes.

AC – Eu não poderia dizer, porque a produção é muito grande e eu não estou mais a par.

ML – Qualquer crítico tem esse problema...

AC – É verdade! Nos últimos anos, o que me chamou mais a atenção, e não sei se é devido a uma visão conservadora de homem de 60 anos, é um fenômeno curioso, quem sabe indicando crise da literatura, dos gêneros e da própria figura do escritor. É o seguinte: falando não apenas segundo o gosto pessoal, mas procurando certa objetividade, penso que algumas das obras mais importantes que se escreveram no Brasil nos últimos cinco anos foram devidas a não-literatos. É o caso das memórias de Pedro Nava, que começou a escrevê-las aos 70 anos. Prevê 5 volumes e já publicou 3, que são extraordinárias obras primas de prosa. Aquilo que por exemplo o *nouveau roman* jogou fora, ele recuperou através da memória, não da ficção. A autobiografia se transformou assim numa tentativa moderna interessante de recuperar a substância da vida, isto é, o que o excessivo formalismo e o excessivo desejo de vanguarda fizeram a ficção perder. Os livros de Nava criam uma atmosfera que parece ao mesmo tempo vida e ficção.

Em matéria de romance o que mais me impressionou foi *Maíra*, de Darcy Ribeiro. Ele é antropólogo e educador, e aos 50 anos escreveu este livro admirável sobre a vida do índio e seu contacto com o branco, fazendo uma espécie de novo indianismo extremamente moderno. Outro livro igualmente importante é *Três mulheres de três pp*, de Paulo Emílio, que não era ficcionista, mas crítico de cinema, e aos 60 anos publicou esses contos que são três obras primas.

ML – São de fato muito fortes.

AC – Então eu diria que as três obras que acho mais importantes nesse momento em nossa literatura foram escritas por autores nenhum dos quais é "literato". Não sei se isso é sintoma de crise na literatura, já que os médicos, os antropólogos e os críticos de cinema escrevem melhor que os romancistas...

Estes se deixam levar por preconceitos de vanguarda e acabam ficando naquele discurso que vale enquanto discurso. O resultado é que o livro perde interesse, porque perde a vida.

ML – É uma crise em sentido positivo, porque não é a literatura que morre: é um tipo de literatura e de literato que estão mudando.

AC – Exatamente. Esse tipo de literatura muito desligada, muito experimentalista, vai ficando um novo academismo e perdendo interesse, porque o leitor não se sente mais expresso por ela. Talvez por isso autores como os três citados sejam capazes de restabelecer o interesse, porque não têm os cacoetes da moda e não querem parecer vanguardistas.