

CLÁSSICOS OU CONTEMPORÂNEOS? – A MEDIAÇÃO DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DO LEITOR

Magda Furtado
Colégio Pedro II

Para Ítalo Calvino, a escola deve fazer com que os jovens conheçam, “bem ou mal”, um certo número de clássicos, fornecendo o instrumental para que mais tarde se façam as escolhas individuais, pois cada um de nós tem seus próprios clássicos¹. O problema está justamente nesse conhecer “bem ou mal”, que tem servido como justificativa para que se defenda simplesmente a abolição da leitura dos clássicos na escola. Uma das alegações em favor dessa postura polêmica é que uma leitura obrigatória de textos distantes dessa contemporaneidade feita de imagens em que vivem imersos os jovens leitores só serviria para bloquear o prazer da leitura, pelo descompasso temporal em que seriam jogados esses leitores inexperientes. Daí surge a idéia de “abolição” desse conhecimento dos clássicos pelos jovens leitores, tradicionalmente bem ou mal conduzido pela escola.

Efetivamente, se os jovens leitores são inexperientes ao extremo no momento adequado a uma primeira leitura dos clássicos, a ponto de fazerem do descompasso temporal um dique que barraria o prazer da leitura, não haverá comunicação eficaz entre o texto e o leitor e assim o clássico não será reconhecido como tal. Uma vez que não há como imobilizar a definição de uma lista canônica de clássicos, essa categoria deve se renovar a cada geração, e seus mecanismos são ainda mais complexos do que o liame intrincado que constrói o cânone de uma literatura. Um clássico é mais do que uma obra do cânone, pois precisa ser reconhecido *afetivamente* pelo leitor para que funcione em sua proposta inerente de demolir quaisquer barreiras temporais em direção a uma atemporalidade de sua sedução. Portanto, se os jovens leitores têm seu prazer da leitura

¹ CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos?*. São Paulo: Cia. das Letras, 1993. P.3.

barrado por um intransponível dique temporal, não estão de fato no momento adequado para se aproximarem dos clássicos.

A questão mais imediata a ser apresentada diz respeito a esse “momento adequado” para a leitura dos clássicos. A resposta simplista de que “cada leitor tem o seu momento” não nos satisfaz, uma vez que já sabemos empiricamente que ele deve ser construído ao longo da vida escolar dos jovens leitores, antes mesmo da alfabetização. Sabemos também, pelo mesmo viés da experiência vivida, que qualquer salto nas etapas dessa aproximação gradual à leitura dos clássicos pode deixar como seqüela uma rejeição prévia a toda sugestão de leitura de textos literários não contemporâneos. Uma vez instalada essa rejeição prévia aos clássicos, só mesmo uma fina habilidade de mobilização dos conteúdos afetivos da aprendizagem pode superá-la em alguma medida – por isso a mediação do professor é tão importante. O professor oferece a seus alunos a possibilidade de uma leitura compartilhada desses textos, não exclusivamente com sua supercompetência de professor de Letras, mas também uma experiência de leitura compartilhada entre os alunos, que pode ser debatida, dramatizada e enriquecida pelo diálogo com outras leituras feitas pelo mesmo grupo, e não apenas pelas leituras individuais. Na verdade, o professor pode estar diante da última oportunidade de aquele aluno estabelecer uma relação prazerosa, coletiva e inesquecível com um texto clássico, já que ele pode estar às vésperas de seguir uma carreira da área científica, distante dos estímulos para a leitura dos clássicos.

Poderiam nessa altura os defensores da abolição dos clássicos objetarem a propósito dessa perda da oportunidade de leitura dos clássicos na escola, aventando a possibilidade de outras ocasiões em que o leitor teria inclusive mais maturidade. Temos aqui dois pontos a contestar. Primeiro, se essa falta de leitura na escola for consequência de uma rejeição prévia do aluno, a qual nem mesmo o professor munido de todas as armas de sedução – suas teorias da leitura – pôde vencer, muito provavelmente essa barreira seguirá impedindo esse jovem de se tornar um

leitor regular até mesmo de textos contemporâneos. O turbilhão de exigências profissionais e pessoais de nossa época traga vorazmente qualquer tempo que poderia ser dedicado à leitura caso não haja uma vontade muito forte a defendê-lo. E essa necessidade de agarrar um tempo para leitura de textos meramente ficcionais, portanto sem qualquer utilidade imediata, só costuma ser premente para leitores formados antes de seu encontro com as altas exigências de formação para o mercado da competitividade extrema. Com efeito, a escola de ensino médio se torna esse último momento de sedução para a literatura, podendo os jovens leitores, em um processo de amadurecimento gradual da leitura, chegar a um primeiro momento de fruição dos clássicos. E aqui se apresenta o segundo ponto de contestação aos defensores da abolição: esses jovens leitores, já tendo desenvolvido competência para uma fruição dos clássicos, terão mais maturidade como leitores do que qualquer não leitor entrado em anos que resolva finalmente fazer as leituras que nunca fez na escola. Esse leitor neófito, ainda que amadurecido pela vida, terá tantas ou mais dificuldades para se concentrar na leitura de um clássico, uma vez que lhe falta não só habilidade com a linguagem literária como também competência para lidar com as estratégias ficcionais, inegavelmente mais exigentes nos textos clássicos do que nos textos contemporâneos.

Nesse ponto do discurso, os defensores da abolição dos clássicos tentariam um argumento definitivo, que também já tinha sido previsto por este texto: a contestação da necessidade da leitura dos clássicos em si, dentro e fora da escola. Poderíamos simplesmente dar a mesma resposta de Italo Calvino, após ter apresentado mais de uma dezena de outras – “a única razão que se pode apresentar é que ler os clássicos é melhor do que não ler os clássicos.”² . Mas como muito de nossa opção pelo ensino de literatura depende dessa resposta, retomamos a já citada dimensão atemporal dos clássicos para colocá-la em contraste ao caráter contingencial da

² CALVINO, Italo. Op. cit., p. 16.

literatura contemporânea. É inegável a atração exercida pela capacidade do texto literário de ser a antena sensível de sua época, captando os movimentos da História enquanto ela é feita. Mais ainda, leitores e obras contemporâneas podem dialogar na mesma linguagem, desprovida da variabilidade temporal. Essa proximidade entre texto e leitores pode favorecer uma identificação mais imediata com a ficção, facilitando o processo de catarse. Porém, nem sempre o mais fácil é mais eficaz. Justamente os obstáculos da mediação temporal podem tornar mais profícua a catarse, pois os caminhos que levam à identificação dos leitores com as questões atemporais que atormentam as personagens dos clássicos, sendo alongados, serão mais intensos – e nem precisamos aqui dos “Formalistas Russos” para reafirmar as vantagens do aumento da duração da percepção proporcionado pelo estranhamento gerado pela diferença da dimensão temporal. Assim, essa identificação com as personagens dos clássicos será menos automatizada e mais duradoura; é assim que um clássico *funciona*, isto é, se torna um clássico para cada um de nós, em vez de sumir na poeira da memória de nossas leituras contingenciais.

Entretanto, além da dimensão atemporal, a leitura dos clássicos ainda se nutre do aspecto histórico como um dos elementos constituintes do ficcional. Em um clássico, a História não é apenas um pano de fundo para as peripécias das personagens, como em um romance histórico cujo objetivo de leitura seja a evasão. Sendo parte orgânica da construção ficcional, a dimensão histórica de um clássico se configurou como um movimento vivo da sociedade na qual o autor e seus destinatários imediatos, os primeiros leitores, eram contemporâneos. Dessa forma, a leitura dos clássicos proporcionará um raro prazer – o leitor poderá compartilhar culturalmente essa época, ainda que ficcionalizada. Um clássico é parte do patrimônio cultural de uma sociedade, o qual todos têm o direito de conhecer; cada leitura feita vai se somar ao cabedal de leituras que constitui a história da recepção daquela obra, que se modifica e se enriquece a partir das nuances de sentido que essas novas leituras acrescentam. Para Mikhail Bakhtin, como as grandes obras da

literatura são fruto de uma longa gestação cultural através dos séculos, essa ruptura das fronteiras de seu tempo é pressuposta pela própria obra, que oferece a seus leitores do futuro fenômenos de sentido “que podem existir de uma forma latente, potencial, e revelar-se somente num contexto de sentido que lhes favoreça a descoberta, na cultura das épocas posteriores”³. Assim, enquanto um clássico enriquece a visão de mundo do leitor, é enriquecido e renovado por este ao receber uma nova leitura. Como poderíamos privar nossos alunos deste prazer?

Agora os partidários da abolição dos clássicos já estão na defensiva e enfileiram casos de fracasso no ensino da literatura para justificar sua postura, quase todos eles alusivos a uma luta quixotesca do professor de literatura contra a inflação de imagens do mundo contemporâneo. Com efeito, o imaginário de nossos jovens leitores vem sendo continuamente bombardeado pela quantidade amazônica de imagens entregues comodamente em domicílio numa voragem que impossibilita qualquer pausa para reflexão ou mesmo digestão de tão farta e ao mesmo tempo tão pobre dieta visual. Ainda recorremos a Italo Calvino quando adverte para o fato de que “estamos correndo o perigo de perder uma faculdade humana fundamental: a capacidade de pôr em foco visões de olhos fechados, de fazer brotar cores e formas de um alinhamento de caracteres alfabéticos negros sobre uma página branca, de *pensar* por imagens”⁴. Calvino propõe, entre suas *Seis propostas para o próximo milênio*, uma “pedagogia da imaginação” ancorada um longo processo de expansão da capacidade de criar imagens, e textos a partir delas, que deve ter início antes mesmo da alfabetização⁵. Mais adiante, ele aponta as literaturas do Renascimento, do Barroco e do Romantismo como momentos particularmente felizes da imaginação visual literária⁶. Portanto, a mediação do professor do ensino médio é insuficiente para essa “pedagogia

³ BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992, pp. 364-365.

⁴ CALVINO, Italo. *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. p.107-108.

⁵ CALVINO, Ítalo. *Seis propostas para o próximo milênio*. Op. cit., p. 108.

⁶ Idem, ibidem, p. 110.

da imaginação”, já que é tardia. Como atualmente a família transferiu para a escola, por absoluta necessidade, a responsabilidade da educação das crianças desde cedo, esses primeiros passos do desenvolvimento da capacidade imaginativa dos futuros leitores cabem às professoras das classes anteriores à alfabetização.

É apenas aparentemente cômoda para os professores dos níveis mais avançados essa transferência da responsabilidade pela iniciação dos jovens leitores. A escola de nível médio fica com a tarefa delicada e decisiva de dar continuidade a um processo de aproximação aos procedimentos ficcionais que deve partir da leitura de obras contemporâneas, enquanto os estudantes vão adquirindo as competências requeridas pelos textos clássicos. Além da competência lingüística e de percepção dos “protocolos ficcionais” a que Umberto Eco se refere⁷, ressaltamos a importância do diálogo com a História como ferramenta decisiva no esforço de contextualização da leitura.

Muitas vezes, a postura do professor diante de um texto clássico é tão reverencial que tem como consequência o afastamento dos alunos, temerosos de causar algum “ruído” na interpretação daquela obra. Estamos propondo uma carnavalização dessa leitura, inclusive usando a estratégia da mudança de gênero discursivo como uma “atitude responsiva ativa” (termo de Bakhtin) por parte dos jovens leitores. Concretamente, os alunos podem tomar um conto ou mesmo um romance de Machado de Assis e transformá-lo numa peça de teatro, num filme em VT, num roteiro ilustrado. Podem mudar a perspectiva narrativa sem que tenhamos pela leitura “original”, pois aí já será outra obra, construída pelos jovens leitores em relação dialógica com a obra clássica. Normalmente nós professores de literatura rejeitamos com veemência a versão “atualizada” de obras literárias quaisquer, ainda mais em se tratando de clássicos (cabe ressaltar aqui que se trata de versão feita pelos próprios leitores, no processo de atualização que ocorre

⁷ ECO, Umberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994, pp.123-147.

normalmente na primeira leitura de um texto literário que instaura uma certa distância temporal, e jamais das abomináveis “adaptações” de clássicos que inundam o mercado editorial). Essa aversão se mantém mesmo após as lições da *Estética da recepção e do efeito* a propósito da inevitável presentificação operada pelo leitor na primeira leitura, na qual se dá a compreensão do texto. Numa segunda leitura se pode chegar à etapa da interpretação mais acurada; somente numa terceira leitura (que não precisa ser outra releitura; basta ser uma nova reflexão sobre o texto) se daria a contextualização histórica da obra literária. Segundo Jauss, só a partir dessas três etapas o leitor estaria efetivamente apto a uma avaliação estética da obra.⁸ Não raro, o professor quer que o aluno chegue a essa avaliação estética numa primeira leitura, ou então que inicie sua interpretação já dentro de um horizonte de expectativas da época de produção da obra. Como o jovem leitor dificilmente realizará essa proeza no primeiro contato com o texto clássico, a sensação de fracasso da leitura impedirá novas tentativas. Portanto, é extremamente profícua a utilização de variadas estratégias de aproximação com o texto clássico, mas é igualmente decisivo o estímulo a se proceder a outras leituras, ao menos a outras reflexões sobre o texto, com releitura atenta de algumas passagens.

É verdade que existe o risco de essa leitura inicial “atualizada” dos clássicos, na qual as atenções se voltariam para uma visão contemporânea de suas questões atemporais, ser a única leitura a ser feita. Isso tornaria praticamente inócua a leitura dos clássicos, pois haveria um verdadeiro seqüestro de seus atributos de arte. Além disso, se o interesse dos jovens leitores se prender demais a questões de conteúdo, a filosofia, a psicologia e a psicanálise abordam muito mais profundamente do que a literatura a temática existencial. Mas cabe ao professor lançar estratégias de reflexão que evitem essa “fusão ingênua de horizontes” (termo de Jauss) e que

⁸ JAUSS, Hans Robert. “O texto poético na mudança de horizonte da leitura”. In: LIMA, Luís Costa. *Teoria da literatura em suas fontes*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986. Vol II, pp.305-358.

encaminhem os leitores para a realização da interpretação e em seguida da contextualização histórica. Certamente esta última etapa requer determinadas competências dos leitores, que podem ser solucionadas a contento por um ensino interdisciplinar: especialmente o conhecimento da História, noções de História da Arte (pois evidentemente a expressão literária é apenas uma dentre as várias linguagens artísticas de uma época) e da recepção crítica daquela obra, que deve ser relacionada a outras obras do mesmo autor e de outros autores do mesmo período. A fixação do ensino de literatura apenas nessa última etapa, a leitura histórica, tem causado mais leituras desastradas dos clássicos do que poderia causar a tão polêmica leitura “atualizada”.

Chega a ser perturbador o fato de muitos professores de literatura apontarem a barreira do registro lingüístico de época como se fosse um obstáculo praticamente intransponível pelos jovens leitores. Ocorre que somos todos também professores de Língua Portuguesa – e não é necessário ensinar “gramática” para se caracterizar como tal; lidar com a literatura de um país é estar mergulhado em sua língua. Portanto, temos como tarefa premente a busca de estratégias de superação desse alegado monolingüismo dos alunos – um procedimento razoável é o contato gradual, mas constante, com textos de outros períodos, tendo a contemporaneidade como ponto de partida e de chegada. Ser poliglota em sua própria língua, como diz o professor Evanildo Bechara, envolve também a capacidade de ser leitor de textos de qualquer época daquela cultura. Pobre do ensino que só capacitar o aluno a ler textos contemporâneos: ele jamais poderia ser um pesquisador em sua área de atuação. Mais grave do que isso, não poderá considerar que domina seu próprio idioma.

Assim, a leitura dos clássicos na escola se apóia em competências adquiridas primeiramente através da leitura de textos contemporâneos. Bem ao contrário da postura conformista daqueles que se renderam à proliferação de imagens voláteis para consumo imediato, típica de nosso

tempo, cabe à escola o papel de resistência à barbárie cultural. A escola é uma das poucas instâncias culturais em que ainda há lugar para a *afetividade* nas trocas interpessoais; carrear essa relação afetiva para a mediação do longo processo de aprendizagem da leitura ficcional pode ser um caminho para a fruição dos clássicos, até porque, para se constituírem como tal, eles buscam residir em nossa memória afetiva. Como se vê, não são nada modestas as tarefas do professor, esse herói da resistência, como mediador dessa leitura afetiva e produtiva dos clássicos.