

LEITURA POÉTICA EM SALA DE AULA: UM EXERCÍCIO INDISPENSÁVEL À HUMANIZAÇÃO

Cynthia Agra de Brito Neves – UNICAMP

*“[...] Furto a Vinicius
sua mais límpida elegia. Bebo em Murilo.
Que Neruda me dê sua gravata
chamejante. Me perco em Apollinaire. Adeus, Maiakovski.
São todos meus irmãos, não são jornais
nem deslizar de lancha entre camélias:
é toda a minha vida que joguei [...]”.*
(Carlos Drummond de Andrade)

Introdução

Uma das questões mais discutidas hoje em dia entre os educadores, em especial, entre os professores de Língua e Literatura Portuguesa, é a dificuldade que os alunos têm com relação à leitura e escrita em sala de aula. Ler e interpretar textos, refletir criticamente sobre o mesmo, e mais difícil ainda, escrever sobre algum assunto que lhe foi proposto, tem sido tarefa árdua para os alunos de hoje. Quando se trata da leitura do texto poético então, a dificuldade aumenta.

Na escola, os materiais didáticos (livros e apostilas) tentam propor exercícios que trabalhem com leitura e interpretação de textos, inclusive de poesias. Iniciativa esta que se constata em muitos vestibulares estaduais e nacionais de renome, como também nas avaliações dos governos federal e estadual acerca do ensino, que pretendem avaliar “as competências” dos alunos com relação à leitura e à interpretação, através de provas de múltipla escolha e produção de texto.

Ao procurar atender a essas exigências – o que não invalida as críticas que podemos fazer a essas avaliações – as instituições de ensino têm optado por trabalhar com diversos tipos de linguagem e diferentes tipos de textos, tais como: o jornalístico, as histórias em quadrinhos, os enunciados de propagandas e *outdoors*, letras de músicas etc; buscando aproximar-se da realidade na qual os alunos do século XXI estão inseridos. Essa tentativa tem sido, em parte, eficaz.

Contudo, o tipo de leitura proposto pela escola ainda tem como objeto concreto “o livro escrito”, o lugar para a prática da leitura é a biblioteca “silenciosa”, e a mesma deve ser feita, muitas vezes, individualmente, o que não é condizente com o mundo de leitura para o qual os alunos contemporâneos estão atentos: uma leitura rápida,

dinâmica, veloz, até mesmo impressionista; uma escrita diluída, dissipada, em jornais, revistas, filmes, e principalmente, a leitura do texto eletrônico, feita através da tela do computador. Por isso é que a leitura proposta pela escola torna-se desinteressante para os alunos de hoje. É preciso, pois, conciliar os dois tipos de leitura, sem desprezar qualquer uma delas, como costumam fazer certos intelectuais tendenciosos.

Em defesa do livro, aproprio-me de Borges (1987), que o define como, sem dúvida, o mais espetacular dos instrumentos criados pelo homem. Para ele, o livro é a extensão da memória e da imaginação; o livro é lido para eternizar a memória, por isso é preciso cultuá-lo. O livro contém algo de sagrado, de divino, nele é possível encontrar felicidade e sabedoria. E por extensão, o autor argentino sai, nostálgicamente, também em defesa da biblioteca, para ele, interminável, febril, ilimitada e periódica, que inclui todas as estruturas verbais, todas as variações que a ortografia permite, “cujos volumes fortuitos correm o incessante risco de se transformar em outros e que afirmam, negam e confundem tudo como uma divindade que delira” (BORGES, 1944, pg. 77). De modo poético, encerra o autor a sua “A biblioteca de Babel”:

Talvez a velhice e o medo me enganem, mas suspeito que a espécie humana – a única – está em vias de extinção e que a Biblioteca perdurará: iluminada, solitária, infinita, perfeitamente imóvel, armada de volumes preciosos, inútil, incorruptível, secreta. (BORGES, 1944, p. 78).

Hoje em dia, as instituições preocupadas com o ensino se deparam com semelhante paradoxo. Por um lado, a necessidade de modernização da escola é indiscutível, ela deve e precisa atender a esse público exigente e bastante heterogêneo, como têm se comportado, de fato, os alunos do século XXI; mas por outro lado, e dentro desse contexto, o ensino da Língua e Literatura Portuguesa não pode, nem deve – como algumas vezes tem feito – marginalizar o livro como “objeto de leitura”, nem a biblioteca em seu espaço físico, em favor do virtual, bem como diminuir a importância do texto literário, sobretudo a leitura da poesia na escola.

Candido (1995), voz canônica da literatura brasileira, endossa a defesa do ensino do texto literário e poético na escola, considerando o acesso à literatura mais que um dever da escola, é um direito humano, um valor que não pode ser suprimido das oportunidades de formação. O autor considera a literatura um “bem incompressível”, entenda-se, indispensável à nossa sobrevivência, imprescindível à existência humana. Para ele, assim como a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, a justiça pública, a resistência à opressão; e também o direito à

crença, à opinião, ao lazer e, sobretudo, o acesso à arte e à literatura é direito humano. O universo da ficção, da poesia e da literatura é uma necessidade universal, é o sonho acordado das civilizações, fator indispensável de humanização; e mais, não há, para o ensaísta, equilíbrio social sem a literatura.

1 – A poesia como um exercício ético e estético.

Nunes (1996) chama-nos a atenção a respeito da importância ética da leitura, do seu valor de descoberta e de renovação para a nossa experiência intelectual e moral. Para ele, “A prática da leitura seria um adestramento reflexivo, um exercício de conhecimento do mundo, de nós mesmos e de outros” (NUNES, 1996, p.193). Trata-se de uma prática solitária, na qual “trava-se uma singular dialética entre nós mesmos e o texto. A experiência de leitura [...] reverte a favor da experiência da vida, geral e cumulativa” (*Ibid.*, p.194).

Os livros literários, principalmente, têm importância ética, pois somente a literatura pode transmitir o conhecimento do particular, do individual, da subjetividade, dos sentimentos. Nunes (1996) afirma que o que sabemos de nós mesmos e dos outros, dos sentimentos, como o amor e o ódio, da estima, do respeito de si próprio, do reconhecimento do sujeito humano, de sua liberdade ou de sua existência alienada, da compaixão e do sofrimento, são saberes que passam à linguagem na forma ficcional dos textos literários. Só conhecemos esses sentimentos éticos quando estes são transmitidos sob forma de linguagem, articulados à literatura.

Já o leitor, destinatário do texto, é real e tem papel fundamental nessa dialética, pois é nele e por ele que o sentido do texto se efetua e a obra literária ganha vida própria, histórica, reavivada de tempos e em épocas diferentes. O leitor literário tem papel ativo porque, mais do que reavivar, é ele quem concretiza o sentido do texto, polifônico por excelência.

Sartre (1948, *apud* NUNES, 1996), em seu ensaio “O que é a literatura?” reforça a importância do papel ativo do leitor. Para o autor existencialista, a leitura é um ato concreto, em movimento, que como pião, dura tanto quanto a leitura pode durar. Na sua definição de leitura:

[...] Lendo, revê-se, espera-se. Prevê-se o fim da frase, a página seguinte; espera-se que elas confirmem ou informem essas previsões; a leitura se compõe de uma multidão de hipóteses, de sonhos seguidos de despertar, de esperanças e de decepções; os leitores estão sempre adiante das frases que lêem, num futuro somente provável, que se esboça em parte e que se

consolida em parte, à medida que progridem, recuando de uma página a outra e formando o horizonte móvel do texto literário. (*Ibid.*, p.199).

Desse modo, o texto não pode ser percebido de uma só vez, pois essa percepção é temporal, é um trabalho da imaginação, no qual o leitor preenche lacunas, os brancos, os pontos de indeterminação do texto, sem, contudo, jamais fechar o seu sentido quando o capta, sentido que outro leitor, mais tarde, captará com variações decorrentes de suas vivências próprias.

A leitura da obra, portanto, sempre se atualiza e promove a adesão (estética) ao mundo imaginário ali guardado. Se o sentido global desta é captado, significa que houve uma adesão estética, ou melhor, uma compreensão afetiva da mesma. Dá-se, então, o sentimento de prazer ou de satisfação, o efeito catártico. “Não há envolvimento estético sem *katharsis*”. (*Ibid.*, p.200).

Em outras palavras, o prazer da leitura, o efeito catártico que ela provoca está associado à sua compreensão, que é afetiva. A leitura envolve prazer e isso está diretamente associado à compreensão do que se lê. Borges (1987) dizia aos seus alunos que um livro não deveria exigir esforço, caso não o compreendessem, deixassem de lado aquela leitura e procurassem outra, pois para ele a leitura é uma atividade criativa e, sobretudo, prazerosa. Entretanto, Fontes (1999) adverte: “o prazer não implica facilidade, ele é trabalho e procura e construção” (*Ibid.*, p. 82). Aliás, acrescento, a leitura é um exercício tão árduo quanto o da escrita, já que são indissociáveis.

É este exercício de leitura prazerosa que a escola deveria proporcionar aos seus alunos, sem que, necessariamente, para isso crie uma “invenção instrumental metodológica capaz de gerar, na criança, o gosto pela palavra escrita”, como provoca Fontes (1999, p. 80). A escola pretendida aqui é aquela que reivindica o direito ao prazer do texto, considerada, portanto, mais progressista, mais “esquerdista” – para usar o estereótipo, segundo o mesmo Fontes (*Ibid.*, p. 81). Aquela que, justamente, procura inovar e transformar a rotina dos velhos métodos de leitura, considerando o prazer como fruição “irresponsável” (o termo em aspas é sugestão do autor citado acima) de qualquer tipo de texto.

Barthes (2006) discute com propriedade o prazer do texto e coloca o leitor em lugar privilegiado. Na linguagem psicanalítica do autor, o texto é um tagarela frígido, mas que deseja ser lido, quer seduzir seu leitor, quer procurá-lo onde quer que ele esteja e quer dragá-lo; constrói-se então, um espaço de *fruição*, um jogo dialético. A escritura é a ciência das fruições da linguagem, seu *kama-sutra*. No momento em que lê o texto e

se debruça na sua linguagem, repleta de rupturas e colisões, sob a sua materialidade: a língua, seu léxico, sua métrica, sua prosódia; o leitor vive o instante insustentável, chega à fruição pela coabitação das linguagens, é o momento em que goza; eis o *prazer* do texto.

De volta a Nunes (1996), o fato é que, no momento da adesão (o prazer de si no prazer do outro) e da volta a si (liberdade estética da capacidade de julgar) é que a experiência da leitura transita para a experiência comum do leitor. O movimento é de auto-reconhecimento: o leitor volta a si compreendendo o texto. Compreendendo o texto, compreende-se a si mesmo ou vice-versa. Compreender é compreender-se diante do texto. Trata-se de uma revelação de nós mesmos e do outro, fundamental para a ética da leitura. Essa revelação é confiada ao leitor, na medida em que o texto estimula a sua imaginação e ativa sua reflexão.

A leitura literária é um exercício ético e estético, que, em hipótese alguma, pode ser descartado da sala de aula. Freire (1996) compartilha dessa ideia ao dizer que toda formação ética deve andar ao lado da estética. Para ele, decência e boniteza têm que dar as mãos, pois toda “prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza”. (FREIRE, 1996, p. 33).

2 – Leitura na escola em crise: o sucesso da literatura de massa.

Filipouski (2006) observa que – e já se tornou lugar comum tal afirmação – há uma crise da leitura na escola. O mercado editorial brasileiro tem consciência disso, por este motivo é que desde a década de 70 investe na produção da literatura infanto-juvenil. O brasileiro, em geral, lê pouco, embora já tenha lido muito menos, constata a autora. E a escola, cujo objetivo maior é ensinar a ler e despertar o gosto pela leitura, não tem obtido sucesso na sua função. Com a democratização do ensino, ampliou-se o acesso ao livro, principalmente o didático. A escola é responsável por boa parte das obras publicadas no país, no entanto, paradoxalmente, ela não forma leitores.

Rosenblatt (1994, *apud* GEBARA, 2002, p. 25) chama de “*leitura eferente*”, a mais comumente praticada na escola, em que a atenção se dirige para o resíduo de leitura, privilegiando unicamente o cognitivo, uma busca de conteúdo, sem um fim em si mesmo. Basta analisar os materiais didáticos (livros e apostilas) adotados pelas escolas, os quais trazem vários exercícios de interpretação de textos, para constatarmos que é exatamente este tipo de leitura “*apassivadora*” ou “*eferente*” que se pretende.

Ao contrário desta, a “*leitura ativa*” de Filipouski (2006) é tratada por Rosenblatt (*Ibid.*, p. 25) de “*leitura estética*”, na qual a atenção está focalizada para a experiência vivida durante a leitura. Para o autor,

[...] os textos literários, [...] se revelam como objetos privilegiados para a leitura estética, pois o leitor tem de voltar sua atenção para uma série de elementos, tais como a seqüência de palavras, o som e o ritmo que elas trazem ao leitor, os contextos de uso dessas palavras, as sugestões conscientes ou não que elas promovem, os usos das estruturas tanto no âmbito comum quanto no literário, chegando até aos implícitos relacionados às sensações, às idéias, ao sentido e aos sentimentos. (*Ibid.*, p. 26).

Esta visão reforça a de Nunes (1996), abordado anteriormente, e é também endossada por Gebara (2002) que fala da leitura estética referindo-se especificamente à poesia, pois “não há como chegar ao poema, se a atividade exercida pelo leitor não for estética. [...] que permita reconhecer esses elementos, processando-os num imbricamento do cognitivo e emotivo”. (*Ibid.*, p. 27).

Candido (1995) ratifica essa ideia ao considerar o plano estético decisivo à verdadeira produção literária. Segundo o crítico, em literatura, uma mensagem ética, política, religiosa, social só tem eficiência quando reduzida à forma ordenadora, à estrutura literária, ou seja, sua validade depende da forma que lhes dá existência. O efeito literário se dá através da organização da palavra, em seguida, dá-se a organização do mundo. A mensagem é inseparável do código, mas este é condição que assegura o seu efeito. Para o autor, o conteúdo só atua por causa da forma, e esta é capaz de humanizar, pois dá coerência mental, ordena o material bruto, faz superar o caos interior que a mensagem provoca no leitor, uma vez que arranja as palavras propondo um sentido ao texto.

Filipouski (2006) critica que, ao ensinar a ler, a escola nem sempre está atenta à multiplicidade dos sentidos do ler (a polifonia também abordada por Nunes, 1996). A seleção de textos e as propostas de leitura não oferecem oportunidade de vivência e formação significativas que estimulem a criatividade do leitor crítico e ampliam a sua compreensão de mundo. A escola estimula a passividade, o leitor obediente, que responde a questionários limitados a fatos e significados de senso comum. Limita o ler ao decodificar, reduzindo assim o sentido da leitura literária. A atividade escolar pasteuriza a literatura e a reduz a um pragmatismo, transformando a leitura em aprendizagem programática de decodificação de sinais e repetição do lido.

Segundo a autora, se a escola dá ao estudante a capacidade de ler, ou seja, se ela é responsável pela sua alfabetização, é responsável também por estimulá-lo à leitura literária, através da qual o leitor viverá experiências estéticas. No entanto, o que se vê é que os textos chegam aos alunos de forma fragmentada e quase sempre a escolha destes é feita por intermediação do professor. O que se faz é uma “mecanização da experiência de leitura” quando se submete o texto a uma “camisa de força” de um questionário padrão em que há sempre uma só resposta correta, de preferência, aquela cujo sentido é desejado pelo professor. Assim sendo, o ensino vulgar da leitura pressupõe que o prazer consiste na coincidência entre o sentido desejado e o sentido percebido, o que reduz o valor polissêmico da literatura.

Tal situação gera no estudante uma rejeição ao ato de ler ou simplesmente a adoção de uma atitude subserviente, quando não hipócrita, de ler. Noto que, muitas vezes, os alunos se propõem a ler o livro indicado pela escola, mas desistem antes de chegar à metade, simplesmente porque não o compreendem; na verdade, não foram ensinados a entendê-lo, já que foram acostumados, pela própria escola, a uma leitura “mastigada”, “passiva”. Por isso muitos jovens chegam hoje à universidade tendo lido apenas resumos de obras literárias, consoante tenho testemunhado no exercício da educação.

Os investimentos nas publicações de textos mais exigentes, como é o caso da poesia, dificilmente ocorrem. Os leitores da literatura de consumo não têm senso crítico, são recebedores, reprodutores, passivos, e obedecem docilmente às máximas ensinadas pelos livros de autoajuda, ou seja, agem exatamente como foram ensinados a interagir com os textos escolares.

Barthes (2006), por sua vez, chama essa cultura de massa de pequeno-burguesa e explica o fenômeno do sucesso da literatura de massa ao dizer que se trata de uma linguagem encrática, ou seja, que se produz e se espalha sob a proteção do poder. Para o crítico, trata-se de uma linguagem de repetição:

repetem-se os conteúdos, os esquemas ideológicos, a obliteração das contradições, mas variam-se as formas superficiais: há sempre livros, emissões, filmes novos, ocorrências diversas, mas é sempre o mesmo sentido. (BARTHES, 2006, p. 51).

Essa cultura de massa conta com as instituições oficiais de linguagem que são máquinas repisadoras: a escola, o esporte, a publicidade, a obra de massa, a canção, a informação etc, redizem sempre a mesma estrutura, o mesmo sentido, as mesmas palavras amiúde; enfim, uma literatura de massa que até provoca prazer no leitor, mas

não há fruição, visto que para esta ocorrer, é necessário o novo, o arrebatamento marginal, excêntrico, rumo ao “Novo” – conclui Barthes. (*Ibid.*, p. 50).

3 – Por que ler os clássicos.

Calvino (1993) defende a necessidade de a escola resgatar a leitura dos clássicos. O autor considera uma obrigação da escola oferecer instrumentos ao aluno, fazendo-o conhecer bem ou mal um certo número de clássicos, dentre os quais poderá, mais tarde, escolher “os seus clássicos”. E aponta para quatorze definições do que seriam os clássicos, defendendo o por quê lê-los.

Em primeiro lugar, Calvino (1993) define os clássicos como “aqueles livros dos quais, em geral, se ouve dizer: ‘Estou relendo...’ e nunca ‘Estou lendo...’”. (*Ibid.*, p. 9). Uma afirmação que ainda não cabe à juventude, embora reconheça que o ato de ler para esta geração pode ser uma experiência tão saborosa quanto outra experiência qualquer da idade, pois se trata de descoberta. Só não é um prazer extraordinário como o da leitura na idade madura, quando é possível apreciar os detalhes, níveis e significados a mais.

É nesse sentido que se constrói a segunda definição do autor:

Dizem-se clássicos aqueles livros que constituem uma riqueza para quem os tenha lido e amado; mas constituem uma riqueza não menor para quem se reserva a sorte de lê-los pela primeira vez nas melhores condições para apreciá-los. (CALVINO, 1993, p. 10).

As leituras da juventude são, de fato, pouco profícuas, dada a impaciência, a distração e até mesmo a inexperiência de instruções para o uso e a própria inexperiência da vida. No entanto, são formativas, fornecem modelos, recipientes, termos de comparação, esquemas de classificação, escalas de valores, paradigmas de beleza etc, que valem para as experiências futuras. Ao reler o livro na idade madura, o leitor pode reencontrar algo que já faça parte de seus mecanismos interiores, mas que havia esquecido e, graças à releitura da obra, conseguiu recapitular. Há uma força particular na obra que deixa sempre sua semente – enfatiza o autor italiano.

De fato, sinto-me amparada por Calvino (1993), pois como professora de literatura do Ensino Médio, constato a dificuldade dos alunos em ler Gil Vicente, Camões, José de Alencar, Machado de Assis e João Guimarães Rosa – só para citar alguns clássicos canônicos estudados na escola ao longo do Ensino Médio – o que é absolutamente compreensível. Ao ler estes clássicos, os alunos (entre 15 e 18 anos) têm

que se reportar para uma outra época, cujos modelos, valores e linguagens estão distantes de sua realidade. A inexperiência desses leitores jovens justifica o impasse.

A terceira definição conta com uma revisitação, na vida adulta, das leituras mais importantes da juventude, já que “os clássicos são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas obras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual”. (*Ibid.*, p.11). Do mesmo modo que os leitores mudam, amadurecem, os livros também mudam, à luz de uma perspectiva histórica diferente. E o reencontro é um acontecimento novo.

Na ordem, as outras definições de Calvino (1993), a saber:

4. Toda releitura de um clássico é uma leitura de descoberta como a primeira.
5. Toda primeira leitura de um clássico é na realidade uma releitura.
6. Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer.
7. Os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes). (*Ibid.*, p. 11).

O autor ainda ressalta que muito mais importante que ler a crítica ou os comentários e as interpretações que fizeram do clássico, é dedicar-se à leitura do clássico em si, pois só ele pode nos oferecer alguma surpresa em relação à imagem que dele tínhamos. Eis a sua oitava definição: “Um clássico é uma obra que provoca incessantemente uma nuvem de discursos críticos sobre si, mas continuamente as repele para longe”. (*Ibid.*, p. 12).

Este também é um problema que experimento hoje como docente da área, pois percebo que a escola, em especial, durante o Ensino Médio, segue este movimento apontado por Calvino (1993): fala-se dos autores, das obras, dos estilos formais e temáticos desses autores, da linguagem, faz-se a contextualização histórica, caracteriza-se a escola literária, mas se esquece de privilegiar e promover a leitura em si, pura e simplesmente, a leitura desses clássicos.

Calvino (1993) reconhece também que apenas depois de muitas leituras desinteressadas é que pode acontecer de o leitor se deparar com aquele que se torna “o seu” livro, “o seu” clássico preferido – como costumamos dizer, “o seu livro de cabeceira” – por uma questão de identificação absoluta. Tem-se então a décima definição: “Chama-se de clássico um livro que se configura como equivalente do universo, à semelhança dos antigos talismãs”. (*Ibid.*, p. 13).

Contudo, o clássico pode estabelecer uma relação de oposição e de antítese. O que determinado autor pensa e escreve é respeitável, mas pode provocar no leitor um

desejo de contradizê-lo, questioná-lo, criticá-lo. Não deixa de ser um clássico, deve-se incluí-lo na estante, mas não necessariamente concordar com ele. Esta é a ideia da décima primeira definição: “O ‘seu’ clássico é aquele que não pode ser-lhe indiferente e que serve para definir a você próprio em relação e talvez em contraste com ele”. (*Ibid.*, p. 13).

O termo clássico usado por Calvino (1993) vale tanto para uma obra antiga quanto para uma moderna, desde que tenha um lugar próprio na cultura. Ao apropriar-se do termo, o autor não pretende fazer distinções de antiguidade, de estilo ou de autoridade. Sua décima segunda definição aponta para isso: “Um clássico é um livro que vem antes de outros clássicos; mas quem leu antes os outros e depois lê aquele, reconhece logo o seu lugar na genealogia”. (*Ibid.*, p. 14).

Pound (1991) também faz questão de frisar a sua preferência pelos clássicos e se refere a esse tipo de literatura como “boa arte”, “grande literatura”, “obra-prima”. Uma grande arte é resultado de uma força e percepção excepcionais. O autor reconhece o valor ético (moral) e estético (beleza) desta e admite que a opção de ler ou não os clássicos deve partir do leitor, pois não faz sentido obrigá-lo a gostar daquilo que não lhe for naturalmente querido.

Vale ressaltar que toda a discussão sobre o ensino de literatura e poesia que se faz aqui opta pela preferência aos clássicos, de acordo com Pound (1991) e Calvino (1993). Considero que é desafio da escola e do professor despertar o interesse e a alegria do aluno pela obra-prima, como sugere Snyder (1993) – abordado mais a frente – e oferecer-lhe uma literatura como forma de prazer, como propõe Barthes (2006).

4 – Alegria escolar através da cultura.

Em se tratando de criticar a escola, Snyder (1993) traz relevante contribuição ao fazer um diagnóstico de como a escola tem se tornado o lugar da não alegria, do tédio, do medo, das obrigações, da burocracia, dos castigos, da submissão, do aborrecimento, das avaliações, das proibições. E os alunos guardam até mesmo rancor contra a escola, ou pior ainda, resignam-se docemente à monotonia da mesma, “esperando que ela termine ao fim de cada dia, ao fim de cada ano, ao fim da juventude”. (*Ibid.*, p. 14)

As práticas escolares passaram a ser um “dever” desprovidas de qualquer “prazer”. Nesse sentido, ganharam conotação religiosa, segundo a qual, o que é agradável, prazeroso, é pecaminoso, ao passo que o dever, a obrigação, sob a ótica da

ética cristã, é o que beneficia a todos os alunos. Desse modo, a escola conduz os alunos para os castigos e temores, caso ajam como “pecadores”; ou para a submissão, exigindo-lhes a paciência para aceitar e suportar o tédio.

Dentro desse contexto, convivem professores e alunos, constata Snyders (1993), em condições lastimáveis, com classes superlotadas, inadequações, cansaço, angústias... Se pudessem ao menos sentir algum prazer, tanto melhor. Segundo o autor, “Somente se o aluno sentir a alegria presente na escola é que ele reprimirá sua inclinação à distração, à preguiça, à facilidade”. (*Ibid.*, p. 27). Afinal de contas, as duas funções da escola são: preparar o futuro do aluno e garantir-lhe as alegrias presentes durante os anos de sua escolaridade.

O problema é que a escola só se preocupa em prepará-lo para o futuro “promissor”, fazendo-o adiar os prazeres imediatos em nome do dever, pois só assim terá sucesso a longo prazo. Ledo engano... A escola deveria despertar nos alunos o prazer presente, e tal como sugere Barthes (2006), fazer dos livros verdadeiros objetos ditos “eróticos”, que despertam “Desejo” através da expectativa, da preparação, da escalada que provocam; é nesse sentido que se tornam “excitantes”. A escola deve apresentar-lhes o texto de prazer, de devir, onde tudo é plural. (BARTHES, 2006, p. 40 e 68).

Para Snyders (1993), a escola deve proporcionar alegria, sobretudo, através da cultura. Mas não em qualquer cultura, pois existem aquelas cujas ideologias estão a serviço das classes dominantes e aquelas onde encontramos fragmentos de cultura dominante; é preciso que a escola encaminhe a alegria cultural em direção à obra-prima. Eis mais um autor em defesa dos clássicos, tal qual Calvino (1993) e Pound (1991) anteriormente citados.

Ainda de acordo com Snyders (1993), não se trata depreciar ou desprezar a sabedoria da criança e do adolescente, que trazem consigo bagagem cultural à escola – como aliás, costumam fazer alguns professores – tampouco supervalorizá-la, mas deve-se sim ensiná-los a cultura adulta e escolar. O papel do professor é conduzir o aluno para esse progresso cultural, pois é através da amizade, da companhia e até mesmo do amor por um homem de cultura, que o aluno terá acesso à cultura.

Vê-se, pois, que a relação entre educadores e educandos é afetiva e de progresso na conquista da cultura, o que afirma a ideia de que o elemento intelectual está apto a se unir aos elementos de sentimento, isto é, o afetivo dá acesso ao intelectual e essa relação

escolar é capaz de proporcionar alegria. A escola torna-se então, um lugar privilegiado para a reconciliação entre o conhecimento e o amor.

Snyders (1993) defende que se ensine aos alunos o “amor” à poesia, despertando-lhes a atenção não apenas às regras de composição de um texto poético, mas ao que a poesia tem a nos dizer no campo afetivo, do sentimento, da alma. Desse modo, os alunos aprendem poesia amando-as. O autor aposta nessa relação ao dizer que “um professor lê poemas a seus alunos, fala dos autores, encontrando sempre o tom adequado: então eles vivem”. (*Ibid.*, p. 114). É o aluno que dá vida à obra, dá sua vida à obra, e essa interpretação pessoal é que constitui a sua autonomia.

Em se tratando de interpretar textos, a poesia, mais uma vez, requer cuidados especiais. Um poema não pode ser dissecado em uma simples análise. Às vezes é necessário reler o poema quatro ou cinco vezes até descobrirmos certa beleza, certa interpretação até então despercebida. Aí se dá o princípio da experiência estética. De acordo com o autor, os próprios alunos têm necessidade de se sentirem em terreno conhecido, cheio de regras, barreiras, correção formal, até atingirem o belo e navegarem na emoção do texto escrito.

Na ordem do literário, onde a forma modifica o conteúdo e a vontade de impressionar o leitor altera o enredo a ser narrado, é preciso, pois, que o texto seja belo, a começar pelas palavras, que garantem a elegância, a graça, a beleza. Nunes (1996) e Freire (1996), citados anteriormente, já atentavam para essa boniteza das palavras. Em Snyders (*Ibid.*, p. 137) essa ideia aparece como: “Amor pelas palavras, alegria de falar bem”. Estas não buscam apenas um efeito de estranheza, de afeição, mas são capazes de valorizar termos de uso banal. A preocupação é, portanto, de ordem estética.

Endosso a visão em defesa da cultura erudita, da obra-prima, da arte, dos clássicos, sem, contudo, descartar ou menosprezar a cultura popular, menos privilegiada, mas nem por isso menor. Aliás, acredito que é possível partir de uma para chegar a outra. Cabe ao professor aproveitar a cultura que o aluno traz de casa, da família, da comunidade em que habita; a cultura apreciada pela sua idade, de acordo com o seu gosto, seja ele musical ou literário. E a partir desta, sensibilizá-lo para a outra cultura, a acadêmica, a oficial, a institucionalizada, aquela chamada de erudita. Aquela a que o aluno tem também direito.

Nesta escola onde se valoriza a obra-prima, mas também a cultura do educando, o professor deve convencê-lo para o fato de que existe uma “alta cultura”, presente, atual e contemporânea e não apenas no passado, pois, de acordo com o autor, o jovem

pode se tornar mais sensível à literatura do passado, caso conheça a literatura contemporânea. O êxito do ensino consiste em integrar ao passado o presente da cultura. Trata-se de relacionar a obra do passado com a sensibilidade dos alunos de hoje.

A obra-prima, esta sim, é o objetivo da escola pensada por Snyders (1993), com quem Pound (1991) compartilha a ideia. Aliás, já fui outrora seduzida pelos catorze argumentos de Calvino (1993) a favor dos clássicos; também por Barthes (2006) quando este diz que o prazer do texto está nos “Clássicos”, na “Cultura”, pois quanto mais cultura houver, maior, mais diverso será o prazer. (*Ibid.*, p. 61), e serei mais intensamente por Candido (1995), que encerra este texto afirmando ser a literatura erudita um direito humano.

5 – A literatura como direito humano.

Candido (1995) contribui para defender a importância da poesia. Em primeiro lugar, ele pensa na literatura e na arte como direitos humanos. Entendamos direitos humanos como aqueles indispensáveis para nós e para o próximo, “bens incompressíveis”, sem os quais não sobreviveríamos. Para o ensaísta, a literatura é uma necessidade desse tipo. Literatura no seu sentido amplo: todas as criações de tom poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de sociedade e em todos os tipos de cultura.

O autor parte então para sua definição de literatura. Para ele, a literatura é uma manifestação universal da humanidade em todos os tempos e não há homem que possa viver sem ela, ou seja, que viva sem a possibilidade de contato com alguma espécie de fabulação. A criação ficcional ou poética está presente em cada um nós, analfabeto ou erudito. Ninguém – realça o crítico – pode passar um dia sequer sem mergulhar no universo da ficção, da poesia, da literatura; a literatura é uma necessidade universal que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito.

Cada sociedade cria suas manifestações literárias de acordo com seus impulsos, suas crenças, seus sentimentos, suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles. Por isso que nas nossas sociedades a literatura tem sido instrumento poderoso de instrução e educação, compondo os currículos e servindo de equipamento intelectual e afetivo. Segundo Candido (1995), “a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apóia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas”. (*Ibid.*, p. 243). Tanto a literatura sancionada, a que os poderes sugerem; quanto a proscrita, a que nasce dos movimentos de negação.

A literatura não corrompe nem edifica, mas ao trazer para si as noções de bem e de mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver. Segundo Candido (1995), este papel humanizador da literatura deve-se a três fatores: 1) Toda obra literária é uma espécie de objeto construído, com estrutura e significado; ela tira as palavras do nada e as dispõe de modo todo articulado, e é justamente esta maneira em que a mensagem é construída que define se a comunicação é literatura ou não. 2) A literatura é uma forma de expressão que manifesta emoções, além da visão crítica do mundo dos indivíduos e dos grupos; sua natureza é política e humanitária, para tanto usamos a expressão “literatura social”. 3) A literatura é uma forma de conhecimento, ou seja, resulta em aprendizado, é um tipo de instrução, apesar de não tão cartesianamente assim, reconhece o autor.

De acordo com o autor, são estes os três aspectos que tornam a literatura humanizadora. A literatura social permite uma análise crítica do universo e procura retificar suas iniquidades; é uma literatura empenhada, engajada, com tonalidade crítica, que parte de posições éticas, políticas, religiosas ou mesmo humanísticas.

Candido (1995) ilustra esse papel da literatura através de alguns autores e movimentos literários. Castro Alves é o primeiro poeta a ser citado, cuja obra foi poderoso porta-voz da abolição da escravatura no Brasil. O movimento romântico nascido no começo do século XIX foi o mais humanitário – considera o ensaísta – pois criticou o impacto da industrialização e da urbanização desenfreada, que desencadearam terríveis formas de miséria. A partir de então, o pobre ingressa na literatura como tema importante, tratado com dignidade e não mais como personagem cômico ou pitoresco.

Nessa linha, Candido (1995) cita Engels, que denunciou a opressão à classe trabalhadora na Inglaterra, Eugène Sue, Victor Hugo em *Os miseráveis*, Dickens em *Oliver Twist*, Dostoiévski em *Os demônios*. Autores que mostraram o crime, a violência, as contradições da sociedade e os problemas graves gerados pelo sistema. O Realismo e o Naturalismo da segunda metade do século XIX deram continuidade a essa narrativa de cunho mais social, ao centralizar como personagens o operário, o camponês, o desvalido, a prostituta, o discriminado, assim fez, por exemplo, Zola e Aluísio Azevedo em *O Cortiço*. No século XX, no Brasil, outros escritores reuniram produção literária e militância política. É o caso de Euclides da Cunha em *Os Sertões*, Graciliano Ramos em *Vidas Secas*, José Lins do Rego em *Fogo Morto*, Rachel de Queiroz em *O Quinze*, Érico Veríssimo em *O tempo e o vento* – só para citar alguns canônicos.

Candido (1995) aproveita-se desse bem humanizador que é a literatura acusando a sociedade brasileira de discriminar as classes mais pobres à fruição da literatura. Cabe ao povo a literatura de massa, o folclore, a sabedoria e a canção populares, o provérbio. Não que estas modalidades não sejam importantes, admitimos que sim, no entanto, a grande maioria dos leitores, devido à pobreza e à ignorância, é impedida de ter acesso às obras eruditas, ou mesmo, no dizer de Calvino (1993), aos clássicos.

No Brasil, a distribuição da literatura está diretamente associada à distribuição de renda: ambas são desiguais! É preciso que a literatura chamada de erudita deixe de ser privilégio dos pequenos grupos, assim como a organização da sociedade seja feita de maneira a garantir uma distribuição equitativa dos bens. Numa sociedade estratificada como a nossa, onde grande parte da população é analfabeta, parece não haver espaço para o lazer proporcionado pela leitura literária. Contudo, segundo o autor, quando há um esforço real de igualitarização, há um aumento sensível do hábito de leitura, e, portanto, difusão crescente das obras.

A boa literatura tem alcance universal e seria devidamente acolhida pelo povo caso chegasse até ele. Mesmo os analfabetos podem participar da literatura erudita quando lhes é dada a oportunidade. O poder dos grandes clássicos é universal, são obras que ultrapassam barreiras da estratificação social, redimem as distâncias impostas pela desigualdade econômica, pois podem interessar a todos, sem distinção de níveis sociais; promovem aperfeiçoamento cultural e profissional do trabalhador, proporcionam um melhor domínio da língua; é nesse sentido que a literatura erudita é alimento humanizador.

Em comum acordo com Calvino (1993), o crítico Antonio Candido levanta a bandeira a favor da fruição em todos os níveis de um *Fausto*, de um *Dom Quixote*, d'*Os Lusíadas*, de Machado de Assis, enfim, dos clássicos. O autor defende o acesso aos diferentes níveis de cultura, popular ou erudita, uma vez que a fruição da arte e da literatura em todas as suas modalidades e níveis é um direito inalienável ao ser humano. Este trabalho reitera, portanto, a mesma concepção de Candido (1995): ensinar e aprender literatura são direitos humanos.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Carlos Drummond de. “Consideração do Poema”. In: *A Rosa do Povo*. 31. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- BARTHES, Roland. *O Prazer do Texto*. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- BORGES, Jorge Luís. *Cinco Visões Pessoais*. Trad. Maria Rosinda Ramos Silva. 2. ed. DF: Editora Universidade de Brasília, 1987.
- _____. *Ficções (1944)*. Trad. Davi Arrigucci Jr. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- CANDIDO, Antonio. “O direito à literatura”. In: *Vários escritos*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- FILIPOUSKI, Ana Mariza Ribeiro. “Para formar leitores e combater a crise de leitura na escola: acesso à poesia como direito humano”. In: *Ciências & Letras: Revista da Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras*. Momentos da Poesia Brasileira – Dossiê Mario Quintana. Porto Alegre, n. 39, p. 332-338, jan./jun. 2006.
- FONTES, Joaquim Brasil. *As Obrigatórias Metáforas: apontamentos sobre literatura e ensino*. São Paulo: Iluminuras Ltda., 1999.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GEBARA, Ana Elvira Luciano. *A Poesia na Escola: leitura e análise de poesia para crianças*. São Paulo: Cortez, 2002.
- NUNES, Benedito. “Ética e Leitura”. In: *Leitura: Teoria e Prática*, nº 27, ano 15. Porto Alegre: ABL/ Mercado Aberto, junho de 1996.
- POUND, Ezra. *A arte da poesia: ensaios escolhidos [por] Ezra Pound*. Trad. Heloysa de Lima Dantas e José Paulo Paes. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1991.
- SNYDERS, Georges. *Alunos Felizes – Reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários*. Trad. Cátia Ainda Pereira da Silva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.