

Para uma Definição de “Leitura Educadora”

Prof. Dr. Gabriel Perissé

Professor da Pós-Graduação do Programa de
Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (SP)
<http://www.perisse.com.br>

Literatura em perigo

Em *La littérature en péril*, Tzvetan Todorov (1939-) defende a necessidade de aprendermos com a literatura, redescobriremos sua força didática, sem que no termo “didática” haja qualquer conotação negativa. Um romance, um poema, um conto nos ajudam a descobrir facetas ignoradas da nossa realidade, da nossa condição. Como discursos carregados de sentido, fazem-nos compreender melhor quem somos, para onde vamos, de onde viemos.

Quando era estudante e jovem pesquisador universitário, porém, vivendo num país do bloco comunista, a Bulgária, Todorov sabia ser arriscado abordar a literatura do ponto de vista de seu conteúdo explosivo. Era grande o risco de cair em “heresias”, ferir a ideologia reinante, expor-se à desconfiança do sistema de dogmas dominante. Por isso a opção formalista, a preocupação com a estrutura das obras literárias, a busca de certa (ou aparente) neutralidade. Ficassem as ideias e sensações subversivas para outro dia qualquer, ou para quando viesse outro regime.

Mais tarde, em 1963, Todorov foi trabalhar na França, tornando-se em alguns anos referência acadêmica obrigatória. Seu nome, ao lado de gigantes como Barthes, Genette e Jakobson, ficou para sempre associado ao estudo do “funcionamento” do texto literário. No contexto das faculdades de Letras do Brasil, o recurso vinha a calhar. Também na nossa década de 70 era perigoso falar de literatura nua e crua. Sejamos, portanto, estruturalistas!

Passaram-se quatro décadas. Todorov está hoje mais preocupado com o sangue e as entranhas da literatura do que com seus mecanismos. A literatura, em sua pungência, em sua beleza, nos ajuda a viver, faz com que imaginemos novas formas de conceber e configurar o mundo. Mais do que objeto de estudo para um grupo seletivo, ela nos permite a todos vislumbrar a humana condição, com suas contradições e loucuras — nossas contradições, nossas loucuras. Quixote, Gregor Samsa, Fausto, Hamlet, Riobaldo são personagens mais vivos do que as pessoas que nos rodeiam. Mais vivos, e instigantes. Inesquecíveis “professores” da existência.

Todorov faz o alerta: a literatura corre sérios riscos. A escola e a universidade tornaram a literatura mero pretexto, trampolim para estudar os textos enquanto textos, e somente enquanto textos, com base em extensa bibliografia que se basta a si própria. Colocaram a literatura no tubo de ensaio. Sobre ela está o microscópio. Por força das análises estruturais, atentas às obras literárias em si, aos seus elementos internos, abstraindo-se de sua relação com o mundo, com as pessoas comuns, com os grandes temas da vida... tais obras perderam seu “ferrão”, digamos assim. Aos nossos olhos, sobretudo aos olhos de quem estudou literatura e fez desse estudo a sua profissão... eis um belo objeto de análise. E os eficientes instrumentos de análise passam a ser mais importantes e mais belos do que o objeto analisado!

O perigo está em deixar a literatura em último plano, enaltecendo as teorias literárias à custa do poema, do conto, das histórias que este ou aquele autor veio nos contar. O teórico não se emociona, não se deixa envolver pelo encanto ou pela magia (“encanto”, “magia”, palavras que a pretensa objetividade científica abomina), não permite que a análise se misture às biografias reais das pessoas reais. Sua principal função como teórico é, portanto, atingir aquela (impossível) exatidão, é separar, distinguir, virar o objeto pelo avesso, fazer ininteligíveis considerações sobre a metalinguagem, equacionar a literariedade do poemático, investigar os actantes presentes na textualidade do romance...

A letra, o sentido e os valores

Todorov quer afastar-se desse mundo de especialistas que ele mesmo ajudou a criar. Em vez de nos esfalfarmos tanto para detectar o modo como os livros foram construídos, em vez de nos debruçarmos tão somente sobre a materialidade do texto pensando em suas formas lingüísticas, atentemos também para o que os livros falam, e para o impacto que produzem em nós, em nossa subjetividade, em nossa vida emocional, em nossa hierarquia (nem sempre tão hierárquica) de valores. Os livros não são objetos fechados e absolutos. Na realidade, a literatura é perigosa porque põe em xeque nossas concepções de mundo, porque abre portas e janelas, desencadeia a memória, cutuca a imaginação, provoca abalos em nossas certezas, propõe valores, questiona outros, oferece a chance de pensarmos no sentido da vida.

Todorov está, perigosamente, lembrando aos professores, críticos literários e aos próprios escritores que todos devemos ser leitores comuns, gente como a gente cuja secreta ambição é procurar na literatura algo mais do que a letra, mais do que um “artefato” que possua em si mesmo sua justificativa, ou requintado pretexto para produzir teses acadêmicas ou ensaios eruditos destinados a eruditos leitores... ou, em ponto menor, requisito para participação em vestibulares pasteurizados.

O leitor comum, mesmo que não o saiba expressar, procura na literatura o não acadêmico, o não sofisticado. Procura, para dizer o mesmo em clave positiva, as questões humanas tratadas de modo vivo e apaixonante, procura aventura, dilemas, paixões, dramas, surpresas, quer sofrer e alegrar-se, fugir, como dizia o poeta Mario Quintana... para a realidade! A realidade paradoxal do texto ficcional. O leitor comum não possui técnicas de leitura e análise, mas é a este leitor que o escritor se dirige... e não aos críticos especializados, ou aos corretores dos exames do vestibular.

Molière, por exemplo, lia suas peças para o cozinheiro, nele vendo o crítico mais exigente. O pensador romeno Emil Cioran, num dos seus amargos (mas inteligentes) aforismos, disse: “Gosto de ler como o porteiro de um prédio lê: identificando-me com o autor e com o livro. Qualquer outra atitude me faz pensar num despedaçador de cadáveres.” (Cioran, 1995, p. 1328). A percepção está correta. O leitor pode até vir a ser um crítico literário, mas a leitura para valer (a leitura valiosa e genuinamente avaliadora) implica essa identificação que, aos olhos dos mais pedantes, é coisa de gente despreparada.

Em suma, para salvar a literatura do perigo que corre, o perigo de tornar-se desinteressante, cadáver dissecado, enterrado e esquecido nas estantes, temos de reaver a sua capacidade (perigosa capacidade!) de ser experiência viva, e *experiência ensinante*. Grandes autores como Machado de Assis, Guimarães Rosa, Dante, Nelson Rodrigues, Thomas Mann e Kafka nos ensinam, ao seu modo, ao modo poético, teatral, dramático, ao modo ficcional, o que antropólogos, sociólogos e filósofos também procuram nos dizer empregando a terminologia filosófica, sociológica, antropológica...

A escola e a universidade pecam contra a literatura se exigem dos alunos que conheçam, não tanto a obra literária em sua beleza, em sua contundência, mas tudo aquilo que as enquadra de modo mais ou menos rígido: classificações, métodos e categorias de análise, referenciais teóricos... tudo aquilo que vive da literatura (parasitando-a...) mas não é literatura, não provoca, não apaixona, não transforma o leitor, não lhe desperta a consciência para o sentido da vida.

A proposta de Todorov é simples e revolucionária. Ir ao encontro da literatura para ter aulas existenciais com Shakespeare e Sófocles, Baudelaire e Balzac, Dostoiévski e Proust. Afastar-se da dissecação científica do texto literário não significa, porém, entregar-se ao puro devaneio da leitura, sem critérios ou objetivos. O leitor comum precisa aprender a ler melhor para melhor aprender com o que lê. Pensar *com rigor*, como diz o pensador espanhol Alfonso López Quintás (1928-), que há muitas décadas, à margem das modas (tão rígidas em sua volubilidade), tem se dedicado a estudar a experiência estética e seu poder formativo.

Em seu livro *Cómo formarse en ética a traves de la literatura*, López Quintás propõe um método de leitura acessível — o Método lúdico-ambital como caminho interpretativo —, mas nem por isso menos eficiente. Autores como Hemingway, Samuel Beckett, García Lorca e Herman Hesse são lidos com mestres de vida, cujas obras nos apresentam a condição humana em sua ambiguidade, em sua desconcertante realidade. Não se trata de “didatizar” a literatura, mas descobrir na trama de um romance, nas imagens de um poema, na força expressiva de um texto diagnósticos profundos do homem de ontem, que, afinal, não é tão diferente do de hoje.

A leitura de obras literárias pode contribuir para o nosso aperfeiçoamento como seres humanos? Pode nos ajudar a repensar nossa maneira de viver? Pode ser, em suma, *leitura educadora*? Combinando a proposta de López Quintás com o alerta de Todorov, é possível responder que sim. Ressuscitar o gosto da leitura, não do prazer pelo prazer, da distração pela distração — o gosto como ingrediente da atividade intelectual rica de possibilidades, intuições e descobertas existenciais.

A máquina de destruir leitores

A escola como “máquina de destruir leitores”. Esse é o título de um livro do jornalista e escritor Jéferson Assunção. Não poderia ser mais incisivo. Tal máquina tritura o pequeno leitor antes que ele possa criar uma relação amável com a leitura, ou seja, antes que ele possa se comover, rir, vibrar, sentir a leitura como encontro vital e insubstituível. Jéferson fala em seu livro de um “dispositivo antiprazerizador” (Assunção, 2000, p. 14), cuja função é conduzir o leitor a pensar que a leitura obrigatória (que amplia seu vocabulário...) construirá o “profissional de amanhã”; e ele será esse profissional! Nada mais desestimulante para quem, como naquela charada, está preocupado apenas com o que “foi amanhã e será ontem” — *o hoje (hoc dies, este dia, este momento)*, única realidade que de fato existe, e na qual de fato existimos.

A literatura, no entanto, é ou deveria ser o oposto do que dela fazemos e do que fazemos com os alunos, *usando* autores como Machado de Assis, José de Alencar, Castro Alves e outros. Ela é construtora de leitores, estimuladora de sensações, fonte de descobertas existenciais — o que, afinal, nos autoriza a pensar em “leituras educadoras”. Educadoras, não porque tenhamos diante dos olhos um manual de virtudes e boa conduta, ou um guia que nos ajude a ser bem-sucedidos na vida. Um poeta, um romancista, um contista, um dramaturgo nos educam na medida em que nos fazem ver. São educadores que não ministram aulas, não aplicam provas, não distribuem notas, não reprovam.

O escritor nos educa sem se preocupar com resultados pedagógicos. O resultado que ele procurava era, fundamentalmente, escrever o texto. Tendo atingido esse objetivo, nada mais poderá fazer. Ainda que deseje, não poderá prever ou alterar as consequências de nossa leitura. O texto não lhe pertence, no sentido de que será livremente interpretado por outras pessoas. O leitor assume o papel de coautor. Vencendo passividades e inércias, o leitor torna-se pleno autor de sua leitura. E por isso, e só assim, poderá aprender.

A leitura que aprende (e ensina) é leitura criativa, não meramente receptiva. É leitura que produz visão de mundo, conhecimento e crescimento pessoal. A propósito, lembremos o genial trocadilho do poeta francês Paul Claudel: conhecimento não é apenas “*connaissance*”, mas “*co-naissance*”, ou seja, conascimento, um nascer com aquilo que conhecemos. Ao conhecer, renascemos, desenvolvemos nossas possibilidades, ampliamos nossa percepção da realidade; ao ler, promovemos nossa autoeducação.

Lições drummondianas

Não deveria soar chocante admitir, por exemplo, que a poesia de Carlos Drummond de Andrade é fonte de aprendizado. Aprendemos quando vemos melhor, quando lemos melhor o mundo, para retomar a conhecida expressão de Paulo Freire. A palavra *enseñar*, em espanhol, além de “ensinar”, significa “mostrar”. Os versos de Drummond são educadores porque nos ensinam a ver melhor, o que, muitas vezes, supõe mostrar o reverso do que estamos habituados a enxergar. No poema “Mineração do Outro” (do livro *Lição de coisas*), Drummond nos ensina que a nudez esconde mais do que revela:

O corpo em si, mistério: o nu, cortina
de outro corpo, jamais apreendido (Drummond, 2003, p. 476)

Deste *Lição de coisas*, publicado em 1962, é também este verso sobre a morte, do poema “Amar-amaro”:

a morte é esconsolável consolatric consoadíssima (Drummond, 2003, p. 477)

Os estranhos adjetivos quebram nossa rotina, fazem pensar. Querem relativizar as respostas prontas sobre o inevitável. A morte é inconsolável, esperávamos ler. Mas o poeta surpreende, e, por isso, reeduca nosso ouvido. A morte “esconsolável”, adjetivo inventado, em que o poeta mistura o esconso (o escondido, o oculto) ao consolável. Os três adjetivos apresentados sem vírgulas que os separem: “esconsolável” somando-se ao “consolatric” (referência religiosa à Virgem Maria, *consolatric afflictorum*, consoladora dos aflitos) e ao “consoadíssima”, outro neologismo, adjetivo superlativo indicando na morte uma realidade consoante, harmoniosa. Tudo isso para enfatizar, como está no último verso de “Amar-amaro”, que o amor, este sim, é inconsolável: o amor “não consola nunca de núncaras”.

Morte e nudez encontram-se num mesmo poema, “Os mortos”, do mesmo *Lição de coisas*:

Na ambígua intimidade
que nos concedem
podemos andar nus
diante de seus retratos.
Não reprovam nem sorriem
como se neles a nudez fosse maior. (Drummond, 2003, p. 490)

Se a nudez dos vivos é ainda uma cortina, como Drummond nos dizia antes, a nudez dos mortos, sendo maior, apresenta-nos a morte como consolo verdadeiro, porque nos faz encontrar nosso corpo oculto, nossa oculta verdade, enfim revelada. A morte nos libertará dos moralismos. Olharemos para a nudez dos outros sem reprová-la ou ridicularizá-la. E, agora vivos, teremos a chance de vencer o falso pudor, ao menos perante a presença dos mortos.

As coisas nos ensinam

Aliás, o título deste livro de Drummond, *Lição de coisas*, tem ligação direta com a questão educacional. Refere-se a uma forma de aprender baseada na atenta observação da realidade, em diálogo com o real. Designava um método de ensino intuitivo, muito praticado nas escolas dos Estados Unidos no século XIX. A *lesson of things* foi introduzida na França por volta de 1880 e de lá chegou ao Brasil. O menino Drummond, no início do século passado, estudou em manuais inspirados por esta técnica didática, cuja proposta era induzir o aluno recém-alfabetizado a partir de um objeto ou um fato, observar-lhes os aspectos externos, as características, as possíveis alterações, e, idealmente, alcançar leis e princípios gerais.

Na prática, o método, em que se nota o empenho de formar estudantes com espírito científico, mostrava-se reducionista. O instrucionismo vencia de novo, pois de novo a explicação definitiva cabia exclusivamente ao professor, prevenindo ou substituindo os voos da imaginação infantil.

Poeticamente, Drummond recupera o prazer da observação livre, da investigação pessoal diante das coisas, permitindo que elas se descortinem aos nossos olhos sem pré... conceitos. Poesia e leitura de poesia, portanto, como uma espécie de *approach*, ou seja, de uma aproximação à realidade sem certezas antecipadoras. O poeta nos ensina a olhar para as coisas como se fosse pela primeira vez, a fim de apreender como são, como “funciona” a morte, o que a nudez esconde, o que é o amor. E faz parte dessa busca o ato de perguntar. “Quem não pergunta, não quer saber”, dizia Pe. Antônio Vieira, “e quem não quer saber, quer errar.” A pergunta é recorrente e obsessiva na poesia drummondiana. Perguntas inquietas, aflitas, insatisfeitas, sem respostas, como a querer penetrar cada vez mais fundo no mistério sem fundo.

E esta é outra importante lição de Drummond. A pergunta, não como instrumento da sabatina, do exame, a esperar respostas fechadas, decoradas e automáticas. A curiosidade da pergunta insistente não se contenta com lugares-comuns ou receitas. Por isso, quando, num poema intitulado “Perguntas” (do livro *Claro enigma*, de 1951), o poeta interroga um fantasma (um morto), suas indagações parecem tão inúteis. E aos mistérios da vida outro “mistério mais alto” é acrescentado. O fantasma, afastando-se rumo à eternidade, responde: “Amar, depois de perder” (Drummond, 2003, p. 290). Resposta que pouco ou nada explica, mas justamente por ser tão sintética e hermética, embora simples, oferece ao leitor a chance de procurar por conta própria, de interrogar seus próprios fantasmas, de pensar por conta própria (pleonasma absurdo, afinal de contas, porque só se pode pensar por conta própria, e não por conta alheia...).

Em *Claro enigma* há outro poema de perguntas inquietas, sem respostas que aplaquem a fome de saber — “Perguntas em forma de cavalo-marinho”. São dez perguntas em 16 versos. Na quarta estrofe, surgem talvez as mais importantes que alguém possa se fazer, ou fazer diante dos espaços infinitos:

A que aspiramos?
Que possuímos?

Que relembramos?
Onde jazemos? (Drummond, 2003, p. 250)

Drummond não sabe as respostas, descartando como insuficientes as que porventura recebeu ao longo da vida. E com essa atitude de curiosidade contínua, como criança a perguntar sobre tudo ao mesmo tempo, o poeta põe em xeque nossas certezas acomodadas. Sabemos (a primeira pessoa do plural não é imotivada) a que aspiramos? Sabemos, como outros versos do mesmo poema, se estamos realmente vivos?

Em *Boitempo*, longa meditação poética (publicada em três volumes, entre 1968 e 1979) sobre o seu passado, Drummond relembra a vida de estudante. No poema “Hortênsia”, transcende as aulas de botânica:

A professora me ensina
que Hortênsia é saxifragácea.
Mas no moreno de Hortênsia,
na cabeleira de Hortênsia,
no busto e buço de Hortênsia,
o que eu diviso é uma graça
mais estranha que a palavra
saxifragácea. (Drummond, 2003, p. 1.059)

O adolescente confunde (deliberadamente) o nome da flor com o da moça que ele deseja à distância, e que tem namorado. O namorado conta aos colegas suas incur-sões ao “jardim trancado” de Hortênsia. A palavra “saxifragácea” assume conotações eróticas. O antepositivo *sax-*, que remete a *saxum*, “pedra”, soa diferente aos ouvidos do jovem, que quer aprender outras coisas, sobre outras flores. E confessa o inconfessável:

O namorado de Hortênsia
me ensina coisas diversas
do ensino da escola pública.
Eu sei, eu percebo, eu sinto
que Hortênsia (existe a palavra?)
é sexifragrância. (Drummond, 2003, p. 1.059)

É claro que a palavra “sexifragrância” não existe. Não tem o prestígio da palavra científica. É, na verdade, transbordamento do desejo que o adolescente não sabe exprimir, do aprendizado que acontece para além dos muros da escola, ou em labirintos secretos, inacessíveis aos professores. A palavra inventada denuncia que o currículo oficial está aquém dos nossos interesses mais urgentes e pungentes.

Referências

- ANDRADE, Carlos Drummond. *Poesia completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguillar, 2003.
- ASSUMÇÃO, J. *Máquina de destruir leitores*. Porto Alegre: Sulina, 2000.
- CIORAN, E. *De l'inconvénient d'être né*, em: *Oeuvres*. Paris: Gallimard, 1995.
- LÓPEZ QUINTÁS, A. *Cómo formarse en ética a traves de la literatura*. Madrid: Rialp, 1994.
- LÓPEZ QUINTÁS, A. *Literatura y formación ética: un modo creativo de educar*. Buenos Aires: Cántaro, 2005.
- PERISSÉ, G. *A leitura das entrelinhas: método lúdico-ambital*. São Paulo: ESDC, 2006.
- TODOROV, T. *La littérature en péril*. Paris: Flammarion, 2007. (A tradução, *A literatura em perigo*, foi publicada em 2009 pela Difel, com tradução de Caio Meira.)