

LEITURA: SENTIDOS TRILHADOS NO MOVIMENTO

Maria de Fátima CRUVINEL*

Talvez se leia sempre no escuro... A leitura depende da escuridão da noite. Mesmo que se leia em pleno dia, fora, faz-se noite em redor do livro. (Marguerite Duras)

Que saberíamos do amor e do ódio, dos sentimentos éticos, e em geral de tudo o que chamamos de si mesmo, se isso tudo não tivesse passado à linguagem, articulado pela literatura? (Ricoeur, 1990). Essa pergunta poderia nos levar a questionar se o homem que não teve acesso aos livros literários, e sabemos que não são poucos, não saberia nada a respeito desses sentimentos, deles teria sido, digamos, poupado, ou deles teria passado à margem. E a resposta seria, definitivamente, não! Assim, a questão inicial aponta-nos para a seguinte problematização: não se trata de experimentar situações em que estivessem implicados o amor, o ódio, ou que não tenha tido que emitir algum juízo de valor diante de comportamentos humanos suscetíveis de qualificação. Trata-se, antes, de apreciar, com o distanciamento natural que qualquer representação imponha, tais sentimentos figurativizados das mais diversas formas e nas mais variadas perspectivas.

Assim é também a atividade da escritura ficcional; o exercício da ficção requer a dissociação entre o autor e o universo de sua fantasia criadora, assegura Meyer (1956), ainda que haja uma certa escala, ou seja, uns conseguindo maior distanciamento, outros, menor. E, para sobre isso

* Docente da Universidade Federal de Goiás.

argumentar, lança mão de arguta colocação de outro crítico, Magalhães Júnior (1955, p.95):

Dizem que os personagens explicam o autor... Mas se os personagens explicassem cada autor, que tumulto de paixões contraditórias não teria sido um Shakespeare, misto de Otelo e de Romeu, de Falstaff e de Brutus, de Caliban e Ariel! Que alma complexa não teria sido a de Molière... Um autor pode pintar canalhas sem ser necessariamente um deles.

Na verdade, necessitamos de que o mundo nos seja narrado constantemente. Ler, tal como escrever, não é viver o que as personagens vivem, mas imaginar o que elas sentem, e, então, ouvir ressonâncias próprias. Imaginar, no sentido de conceber real o irreal, mentir um sentimento, portanto, simular. Tomar a palavra sempre como promessa, nunca como verdade absoluta: viver no plano do hipotético. É todo esse movimento, esse trabalho de construção de sentidos que interessa, realmente, na atividade de leitura. Para ilustrar essa idéia de movência, deslocamento que sustenta a concepção de leitura que abraçamos, repito, aqui, uma imagem do escritor argentino Jorge Luis Borges (2000): a leitura tem o sabor da maçã, mas o sabor não está nem na maçã nem na boca, está, sim, no encontro dos dois. A “dinâmica” provém dos dois lados, e o efeito de sentidos só acontece mediante o movimento.

Explicitando o que move este breve estudo, trata-se da busca pela compreensão da leitura, essa esquiva atividade, com o desejo um tanto eufórico, mas também resignado de atinar com o que ela possa ter de apreensível para nos alimentar de palavras e nos prover de engenhos, e por que não também de estratégias. E a tarefa se torna menos difícil pela presença de interlocutores, ainda que imaginários, a quem expomos nosso pensamento: certamente meus pares, leitores-letrados, amantes da literatura. Mas

antes de sermos pesquisadores da leitura e nos transformarmos em escavadores que trabalham no solo da linguagem, somos, citando Michel de Certeau (1994, p.269), viajantes, circulando em terras alheias, tal como nômades, arrebatando os bens do Egito para com eles nos regalar. Somos todos leitores. Isso porque é quase impossível, hoje, concebermos a idéia de vivermos em condição de não-leitores, sem querer desconsiderar, evidentemente, a grande massa de iletrados que vivem às margens da cultura letrada. O uso da primeira pessoa do plural aqui, é preciso explicitar, refere-se ao “eu”+“vós” e, sem dúvida, aos demais “pares letrados-leitores”; não a uso incluindo, indiscriminadamente, todos os outros “eles”, cidadãos comuns como nós, igualmente situados nesse início de segundo milênio, componentes do que podemos chamar de sociedade moderna, mas ainda excluídos de algumas práticas culturais básicas da modernidade.

A acentuada preocupação com a leitura ³/₄ a exemplo das diversas linhas de pesquisa, dos tantos eventos, como o Congresso de Leitura do Brasil (COLE) já em sua 13^a edição, e as inúmeras publicações sobre o tema ³/₄ pode comprovar essa quase impossibilidade. Uma pergunta que poderia servir de mote para entabular uma boa conversa é por que essa preocupação, aparentemente excessiva até, com a leitura? Acredito que a nova paisagem cultural, com os avançados meios eletrônicos de comunicação ³/₄ e o conseqüente susto, provocado, não sem pouco estardalhaço, pela dúvida lançada no ar se haverá ou não o dilúvio no imenso mar de papel ³/₄ certamente exige que sejam pensadas as novas “posturas” do leitor do segundo milênio, talvez até se pense, para falar com o professor Ezequiel Theodoro da Silva, em uma nova pedagogia da leitura. Contudo, as tantas indagações não se restringem à abordagem da leitura na era da virtualidade.

Penso que as inúmeras investigações sobre o tema da leitura, sabendo-a um objeto de investigação com seu tanto sedutor e infindável, não têm outra ambição que a de agregar mais problematizações de interesse dos estudiosos da linguagem e da literatura, com a segura convicção de não estarem enunciando nem a primeira tampouco a última palavra sobre assunto dessa natureza. Como afirma Certeau (1994), a história das andanças do homem através dos textos está em grande parte ainda por ser descoberta. Ora, a interpretação, atividade que corre paralela à leitura e é tomada como signo da modernidade, ainda encontra-se em tenra idade.

O enfoque da leitura, nestas considerações, restringe-se à leitura do texto literário, portanto a um gênero discursivo específico, circunscrito a um espaço também específico, o escolar, dado que confere a essa atividade mais implicações. Uma delas é a de que a leitura literária escolar traz, em sua gênese, uma contradição: a literatura, uma manifestação de natureza tão dispersiva, ser instituída como uma prática numa situação de coerção, ou seja, é dada a uma expressão de arte um caráter de disciplina curricular, o que, sem dúvida, se constitui numa grande “ferida”.

Esta abordagem não se ocupará, pois, da leitura de que trata Proust em seu saboroso ensaio e declarado elogio da leitura, intitulado Sobre a leitura, em que ele rememora suas leituras feitas nas férias, durante as quais a interrupção para o almoço parecia-lhe interminável e por isso mesmo execrável. Assim Proust (1991, p.9) inicia seu texto: *Talvez não haja na nossa infância dias que tenhamos vivido tão plenamente como aqueles que pensamos ter deixado passar sem vivê-los, aqueles que passamos na companhia de um livro preferido*. Também eu durante umas férias na fazenda, já deixadas para trás as brincadeiras de casinha sob as frondosas mangueiras, vivi, senão plenamente, avidamente a leitura. Não de um livro de aventuras de Théophile Gautier,

como Proust, mas, pasmem, de livros, ou melhor, “bolsilivros” de caubói. Líamos sofregamente, eu e minhas irmãs, cada uma num quarto, longe dos olhos de uma mãe atarefada porque de prole numerosa, para, à noite, competirmos: quem lera mais? A sorte, inevitável talvez, é que depois li livros mesmo. Mas não desprezo aquelas minhas leituras desatinadas. Houve a fase dos gibis, das fotonovelas $\frac{1}{4}$ gêneros que, tenho certeza, contribuíram para eu não demorar muito a ler, e gostar de ler, literatura.

Nessa abordagem, portanto, nada do desejo particular ou da solidão do quarto ou das sombras das árvores nos abrigando do mundo exterior para um deleite maior do texto lido; muito ao contrário, tudo da prática escolar, e essa é quase sempre a regra, nos obrigando a ler.

É muito comum ouvirmos de alunos reclamações sobre as leituras que têm de fazer, de forma que, longe de estabelecerem com o livro uma amizade, como Proust em sua juventude, abominam-no, criam-lhe horror. Porém, não é interesse meu uma pintura tão negativa do quadro. Isso porque, além de eu saber de muitas práticas de leitura cujo resultado foge a essa regra, acredito e insisto no papel de mediador que um professor pode bem desempenhar. E se pensarmos que a grande maioria dos jovens brasileiros não tem acesso à leitura senão na escola, em vez desse papel ser um fardo para o professor, pode ser compreendido, por ele mesmo, como um privilégio. Essas considerações compõem, digamos, o papel de parede, a paisagem sobre a qual situo minha abordagem da leitura.

Tratar da leitura literária impõe que se trate de outro problema, o gosto ou prazer de ler que, sendo mito ou não, acaba permeando a prática da leitura escolar. Mais ainda, impõe-se que se toque noutra ferida: a da exclusão de leitores. Daí o papel fundamental da escola no processo de mediação, entendida aqui também no sentido de democratização da leitura. Entra em discussão,

inevitavelmente, uma polêmica: a da leitura dos clássicos ou da simples escolha dos títulos que se darão a ler.

Para uma brevíssima discussão desse problema, parto de uma curta matéria intitulada Economista defende ensino medíocre e funcional, e publicada no jornal O Estado de S. Paulo, de 6 de maio de 2001, p. b.10, que abordou a vinda, ao Brasil, de Robert Samuelson, economista e colunista da revista Newsweek e do jornal The Washington Post, a convite do colégio paulista Etapa. Por que um economista seria convidado a dar palestra em uma escola, ainda que particular? Essa seria uma pergunta possível. Mas a finalidade já não estranha muito mais: falar sobre a relação entre educação e economia.

A referida matéria realça a tese de que a maior virtude do ensino americano está no seu vínculo estreito com o mercado. São palavras do economista: *Os americanos não estudam para ilustrar-se, para obterem cultura ou erudição, mas para melhorar de vida.* E isso se aplicaria à Europa e ao Brasil, se o sistema de ensino também se orientasse mais por esse dado. Segundo Samuelson, há uma relação direta entre educação e a situação econômica do país: não adianta um ensino sofisticado numa economia “emperrada”, e a questão, apesar de paradoxal, é uma opção cujo fim último é impedir a evasão, evitando a repetência e a conseqüente defasagem de faixa etária. Como? Não retendo o aluno que não atinja a média mínima exigida, mas oferecendo-lhe reforço na série seguinte. Para o economista, os americanos preferem uma educação medíocre, mas funcional, a uma sofisticada mas excludente, justificando que *se o ensino fosse melhor muita gente sairia antes da escola.* Adaptar-se às demandas do mercado de trabalho, portanto, ser mais flexível, é, diz Samuelson, a validade dessa opção americana.

Também me preocupa a evasão escolar, mas me incomoda, sobremaneira, a simplificação da questão. Não desconsidero que implicações de ordens várias concorram

para o já tão propalado “fracasso escolar”, mas acredito que não podemos nos furtar a pensar que uma das causas para esse “fracasso”, inclusive já reiteradamente apontada e que por isso vou apenas lembrar, é a prática do que Paulo Freire chamou “educação bancária”: um ensino centrado na transmissão mecânica de conteúdos e informações a estudantes que se limitam a recebê-los de forma passiva, tal como se a prática educativa se configurasse como uma ação de depósito.

Focalizando essa proposta do prisma da leitura literária, gostaria de fazer algumas considerações que, certamente, nem de longe se darão por esgotadas aqui, visto que merecem muito mais fôlego. Ao associarmos a proposta de “nivelar por baixo” o ensino ³/₄ noção que sustenta o projeto educacional “mediocre”, cuja finalidade enunciada aponta uma justificativa bastante plausível e inquestionavelmente “democrática” (a de os alunos, normalmente os de classe menos privilegiada, os excluídos culturalmente, não sejam retidos e corram o risco de evadir) ³/₄ às propostas que orientam a prática de leitura literária na escola, o que se pode esperar sem dúvida é a defesa de práticas de leitura embasadas no argumento de que o que vale é que o jovem leia, não importa o quê. Se considerarmos a dura verdade de que o que o jovem brasileiro comum lê, ele lê na escola ou proporcionado por ela, e que, portanto, ele não terá chance de acesso à produção literária a não ser na prática escolar, penso que deveria ser motivo maior de preocupação a prática de leitura na sala de aula. Não promover o encontro do leitor com as obras consideradas clássicas (não desconsidero que por uma determinada crítica, em determinada época e sob determinadas coerções, mas que podem passar pelo crivo do professor, o leitor mais próximo ao jovem leitor-escolar) não referendaria a elitização do saber e, portanto, também não seria um mecanismo cruel de exclusão?

Talvez não se trate, necessariamente, de erudição ou funcionalidade, como coloca o economista norte americano, mas de que homem a escola quer formar; talvez, ainda, não esteja em questão só o resultado, mas também a travessia. Contudo, se nos ativermos ao resultado apenas, mesmo assim é possível referendar o que ele chama erudição. Defendendo a leitura dos clássicos na escola, Frank Kermode (1993) responde a um questionamento dizendo que certamente fazer as pessoas lerem os clássicos não as faz melhorarem ética ou civilmente, mas, com certeza, as torna melhores leitores, e que *uma sociedade que dispõe de leitores sutis é pelo menos uma sociedade mais interessante, e talvez mais rica, do que outra que não dispõe; ou que bons leitores são provavelmente mais resistentes às forças que tiram proveito do sistema dominante*. Porém o que amplia ainda mais as preocupações é a dúvida se a educação brasileira tem clareza disso, e, se tem, que uso faz de sua opção.

Mas também é proposta deste estudo a leitura como interpretação de sentidos, e leitura e interpretação são práticas que põem em movimento tanto a imagem quanto a memória. No caso específico do texto literário, há quem veja literatura e memória como empresas iguais. Se entendemos a linguagem como ecos de vozes já ouvidas, uma manifestação que se constrói com o jogo da diferença e da repetição, a literatura não se faria senão de retomada da tradição e, nessa retomada, a inclusão de um dizer novo. Assim, não é só o gênero autobiográfico, hoje bastante em moda até, que busca o passado. O escritor Moacyr Scliar (1999, p.146) sobre isso pondera:

O tema da busca da memória não se esgota só naquilo que está na consciência, naquilo que nós lembramos; não se esgota só na evocação de episódios. Há uma memória mais profunda, que está no nosso inconsciente. Porque nós fazemos literatura com a nossa cabeça,

usando idéias; fazemos literatura com nosso coração, usando emoções, mas precisamos também fazer literatura com as nossas vísceras.

Aqui temos a voz do autor, mas e a do leitor, a sempre incógnita peça sem a qual não se justifica a escrita? Não teria essa voz também profunda relação com a memória, quando, na atividade leitora, responde com suas lembranças ao apelo do discurso lido? A leitura do ensaio de Proust levou-me ao passado fazendo-me rememorar minhas férias marcadas pela leitura de livrinhos de caubói. Seja com casualidade, diante da familiaridade das palavras lidas, ou perplexidade, diante da extravagância do que lhe é desconhecido, é a memória discursiva que é acionada para a construção de sentidos. E trata-se de memória coletiva somada à memória individual, tanto do autor, que também é um leitor, quanto do receptor do texto. Somadas, mas não necessariamente em harmonia, podendo, pois, haver conflito nesse encontro, tensão que, aliás, é constitutiva dos sentidos. Por isso mesmo a leitura é entendida como interpretação infinita, contudo não se pode deixar de considerar os diversos mecanismos que, em certa ou larga medida, subjugam os sentidos dos textos. A própria circunscrição da leitura na escola seria uma forma de controle porque, de acordo com Bernstein (1990), quando um texto passa a compor um discurso pedagógico, esse texto fica como que submetido a outras regras, como que incorporado a outra gramática que é, naturalmente, uma gramática didática. Aí o que chamo “ferida literária”. Contudo, continua o autor, o discurso não tem o controle total do discurso; *todo texto leva consigo possibilidades de significação que escapam sempre de qualquer controle, e todo texto pedagogizado arrasta consigo a possibilidade de pôr em questão e de modificar a gramática na qual ele está inserido.* E conforme compreensão de Larrosa (2000, p.130), *o elemento*

pedagógico de um texto é, essencialmente, um efeito da leitura.

Meu propósito, então, é inquirir sobre a concepção de leitura que norteia a prática escolar. E aqui trago para a cena o professor, interlocutor principal do encontro leitor-texto, que pode tutelar a leitura, se auto delegando o gerenciamento e controle dos sentidos, ou apenas mediá-la, como boa “casamenteira”, como quer Pennac (1998, p.115): *Quando é chegada a hora, é bom que ele saia de cena na ponta dos pés.*

Recolocando meu enfoque, o objetivo é perguntar que compreensão de leitura tem o professor? Pensar em leitura implica em que se puxem, pelos menos, mais três outros fios dessa meada: autor, texto, leitor. Categorias profunda e profusamente imbricadas na concepção de leitura, sobre as quais, aqui, apenas lanço questões nada originais, mas ainda provocativas.

Sobre o autor, poder-se-ia partir da pergunta: quem é, afinal, essa figura que tem sido o “calcanhar de Aquiles” da teoria literária, principalmente desde sua proclamada morte pelo estruturalismo? Ou: quem é afinal, esse fantasma? poder-se-ia perguntar parafraseando o crítico Augusto Meyer (1986), que já na década de quarenta aponta como pressuposto da ficção a dissolução entre o autor e o mundo de sua fantasia criadora. Profundamente atrelada à compreensão de literatura, conseqüentemente à leitura de um texto literário, essa é uma questão que exige ser discutida. Perceber a dimensão do autor na composição da obra apresenta-se como uma exigência para a compreensão de leitura, na perspectiva em que é pretensão aqui abordar essa atividade. A voz do autor não pode ser vista nem como fonte original dos sentidos, tampouco ser desmerecida em favor da voz do leitor. Sobre essa figura tornada, não sem razão, persona grata por algumas correntes teóricas que privilegiam a recepção no movimento da experiência estética, digamos

que não haveria o que reclamar, ou seja, foi-lhe concedido estatuto merecido no processo de leitura e constituição dos sentidos. Não se pode esquecer, todavia, de apontar os excessos de algumas correntes que debitam ao leitor a totalidade dos créditos no trabalho de construção dos sentidos no texto lido.

Da perspectiva do texto, apenas para tocar num ponto, é pertinente recolocar o cuidado de não tomá-lo como um corpo enigmático que se nos apresenta à imagem e semelhança da Esfinge em sua crueldade absoluta: *Decifra-me ou devoro-te*. Ou como uma cartola mágica de onde o leitor retirasse os mais diversos sentidos. Tomá-lo, sim, como representação verbal de discursos que é, como palavra que, no movimento do trabalho simbólico, dá-se a ler e, somente então, faz manifestar o homem, sempre em relação com o outro, e sua história. Como um objeto permeado de pontos de deriva, o texto oferece, sempre, espaços de interpretação.

Tomado nesse sentido e em uma sala de aula, ambiente vivo e ansioso pela instauração da novidade, o texto pode colocar-se como pura provocação, mesmo aquele aparentemente anacrônico, pois é mesmo na tradição que se encontram os vestígios do frescor do novo, é na repetição que se produz, muitas vezes, a diferença. Assim, ler não se restringe a reiterar movimentos já cristalizados e buscar sentidos premeditados; principalmente se compreendemos com Bakhtin que a marca inquestionável da linguagem é sua incompletude, ler é provocar rupturas, deslocar regras, trilhar desvios.

Referências Bibliográficas:

BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

- BORGES, Jorge Luis. *Obras completas*. São Paulo: Globo, 2000.
- CERTEAU, Michel. de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- KERMODE, Frank. *Um apetite pela poesia*. São Paulo: Edusp, 1993.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 3^a.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- MEYER, Augusto. O Autor, Esse Fantasma. In: BARBOSA, J. A. *Augusto Meyer: textos críticos*. São Paulo: Perspectiva; Brasília: INL, Fundação Nacional Pró-Memória, 1987.
- PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- PROUST, Marcel. *Sobre a leitura*. 2^a.ed. Campinas, SP: Pontes, 1991.
- RICOEUR, Paul. *Interpretação e ideologias*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.
- SCLIAR, Moacyr. Literatura e memória. In: HILGERT, J. G. et al (org.). *Formando uma sociedade leitora*. Passo Fundo, RS: EDIUPF, 1999.