

Leitura e Formação do Gosto (por uma pedagogia do desafio do desejo)

"Minha confiança no futuro da literatura consiste em saber que há coisas que só a literatura com seus meios específicos nos pode dar."

ÍTALO CALVINO

"Assim, compreendera que a leitura era uma espécie de contínuo desenrolar, dentro de seu próprio capo, de uma história inventada por ele."

MARGUERITE DURAS

Começemos pelas obviedades: aprende-se a ler e a gostar de ler; aprende-se a ter satisfação com a leitura; aprende-se a acompanhar modismos de leitura; aprende-se a ter critérios e opiniões de leitura; aprende-se a julgar valores estéticos. A tudo isso se aprende lendo. Dentro e fora da escola.

Em outras palavras, o gosto (como sabor, ou prazer, ou moda, ou opinião, ou faculdade de julgamento) pela leitura, em particular a da literatura, não é um dado da "natureza humana", imutável e acabado, e sua formação tem a ver com as necessidades, com o tempo e com o espaço em que se movimentam pessoas e grupos sociais. Desenvolvimento e aprendizagem encontram-se, assim, relacionados entre si e com o processo de constituição dos sujeitos históricos, através do trabalho lingüístico.

Trata-se, aqui, de concepções de história e linguagem que dimensionam o papel e função da aprendizagem escolar (não-espontânea) como lugar a ser privilegiado no trabalho de construção/formação do gosto pela leitura da literatura, aspecto fundamental do desenvolvimento do sujeito, com base numa pedagogia do desafio do desejo.

As tendências em voga na escola, principalmente na última década, vêm enfatizando

A necessidade de leitura por parte dos alunos. Muitos programas vêm sendo desenvolvidos para garantir um mínimo de material e atividades de leitura nessa instituição. Suspeito, no entanto, que certas noções de gosto e prazer de ler, presentes no encaminhamento dessas propostas e, geradas no contexto de uma pedagogia da facilitação e da "não-castração", venham obliterando funções importantes da leitura da literatura para o desenvolvimento de crianças e jovens. Em detrimento das vantagens que possam apresentar, tais práticas parecem muito mais estar servindo para a confirmação do

1 Mestra em Educação pela Unicamp e Professora no Cefam-Campinas/SP.

gosto estabelecido, ou seja, para um conformismo educacional e cultural, discrepante em relação aos objetivos explicitados de "despertar o espírito crítico do aluno", "transformar a sociedade" etc.

Um dos mais freqüentes critérios para seleção e utilização de livros de literatura, em Português, é o que se amolda ao gosto dos alunos. Mas suas expectativas e preferências refletem a complexidade das relações que envolvem sua formação como leitor, mesmo fora do circuito escolar. Seu gosto traz marcas do aprendizado de leitura, a partir da exposição, desde muito cedo, aos produtos da indústria cultural e ao contexto social em que vive. Num movimento de mão dupla, suas expectativas, já trabalhadas "fora da escola", são sondadas por e realimentadas na escola, sob a máscara de uma suposta adequação ao gosto para que alunos gostem de ler. E, sob a aparência de divulgação e democratização da cultura e das oportunidades educacionais, justificam-se a oficialização e sistematização da trivialidade e do conformismo.

Assim, expande-se na escola o que poderíamos chamar de um "funcionamento conforme" da leitura e da literatura, o que, associado a todos os outros problemas educacionais, tende a imobilizar o gosto e a formar não leitores, mas consumidores da trivialidade histórica, lingüística, literária, cultural e... política.

O problema da leitura da literatura na escola, a meu ver, não se resume em questões de adequação à faixa etária ou ao gosto do aluno, de veiculação de conteúdos úteis, de condicionamento do hábito de ler através de técnicas milagrosas e quejandos. Seu estudo envolve aspectos complexos que pretendo pelo menos apontar neste texto.

Leitura e literatura são fenômenos sociais relacionados às condições de emergência e utilização de determinados escritos, em determinada época. Leitura e literatura são, nesse sentido, formas de conhecimento, tornando-se necessário pensá-las do ponto de vista de seu funcionamento sócio-histórico.

Leitura não é um ato isolado e "virgem" de um indivíduo ante ao escrito de outro indivíduo. Supõe a decodificação de sinais e propõe a imersão no contexto social da linguagem e da aprendizagem, através da compreensão do discurso de outrem, ambos (leitor e autor) sujeitos – com suas respectivas histórias de leitura relacionadas às do texto – responsáveis por um trabalho de construção de significados de, com e sobre a linguagem.

O texto dito literário – e em particular o de Literatura Infantil -: circulando nesse contexto de leitura, caracteriza-se por um determinado tipo de trabalho lingüístico e refere-se não só às condições de emergência e utilização, como também às instâncias normativas e legislativas que conferem a "literariedade" a determinado escrito em determinada época.

E a linguagem, compreendida como lugar de interação humana e social, constitui a si e ao sujeito nesse trabalho de leitura da literatura. Assim, linguagem pode ser pensada não como um conjunto de códigos e normas irrevogáveis e "naturais", mas como um trabalho (ação para transformar) social e sempre **em curso**.

Em contraposição ao conformismo citado anteriormente, essas concepções colocam como central na discussão a idéia de processo, que possibilita pensar no movimento de desestabilização do "já conhecido e dado" e na construção de outros caminhos. Inclui a noção de necessidade que move o desejo, de ousadia de desejar, de busca do desejado, de consciência dos sobressaltos do percurso, de utopia, de avanço, de inter-relação presente/passado/futuro.

Por tudo isso, distanciam-nos de uma concepção de história como seqüência linear ou circular de fatos e de linguagem tomo transparência do real (verbalizado). E nos aproximam de uma concepção de história como objeto de uma construção social articulado à linguagem como trabalho coletivo, como ação entre sujeitos, com vistas a sua transformação, ao desenvolvimento consciente, num determinado espaço e tempo e de acordo com certas necessidades.

Por tudo isso, podemos pensar que o gosto se forma e que a aprendizagem escolar da leitura da literatura desempenha importante função no desenvolvimento.

Do ponto de vista didático-pedagógico, poderíamos dizer que essas concepções se "traduzem" pelo que se costuma chamar de construtivo-interacionismo. A aprendizagem escolar concorre para o desenvolvimento, na medida em que propicia condições para que o aluno, agindo entre outros sujeitos sobre a natureza (física, psicológica e social), construa conhecimentos a partir de conceitos específicos de cada disciplina escolar.

Para essa aprendizagem, o que o aluno já sabe, os problemas que já consegue solucionar sozinho são um meio e não um fim. Uma vez superado determinado momento do desenvolvimento, a aprendizagem deve concorrer para que se avance no sentido de novos problemas, de novas operações de pensamento, que vão organizando níveis superiores de abstração e consciência.

Todo avanço, porém, está conectado a uma mudança de motivações e necessidades. É necessário que a aprendizagem signifique um desafio de conhecer o que não se sabe – o novo. Se a escola, sob a alegação de "valorizar o aluno", permanecer com a preocupação centrada apenas no desenvolvimento real – que é sempre retrospectivo e indicativo dos resultados de certos ciclos de desenvolvimento já completados –, não conseguirá apontar para um futuro, não estará nem levando em conta a dinamicidade do desenvolvimento potencial, nem se dirigindo a um novo estágio de desenvolvimento.

Se a aprendizagem quiser mesmo contribuir para o desenvolvimento do sujeito, seu aqui e agora tem de ser respeitado e valorizado, mas não apenas como síntese do passado: também como proposta de futuro.

Essas questões nos remetem a um conceito utilizado por VYGOTSKY(2) para estudar a relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Trata-se da "zona de desenvolvimento proximal": distância entre o nível de desenvolvimento real – que se costuma determinar através da solução independente de problemas – e o nível de desenvolvimento potencial – determinado através da solução' de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Dessa perspectiva, a imitação e o modelo adquirem papel relevante. A imitação não é apenas um ato mecânico. Quando movida pela necessidade de aprender e ensinar, articulada a um projeto histórico, pode ser muito útil para deslanchar o movimento, tornando o aluno capaz de realizar coisas que não conseguiria sozinho.

De fato, a imitação está presente em todo processo de aprendizagem, e é dessa maneira que a criança aprende e penetra na vida social, É dessa maneira que aprende a falar, a interagir no seu grupo, a satisfazer necessidades básicas. Não se aprende, portanto, a partir do nada, como se a cada dia tivéssemos de reinventar o fogo e a roda.

2 L. S. VYGOTSKY. *A formação social da mente*. 3. ed. Tradução por José C. Neto, Luís S. M. Barreto, Solange C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Por ocorrer no contexto da interação social (e histórica), o trabalho de construção de conhecimento se agita na tensão constante entre reprodução e produção de significados.

Mas... os modelos são históricos. E valorizar o aluno é auxiliá-lo (como professor/sujeito que também constrói e se forma) a conhecer essas contradições e avançar na consciência de seu processo de constituição como sujeito (e não consumidor) das determinações históricas e seus conflitos e suas transformações.

Retomemos o fio da leitura. Como trabalho lingüístico (de, com e sobre a linguagem), ler – e não preencher fichas de leitura – pode auxiliar no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, no desenvolvimento do pensamento abstrato. E isso serve para todas as disciplinas escolares. É pela leitura que se conhecem e aprendem os conteúdos de ensino; é pela leitura que se conhece e aprende, portanto, também a literatura.

Quando se trata do ensino da língua (materna), o instrumento de trabalho se torna também "conteúdo" e objeto de reflexão e conhecimento. E aparece, nesse contexto, o instrumento/objeto de estudo por excelência: o texto, ou seja, a língua em uso. Além de todos os tipos e modalidades já utilizados em outras disciplinas, o texto dito literário surge como parte integrante da disciplina, para ser estudado em sua especificidade.

Por que, em que e como o texto literário pode contribuir para a formação do sujeito/leitor?

Talvez a resposta mais breve seja: porque, por corresponder a uma necessidade existencial de fantasia, consegue atuar em zonas profundas, propiciando a superação de conflitos internos e mobilizando a imaginação para a superação de problemas de outras ordens.

O texto literário propõe uma ação na esfera imaginativa, criando uma nova relação entre situações reais e situações de pensamento, ampliando, assim, o campo de significados e auxiliando na formação dos planos da vida real. Lida com necessidades de imaginação e fantasia, onde se criam e se seguem regras voluntárias para satisfação do desejo; é um meio de se atingir prazer máximo, fornecendo estruturas básicas para a mudança de necessidades e consciência que propiciem avanços nos níveis de desenvolvimento.

Não podemos, no entanto, esquecer-nos de que um texto se caracteriza pelo conjunto de relações que o definem como unidade de sentido. O que o caracteriza como literário não é apenas o assunto ou seu conteúdo. E, se queremos oferecer condições de avanço com a literatura, é necessário levar em conta que se lida com o todo de um texto: o que, como, quando, quem, onde, por que, para que, para quem se diz. É nessa unidade que o leitor se movimenta quando lê; é esse conjunto de relações que forma e não a moral da história ou as lições de comportamento, ou os conteúdos revolucionários...

Se o gosto se aprende, pode ser ensinado. A aprendizagem comporta uma face não-espontânea e pressupõe intervenção intencional e construtiva. Assim, o professor tem um importante papel a desempenhar no desenvolvimento de seus alunos/leitores.

Digamos que seu principal papel é o de articular princípios e práticas. E isso significa que tudo que vem sendo e vai ser dito sobre a leitura da literatura precisa fazer parte da vida do professor.

Significa também que é preciso trazer a leitura para a sala de aula, para "despertar" o sabor de ler; que é preciso propiciar condições para o prazer como satisfação de necessidades, para a consciência da moda e do aspecto social da leitura e do gosto,

para a argumentação fundamentada e para o julgamento estético, com vistas à tomada de consciência das opções em função dos propósitos do sujeito leitor.

A formação e a transformação do gosto não se dão num passe de mágica. Com a escola – em que pesem as restrições de sua incompetência competente – concorrem todos os outros estímulos e desestímulos com os quais convivem professores e alunos nas horas restantes do dia.

Parece-me que a saída mais coerente para o trabalho que se propõe ao professor possa ser buscada na práxis – sempre compartilhada – que lhe ofereça segurança e permita a interferência crítica. Cabe ao professor romper com o estabelecido, propor a busca e apontar o avanço. Para isso é preciso problematizar o conhecido, transformando-o num desafio que propicie o movimento.

Desse ângulo, a leitura da literatura, enquanto processo de construção de conhecimento, envolve procedimentos didático-pedagógicos decorrentes da opção por princípios como os discutidos aqui.

A leitura não acontece isolada, na sala de aula, e deve estar articulada às práticas de produção e análise de textos, para que se caracterize como conhecimento de opções, que, à medida que se tornam conscientes, podem ir sendo utilizadas pelos alunos para seus propósitos de leitores e autores.

A formação do gosto envolve também a diversidade como princípio norteador da seleção e utilização dos textos literários e da reflexão sobre o desenvolvimento dos sujeitos/alunos, para um aqui e agora e para um vir-a-ser que se constroem.

As leituras de que os alunos gostam podem e devem servir como ponto de partida para a reflexão, análise e comparação com outros textos (inclusive os produzidos pelos alunos), articuladas aos objetivos didático-pedagógicos da série.

Saber por que o aluno ou o professor gosta deste ou daquele tipo de texto é um caminho importante a ser explorado. O estudo crítico e comparativo dos textos em sua totalidade (condições de emergência, utilização, funcionamentos conformes e disfuncionamentos) apresenta-se como forma de desmistificar e desautorizar o modelo; de recuperar o prazer de saber que há muitos jeitos de ler e de escrever e que não são casuais; de perceber que o prazer não se compra em lojas, nem é automático. Mas depende da emoção e da percepção (que se aprendem) mais ou menos claras e conscientes do trabalho particular de, com e sobre a linguagem, da satisfação de novas necessidades de desenvolvimento.

Se entendermos que os gostos não são naturais, nem imutáveis, nem sucessivos, mas que se integram ao processo de desenvolvimento em sobressaltos, em que o sujeito vai superando a si mesmo, traçando seu percurso histórico rumo a um objetivo que é sempre provisório e ponto de partida para novos avanços, o trabalho com a leitura da literatura tem de levar em conta essa luta da criança e do jovem (e do professor) inserida na luta e nas contradições da linguagem. É preciso problematizar a noção de carência, geradora de uma pedagogia da facilitação, deslocando o impasse da adequação demagógica ou imposição autoritária para o problema da superação crítica e histórica do gosto, com base numa pedagogia do desafio do desejo.

Terminemos por outras obviedades: o professor é, concomitantemente, alguém que participa ativamente desse processo; alguém que lê, estuda, expõe sua leitura e seu

gosto, tendo para com o texto a mesma sensibilidade e atitude crítica que propõe a seus alunos. Os critérios de seleção e utilização de textos pelo professor devem ser, também, aqueles relacionados à sua freqüentação de leitura.

O "como fazer" para se ensinar/aprender o gosto não se desvincula dos princípios a serem praticados por professores e alunos de acordo com suas necessidades históricas. Não há receitas. Há vivências. E reflexões sobre elas.

A formação do gosto não se baseia em exercícios escolares de interpretação. Diz respeito à vida, à formação de uma visão de mundo. Não basta falar sobre a pluralidade de significações e possibilidades de interpretação. É preciso fazer da contradição e da busca de sua superação uma prática/vivência cotidiana de sala de aula e de vida. É a construção de uma história coletiva que conta no jogo das interpretações. É um conhecer para gostar. É um conhecer para agir.

Não nos podemos omitir. Não podemos abdicar do papel histórico que nos cabe, como sujeitos/professores, de nos formarmos como leitores para (e enquanto) interferirmos criticamente na formação de outros leitores.

As perspectivas para a formação do leitor que queremos não passam somente pela boa vontade ou atualização das técnicas do professor. Esta proposta de formação do gosto nem se assenta em produtos, nem é controlável: é um movimento vivo de contradições que instigam caminhos mais adequados de superação, a partir dos princípios que iluminam o perfil de sociedade que queremos.

A história se constrói não pelo acaso, nem pelo descaso (pelo menos como a queremos), mas pelo agir consciente de sujeitos e grupos sociais nela envolvidos para transformar a realidade. E a leitura da literatura pode mobilizar a imaginação, oferecendo inúmeras opções.

E aí, quem sabe, um dia, contemplando nosso trabalho e seus sobressaltos, possamos vir a compreender que a história que inventamos também pode ser mais bonita que a de Robinson Crusoe.

Bibliografia

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: _____. *Obras escolhidas*. Tradução por Sérgio P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987. v.1.

MAGNANI, Maria do Rosário M. *Leitura, literatura e escola: a formação do gosto*. São Paulo : Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 3. ed. Tradução por José C. Neto, Luís S. M. Barreto e Solange C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1989.