

LEITURA DE CLÁSSICOS E EJA: DESAFIOS DO PENSAMENTO E DO FAZER

Tammy Silveira Ito¹

Daquelas perguntas em que se dá a centelha

Descendo a serra rumo ao litoral, vislumbro a chegada do novo ano e com ele as expectativas em relação ao segundo ano de mestrado, fase da pesquisa em que seria desenvolvida a Tertúlia Literária Dialógica – atividade de leitura em torno dos clássicos – com alunos/as da Educação de Jovens e Adultos. Compartilho tal estudo com minha companheira de viagem, que exclama: “Os clássicos são extremamente difíceis! Será que vai dar certo?” Olho para a janela e o mar já à vista indica que não há tempo para explicações fundamentadas; respondo em poucas palavras: “pode ser difícil ou fácil, depende de como se lê”. Minha interlocutora mantém sua argumentação contra a leitura de clássicos “principalmente para pessoas pouco alfabetizadas”. A viagem e o assunto chegam ao fim; mas uma pergunta lateja em minha cabeça: Qual é a dificuldade que paira sobre a leitura desse tipo de livro e coloca em dúvida a “capacidade” de pessoas pouco escolarizadas?

Meio ano já se passou desde o episódio acima relatado, mas ele ainda ecoa no trabalho que se segue. Se a pergunta inicial era sobre a dificuldade que pairava sobre a leitura de obras clássicas, hoje, ela se ramifica em várias outras: afinal, o que são obras clássicas da literatura? Ou melhor: o que vem a ser um clássico para pessoas que retomam o processo de escolarização na Educação de Jovens e Adultos? Como é a leitura de obras clássicas de jovens e adultos/as pouco escolarizados/as?

Incitado por essas questões, este texto apresenta um recorte da minha pesquisa de mestrado, cujo estudo envolve o desenvolvimento da Tertúlia Literária Dialógica – TLD² –, atividade de leitura dialógica dos clássicos da literatura, com alunos/as da EJA. O recorte refere-se à fase de escolha do livro clássico que foi lido durante a atividade com alunos/as de uma sala multisseriada – 1ª a 4ª série – da EJA de uma escola pública de Rio Claro/SP.

Das perguntas-centelhas à pergunta-explosão

O aprofundamento em torno dos aspectos que permeiam a seleção do livro clássico – tanto pela minha parte, enquanto pesquisadora-leitora, quanto por parte dos/as participantes da atividade – teve como objetivo a captura de indícios (GINZBURG, 2007) que sinalizaram as compreensões do que se configura um clássico para pessoas pouco escolarizadas.

Se os denominados clássicos “continuam a ter muito que dizer a cada geração, porque falam de verdades profundas, inerentes ao ser humano” (MACHADO, 2012, p. 82), quais são os tais grandes “temas humanos” para esses/as alunos/as? O que a opção pela leitura de determinado livro em detrimento de outro na atividade de TLD pode indicar sobre o que vem a ser um clássico para pessoas que estão retomando o processo de escolarização?

Mas antes de pensarmos essas questões, é preciso contextualizar do que se trata, afinal, a Tertúlia Literária Dialógica.

A TLD é uma atividade cultural e educativa baseada na leitura coletiva e dialógica dos clássicos da literatura universal, na qual “os participantes não apenas interpretam aquilo que o autor ou a autora quis dizer, mas compartilham compreensões e experiências do mundo da vida, descolonizando o conhecimento” (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p. 132). Assim, a

¹ Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP. Rio Claro, São Paulo, Brasil. E-mail: tammyito10@gmail.com.

² Daqui em diante será utilizado o termo TLD para referir-se à atividade de Tertúlia Literária Dialógica.

ideia da atividade não é fazer a análise de uma determinada obra, mas sim, proporcionar espaços de reflexão e diálogo a partir das diferentes interpretações que são disparadas a partir de um mesmo livro. A riqueza desta atividade, portanto, está nos sentidos que extrapolam para além do que está escrito no livro, e se constroem nas diferentes contribuições que os/as participantes compartilham ao dialogar sobre suas compreensões do que foi lido.

Na TLD se leem somente os clássicos da literatura universal e um dos principais motivos para essa leitura é que estas obras refletem com grande qualidade e profundidade temas humanos (fome, pobreza, amor, amizade, raiva, etc.) que são universais, independente da cultura ou da época. Além disso, a escolha dos clássicos para a atividade se dá pela democratização ao acesso a esse tipo de obra, bem como desconstruir muros culturais colocados pelos discursos dominantes e excludentes de que os clássicos são reservados apenas para a “elite” que detém um longo saber acadêmico para ler tais obras “complexas”.

Outra característica fundamental que diferencia a TLD de outras atividades de leitura é a sua base teórico-metodológica: o conceito de aprendizagem dialógica (FLECHA, 1997), que diz respeito a uma maneira de conceber não só a aprendizagem, mas também as interações. Os sete princípios que pautam esse conceito são: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças.

É possível afirmar que só é TLD, se a atividade é inspirada pelos sete princípios acima citados. Do contrário, o que existe nas escolas e em outros espaços são outras práticas de leitura, que são totalmente válidas e importantes em determinados contextos. No entanto, diante da perspectiva de leitura que assumo na pesquisa, a TLD e a aprendizagem dialógica se apresentam como espaço-momento-possibilidade para o desenvolvimento da leitura como experiência de formação (LARROSA, 2010) ancorada nos clássicos.

Aquilo que é clássico sobre o clássico

Desde a origem dos contornos literários que a palavra assumiu, os clássicos são destacados, principalmente, pela sua qualidade perene. Há um consenso de que as obras clássicas são aquelas que continuam tendo importância e relevância na sociedade e na cultura mesmo passado seu contexto de surgimento. São obras que tratam com grande qualidade e profundidade temas inerentes ao ser humano e, por isso mesmo, são universais independentemente da cultura e da época.

Se por um lado existe a concordância em relação às características de referência e permanência dos clássicos, por outro, a discussão em torno dos critérios de definição de uma obra clássica é um campo de disputas. Bloom (1994), ao eleger os cânones da literatura ocidental, o faz pelo campo crítico literário-estético e tece uma crítica aos que defendem a abertura deste rol clássico baseado em argumentos num viés mais político. Vemos, portanto, que os critérios de seletividade para que uma obra seja considerada clássica, tem sido disputado por forças “artísticas-estéticas” de um lado e, “políticas-ideológicas”, por outro.

Entendendo que, se adentrarmos esse campo, acabaremos por entrar numa discussão muito mais profunda que envolve aspectos de outras ordens (políticas, ideológicas, culturais, literárias, etc.) e que excedem as margens deste trabalho. O que é importante pontuar, no entanto, é que o acesso às obras clássicas é direito de todas as pessoas; a privação delas é que se torna uma atitude elitista.

Dito isso, para a construção da noção do que é um clássico que atenda as perspectivas desse estudo, recorreremos a Italo Calvino (1993) e suas quatorze propostas de “*Por que ler um clássico*”. O modo como o autor constrói proposições de definição de clássico muito mais pela

relação que se estabelece entre esse tipo de obra e o leitor do que efetivamente uma lista de autores/livros, é a razão de nos referenciarmos em sua obra.

É, portanto, nesta relação entre livro clássico e leitor, e também na tentativa de construir uma noção do que é um clássico baseada na perspectiva de uma leitura como experiência de formação, é que demos atenção especial ao momento de escolha do livro a ser lido na TLD. Isso porque, sendo os/as próprios/participantes os/as responsáveis pela escolha da obra, poderia nos dar indícios do que vem a ser os “grande temas humanos” que definem esse tipo de obra, bem como se dá essa leitura por pessoas pouco escolarizadas. Assim, o clássico nesta compreensão, está intrinsecamente relacionado ao sentido produzido do livro no leitor.

Na busca de indícios

A escolha do livro que foi lido durante a TLD consistiu na primeira etapa do desenvolvimento da atividade na escola e foi feita coletivamente com os/as alunos/as. Participaram da pesquisa 9 mulheres e 7 homens com idades que variavam de 18 a 74 anos. Em relação à escrita e a leitura dessas pessoas, alguns estavam alfabetizados/as, outros em vias de, e ainda havia dois no grupo que era a primeira vez que frequentavam a escola. De uma forma geral, essa era a turma que se apresentava a mim: um grupo de pessoas que estavam retomando ou mesmo iniciando o processo de escolarização e se lançaram ao desafio de participar de uma atividade de leitura de clássicos.

Primeiramente, fiz uma pré-seleção dos livros clássicos existentes na biblioteca da escola. Naquele espaço, onde os livros eram classificados por anos/turmas, o primeiro movimento, assim como a bibliotecária me indicou, foi dirigir-me às duas estantes em que uma etiqueta indicava “EJA”. Nessas estantes, percorri os olhos por todas as prateleiras, a fim de encontrar os clássicos. Foi uma busca minuciosa, obra por obra, num movimento de olhos e mãos, que fazia uma lista de cada título clássico que encontrava.

Deste levantamento, reduzi a quatro obras que levaria aos/as alunos/as para que posteriormente fizessem a escolha: *Dom Casmurro* (Machado de Assis); *A metamorfose* (Franz Kafka); *O quinze* (Rachel de Queiroz); e *A hora da Estrela* (Clarice Lispector). Quais critérios utilizei para reduzir uma biblioteca a essas quatro obras? O que pautou minha escolha por esses livros? Qual é a ideia de clássico que fomento e que reflete na escolha desses autores?

Num primeiro momento pensei em selecionar obras que tivessem em grande quantidade na biblioteca; era indispensável que se considerasse a disponibilidade do livro e o próprio acesso, uma vez que a materialidade do livro era um elemento importante na pesquisa. Porém, essa ideia logo foi abandonada, considerando que “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” (CALVINO, 1993, p. 13). Assim, esta seleção não poderia ser pautada apenas pela quantidade de livros existente na biblioteca; não deveria estar ligado a um número, mas sim, aos sentidos produzidos pela leitura e, por isso mesmo, a escolha das obras já mencionadas.

Portanto, nesta pré-seleção houve um movimento de sentido em torno do que se configura uma obra clássica, partindo de certos critérios universais e também do que é um clássico nas minhas leituras. E este movimento continuou quando levei estas obras para que os/as alunos/as escolhessem qual livro gostariam de ler na atividade. E escolheram... Queriam ler e dialogar sobre *Dom Casmurro*.

Se antes as perguntas dirigiram-se a mim quanto à escolha pelas quatro obras dentre tantas outras, as mesmas perguntas passavam a ser feitas para a seleção que esses/as participantes fizeram. O que pautou a escolha de *Dom Casmurro*?

Antes de pensar na resposta a essa questão, é importante descrever como foi feita essa seleção. Levei as quatro obras para os/as alunos/as, fazendo um resumo de cada uma, bem como um breve comentário sobre cada autor/a. No momento em que fazia um “resumo” de *Dom Casmurro*, tomando certo cuidado em não acabar contando a história, a professora da turma, leitora deste livro também, colocou sua opinião sobre a obra e destacando o fator “instigante” no final da história. A colocação da professora, referência da turma, pode ter sido determinante, já que a escolha pela obra de Machado de Assis foi unânime, justificada pelos/as próprios alunos/as que estavam ávidos pelo final da história.

Diante disso, constatamos que o momento de seleção da obra nos apresentava os primeiros indícios sobre os temas de interesse e critérios que jovens e adultos utilizam na escolha de um clássico. Porém, uma ideia mais clara sobre o que viria a ser um clássico para tais participantes, foi observada ao longo dos encontros do desenvolvimento da atividade, cuja leitura compartilhada e dialogada apresentou quais temas são importantes de serem discutidos: religião, crença, amor, amizade, família, gênero, violência, infância, educação.

São esses temas humanos que acabaram por abolir a distância do clássico quando homens e mulheres pouco escolarizados/as dialogaram e converteram aquela história para seu contexto, seu mundo de vida. Não estou falando aqui que eles/as se reconheceram em Bentinho, Capitu, Escobar, etc.; mas, a partir dos fios que tecem a história, pensaram em suas próprias.

E é nesse embate de se pensarem em relação a si mesmos, em relação aos outros e à própria vida, que a leitura passa a ser experiência de formação. Jovens e adultos, que estão retomando o processo de escolarização e, semanalmente, leram, pensaram, dialogaram, compartilharam, argumentaram e escolheram expor suas histórias a partir da história de *Dom Casmurro*.

Eis que estamos diante de uma obra clássica.

Inversão da lente: critérios que pessoas pouco escolarizados/as criam para o seu clássico.

O que a opção pela leitura de *Dom Casmurro* em detrimento dos outros livros na atividade de TLD pode indicar sobre o que vem a ser um clássico para pessoas pouco escolarizadas?

Mais do que respostas a essa pergunta, o que se propõe nesse estudo é a inversão da “lente” da abrangência, muitas vezes não tão consensuais em torno dos critérios definidores em torno de uma obra clássica, para os critérios que determinado grupo de leitores constrói sobre o seu clássico (CALVINO, 1993).

A proposta de inversão da lente não significa, de modo algum, suprimir ou excluir os critérios que definem um clássico. Não significa uma abertura leviana para que se diga qualquer coisa em torno destas obras literárias que se caracterizam pela referência e permanência. Inverter a lente significa um olhar atento aos aspectos que leitores/as – nesse caso pessoas pouco escolarizadas que estão retomando o processo de escolarização – criam em relação a uma obra que, historicamente, tem sido relegada apenas a uma parte da população.

Referências

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. Tradução Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

FLECHA, R. **Compartiendo palabras**: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. Barcelona: Paidós, 1997.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. **Mitos, emblemas, sinais:** morfologia e história. Tradução Federico Garotti. São Paulo: Companhia das letras, 2007.

LARROSA, J. **Pedagogia profana:** danças, piruetas e mascaradas. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MACHADO, A. M. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo.** Rio de Janeiro: Objetivo, 2002.

MELLO, R. R; BRAGA, F. M; GABASSA, V. **Comunidades de aprendizagem:** outra escola é possível. São Carlos: EdUFSCar, 2012.