A LEITURA DA LITERATURA CLÁSSICA E A LITERATURA INFANTIL: A CONTEMPORANEIDADE DA SUBSTÂNCIA DA LEITURA NA ARTE DA LITERATURA

THE READING OF CLASSIC LITERATURE AND A CHILDREN'S LITERATURE: A CONTEMPORANEITY OF THE SUBSTANCE OF READING IN THE ART OF LITERATURE

Thiago Barbosa Soares¹

RESUMO: Este artigo tem por principal objetivo apresentar a leitura da literatura clássica em suas facetas tradicional e infantil como incontornáveis no aprimoramento da leitura e da escrita. Para tanto, recenseamos algumas concepções de leitura e suas respectivas relações com a formação do leitor, enveredando pela aproximação dos clássicos da literatura com os clássicos infantis e até com o que é pensado como clássico nas artes plásticas. Valem-nos de autores e trabalhos consagrados no campo da leitura e da literatura para viabilizar o trajeto e substancialização da contemporaneidade dos clássicos e seu impacto na observação da arte da literatura.

Palavras-chave: Literatura. Leitura. Clássicos. Infantil. Arte.

ABSTRACT: This article has as main objective to present the reading of the classic literature in its traditional and infantile facets as unavoidable in the improvement of reading and writing. In order to do so, we have enumerated some conceptions of reading and their respective relations with the formation of the reader, focusing on the approximation of the classics of literature with the children's classics and even with what is thought of as classic in the plastic arts. We are worthy of authors and consecrated works in the field of reading and literature in order to make possible the path and substantiation of the contemporaneity of the classics and their impact on the observation of the art of literature.

Keywords: Literature. Reading. Classics. Child. Art.

¹ Doutor em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos. Docente na Universidade Federal de Tocantins. E-mail: thiago.soares@mail.uff.edu.br

INTRODUÇÃO

"A leitura do mundo precede a leitura da palavra, e daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele" (FREIRE, 2011, p. 19-20). Paulo Freire ilustra magistralmente a importância do ato de ler e, ao mesmo tempo, exprime a intrínseca relação desse com o seu contexto de produção, porquanto a principal função da leitura é permitir o acesso, de quem aprende a ler, aos múltiplos sentidos postos em marcha no cotidiano. Por isso a leitura não pode ser entendida apenas como uma decodificação de letras, de palavras e de frases como muitos ainda creem, mas, antes, como um "envolvimento em uma prática social" (LOPES, 1996).

Compreendida dialeticamente, a leitura também pode se apresentar na condição de um instrumento de conscientização, quando diz respeito aos modos como a sociedade, em conjunto, repartida em segmentos diferentes ou compostas de indivíduos singulares, se relaciona ativamente com a produção cultural, isto é, como os objetos e atitudes em que se depositam as manifestações da linguagem, sejam estas gestuais, visuais ou verbais (oral, escrita, mista, audiovisual) (SILVA; ZILBERMAN, 2004, 112).

Visto isso, a leitura não se restringe ao texto em suas modalidades escrita e falada, porém é nele que podemos perceber e compreender os principais elementos envolvidos na compreensão e apreciação da leitura. Há, portanto, muitos tipos de leituras: a leitura de uma pintura requer certos conhecimentos que a leitura de uma partitura musical não os requer, a leitura de um mapa é diferente da leitura de um romance etc. Desse modo, o processo de compreensão da leitura (aqui nos referimos ao texto escrito, mas também se pode aplicar ao texto falado, guardadas as devidas diferenças) envolve conhecimentos: linguístico, textual e de mundo (KLEIMAN, 2013) (KOCH; ELIAS, 2010).

O conhecimento linguístico diz respeito à língua e seus componentes. É o conhecimento linguístico que nos permite reconhecer os significados das palavras e lhes emparelhar em uma cadeia de sentido, com sujeito, verbo e complemento. O conhecimento textual concerne à esfera de estruturação dos textos na qual se tem a adequação ao objetivo do texto; um manual de instruções possui características de criação peculiares ao seu propósito diferentes de um texto argumentativo em que as ideias são delineadas para defender um ponto de vista fundamentado. Já o conhecimento de mundo engloba toda a bagagem de conhecimento do sujeito leitor, desde seu conhecimento linguístico, textual até sua experiência de vida. É no conhecimento de mundo que se ancoram as informações obtidas na leitura de um

texto, sendo ele responsável pelas antecipações, pelas expectativas e pela relação com outras leituras já realizadas.

É fundamentalmente necessário pesar as experiências do leitor em sua leitura, pois será um fator determinante na compreensão e apreciação de textos. Contudo, intervêm os objetivos da leitura, conforme expõe Geraldí (1984): a) buscar informações; b) estudo do texto; c) pretexto para outros estudos e d) fruição. Cada objetivo permite uma postura diante da leitura e, conseqüentemente, orienta a compreensão do texto ou sua apreciação. Ler um manual requer objetivos relativamente distintos de ler um romance; ler uma notícia de jornal é diferente de ler uma poesia etc. Assim, a mobilização da língua para reproduzir sentidos nos diversos gêneros textuais existentes requer condições específicas de produção que, por sua vez, se relacionam com elementos das condições de recepção dos textos.

Nesse sentido, vemos que os sentidos não estão prontos e acabados no texto, pois dependem, em primeira instância, dos conhecimentos prévios do leitor e dos seus objetivos com a leitura. A construção dos sentidos de um texto é um fenômeno processual que transcende o objeto empírico, passando por um complexo processamento de leitura. Moita Lopes (1996) observa os modelos de leitura a partir da compreensão do fluxo de informações e três tipos de procedimento de leitura, a saber: ascendente, descendente e ascendente-descendente.

A leitura ascendente é a compreensão de que o texto é decodificado pelo leitor que, então, recebe o fluxo de informação ali contido. Ao contrário da anterior, a leitura descendente tem no leitor o detentor do fluxo informativo que é trazido à tona pelo texto. Já a leitura ascendente-descendente mescla tanto uma quanto outra para, no limite, expressar a necessidade que existe entre texto e leitor e vice-versa na compreensão da leitura. Portanto, essa última concepção de leitura valoriza em igual medida os conhecimentos adquiridos pelo leitor, os quais serão empregados na leitura, e as contribuições possíveis de serem transmitidas pelo texto.

Não fosse uma leitura que levasse em consideração leitor e texto, ambos constituintes equânimes no regime de leitura, não seria viável a apreciação de textos tampouco o processo de criação artística no domínio textual. Nesse traçado, se lê por diferentes motivos, se lê para se inspirar, para refletir ou somente para adquirir informação. Contudo há uma forma de apreciação de texto, qual seja, a leitura recreativa. Parissé (2005) afirma ser a leitura recreativa um meio de "recriar energias para viver, trabalhar e dedicar-se a tarefas nem sempre agradáveis". É uma leitura na qual o leitor pode se "jogar" no texto despreocupadamente como em um passeio.

Barthes (2008) vai dizer que o prazer do texto é dar ao leitor um jogo no qual se queira mais, mas sem nunca ter tudo. O prazer proporcionado pelo texto não é da ordem fisiológica, dos prazeres comuns ao corpo, o prazer do texto é diferente da recreação. Barthes afirma: "O texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia, está ligado a uma prática confortável de leitura. Texto de fruição: aquele que põe em

estado de perda, aquele que desconforta, faz vacilar as bases históricas, culturais e psicológicas do leitor" (2005, p. 20-21). Em suma, o texto de prazer refere-se à apreciação dos clássicos que moldam o imaginário social, enquanto que o texto de fruição concerne à leitura sem a carga textual, imaginativa, histórica dos clássicos da literatura. Todavia, o prazer fornecido pela leitura de textos elevados é, no limite, o grau máximo de apreciação dos textos, existindo, portanto, outros tipos de apreciação de textos, como, por exemplo, a análise.

A análise textual pode ser usada como um método para se usufruir dos recursos empregados na criação do texto alvo. Pode-se focar nas estruturas gramaticais e, então, depreender um estilo de escrita. Pode-se observar com acuidade a formação de figuras retóricas ou figuras de linguagem com vistas a se aprofundar no regime de dispersão de conhecimento ali verificado. Pode-se fazer uso, quando de texto narrativo, de categorias de análise narrativa para compreender o desenrolar dos elementos da trama. Pode-se cotejar textos com temática, condições de produção ou mesmo estruturas similares objetivando perceber características, as quais sem esse expediente não seriam visíveis. Há, no tocante à análise, um conjunto relativamente grande de procedimentos com os quais se pode apreciar os textos e suas minúcias. À luz da análise, irrompem os processos de criação artística de textos e de outros artefatos artísticos.

Ao considerarmos a criação artística, não podemos esquecer de que a arte "é uma projeção" (COLI, 2006, p. 66), pois, segundo Aristóteles (384-322 a. C.) em a "Poética", é através da mimese que o artista recria o mundo e sua consciência acerca desse. É viável, com efeito, a ampliação da mimese aristotélica para além da recriação da "natureza", de modo a lhe imprimir uma conotação menos instrumental e mais criativa, já que não só se reproduz o natural mas também, de alguma maneira, se cria o artificial. As diversas correntes artísticas modernistas, em suas múltiplas frentes, tentaram mostrar o potencial de criação do homem. Porém, a mimese pode ser percebida como um movimento cognitivo de cuja captação do mundo surgem processos de criação artísticos, ou, nos termos aristotélicos, a *techné*.

Conforme a expressão artística, são empregadas técnicas ou processos de criação mais ou menos distintos. Alguns deles são:

Esculpir: Por detrás do ato de esculpir, encontra-se uma série de raciocínios que vão desde a imaginação da peça a ser trabalhada até a ação propriamente dita sobre a matéria, quando são levadas em consideração as resistências do material, as ferramentas à disposição com suas diferentes funções e a força motriz do autor.

Modelar: Em termos operacionais, a modelagem é uma operação mista de fazeres; aparentemente pensa-se a modelagem como uma operação inversa à escultura. A escultura retira matéria e a modelagem adiciona matéria ao bloco

original. No entanto, a principal diferença entre ambas é o uso dos materiais: os sólidos para a escultura e os plásticos para a modelagem.

Pintar: O ato de pintar, em quaisquer superfícies, demanda um conjunto de estratégias que, por sua vez, estão vinculadas ao objeto da pintura. As diversas tendências existentes também desenvolveram estilos próprios: traços, cores, objetos, superfícies, jogos geométricos, entre outros, para marcarem seus posicionamentos artísticos.

Escrever: Abrange o conhecimento da língua, da leitura, da escrita e das manifestações sociais do "eu". Só o conhecimento técnico da gramática não é suficiente para a criação do texto artístico. Escrever, diferentemente dos outros processos, não está na ordem da raridade nos dias atuais e, portanto, carece de burilamento para um aperfeiçoamento original tanto da forma quanto do conteúdo.

Vimos, então, que são variados os processos de criação artísticos, consoante as muitas expressões da arte. Cada qual atravessa a materialidade da criação mimética para legar um produto artístico. Posto ser "O Homem na arte o homem integral" (BAKHTIN, 2011, p. 91), é premente a leitura a serviço da formação cidadã na educação proporcionando a apreciação de textos e das artes como uma ferramenta de conscientização política da função desempenhada pelas linguagens. Portanto, leitura, compreensão e apreciação de textos são pilares da formação dos educandos; a interface dos múltiplos movimentos da leitura com os processos de criação artística expande a interpretação para além do âmbito linguístico, porquanto é possível ler, compreender e apreciar as obras artísticas (ROSSI, 2003) quando as ferramentas necessárias para tanto estão disponíveis.

Nesse sentido, a relação da leitura com a arte é, sobretudo no ensino, de fortalecimento da potencialidade humana de compreender e interpretar as criações, compartilhando, assim, a compreensão, a valorização das subjetividades e a apreciação de saberes. Com isso, entendemos que a leitura do mundo precede a leitura das palavras, como nos disse o mestre Paulo Freire, e, portanto, todos somos leitores do que nos cerca, ou seja, de tudo.

A contemporaneidade dos clássicos da literatura, da literatura infantil e da arte

Para adentrarmos a contemporaneidade dos clássicos da literatura infantil, da literatura, das artes, portanto, os clássicos da vida, antes precisamos conhecer a base epistemológica da fundação das artes. Aristóteles (384-322 a. C.), em sua obra "Poética", estabeleceu os alicerces da conceituação de arte como mimese ("imitação") no fazer da qual o artista desenvolve técnicas (techné) de aperfeiçoamento da mimese. Aqui trazemos o núcleo da concepção aristotélica que atravessou os séculos e permanece mais ou menos o mesmo atualmente. Muitas são as definições do que é arte ou do que é literatura, no entanto, é bastante difícil fugir à mimese aristotélica porque

essa é um truísmo, já que alguma coisa precisa ser imitada, ainda que não seja em sua totalidade, para outra ser criada.

A literatura, em suas diversas frentes, atravessou muitos períodos e se transformou ao longo de sua jornada, sobretudo, no tocante às concepções sociais que fora acumulando, como demonstra Alberto Manguel (2003), em "Uma história da leitura", bem como as mudanças observadas nas artes por Gombrich (2000), em "A história da arte". Depois de tantas transformações, então, como se pode considerar clássica uma obra de arte ou de literatura? Ou ainda, a que se refere a determinação clássica em artes e em literatura? "A palavra clássico é derivada de *classis*, palavra latina que significa classe de escola" (cf. LAJOLO, 2001, p. 20; grifos da autora). Os clássicos têm, portanto, uma espécie de função didática sobre a qual repousa suas próprias perpetuações, ou seja, serão ensinados como clássicos nas escolas, de tal modo que esse expediente lhes manterão quase sempre o status de clássicos. Ora, aí tem-se uma das perspectivas da contemporaneidade dos clássicos da literatura e das artes: sua constante repetição no ensino.

Em uma crítica feita ao valor imanente da literatura, Terry Eagleton afirma: "Mas não significa que o chamado "cânone literário", a "grande tradição" inquestionada da literatura, tenha de ser reconhecido como um construto, modelado por determinadas pessoas, por motivos particulares, e num determinado momento" (2006, p. 17; grifos do autor). Quer dizer que, para além de ser uma designação aristocrática, o clássico ou o cânone também diz respeito à função que desempenha na sociedade em que está inserido, porquanto faz ecoar, no limite, estruturas projetivas da realidade objetiva e subjetiva das relações sociais. "Nenhuma obra, e nenhuma avaliação atual dela, pode ser simplesmente estendida a novos grupos de pessoas sem que, nesse processo, sofra modificações, talvez quase imperceptíveis" (ibid. p. 19). Em outros termos, as obras de Homero, de Shakespeare, de Machado de Assis, de Monteiro Lobato, de Rembrandt, de Monet, entre outros tantos, não só foram envolvidas pelo melhor espírito de suas respectivas épocas mas também permitem o concurso de interpretações segundo às condições de suas leituras.

"Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer" (CALVINO, 1993, p. 11), pois enseja o diálogo entre a vida e seu espaço ficcional em um movimento de nunca acabar, se tornando, por isso, sempre contemporâneo. "É clássico aquilo que tende a relegar as atualidades à posição de barulho de fundo, mas ao mesmo tempo não pode prescindir desse barulho de fundo" (ibid. p. 15). Portanto, a obra clássica transcende as fronteiras empíricas da vida cotidiana para lançar seu apreciador no mundo das possibilidades e contrastes, das reflexões e fruições, das aspirações e inspirações, sem perder o necessário e dialógico contato com a realidade concreta. Podemos, então, considerar a obra, tanto de literatura quanto de arte, como dialógica no sentido bakhtiniano, porque, tal como proposto por Mikhail Bakhtin

(1895-1975), as produções que respondem a outras e aos seus contextos em uma cadeia discursiva de significação estão no fio dos sentidos que as ligam (2011).

Assim, os clássicos, na rede de criações artístico-literárias, têm maior relevo e destaque no processo de referência em construção, em composição e em elaboração de outras obras, condensando, dessa maneira, o dialogismo presente em suas realizações. Nesse sentido, as obras de Monteiro Lobato passaram a ser referência na literatura infantil, sendo em muitos materiais de apoio didático um autor incontornável. A ludicidade presente em o "Sítio do Pica-pau amarelo" conseguiu atrair as crianças de muitas gerações. O espaço narrativo instaurado nessa obra permite ao leitor menos experiente levar em consideração suas primeiras experiências familiares em conjunção com o mundo fantástico, onde ele comumente frequenta. A fantasia mediadora dos mitos e folclores da cultura brasileira se constrói sobre textos acessíveis aos leitores iniciantes. É provável que muitos leitores tenham sido iniciados na literatura por meio dessa e de outras histórias escritas por Monteiro Lobato.

"O Sítio do Pica-pau amarelo" é um dos grandes monumentos da literatura infantil por diversos motivos, entre eles estão: o fato de abordar temas que na época de seu desenvolvimento eram e ainda continuam atuais; os mecanismos satíricos e críticos de tratamento de problemas cotidianos servem à formação reflexiva; a elaboração narrativa envolvente e empolgante estimula a leitura de jovens leitores etc. Ora, a contemporaneidade desse clássico reside em atravessar o tempo e chegar aos dias de hoje capaz de fazer tanto sentido quanto em sua época de criação, contribuindo para emergência de leitores e a inserção desses na literatura. Para o ensino, as obras de Monteiro Lobato constituem importante fonte de estudos da língua, de suas interseções com outros textos, do folclore, dos problemas de preconceito racial, entre outros relacionados à vida dos educandos. Algumas dessas considerações podem ser convertidas às obras de autores mais "realistas", como Machado de Assis.

A contemporaneidade de Machado de Assis se afirma porque contribui profundamente para uma literatura de cunho mais filosófica e psicológica. Seus personagens complexos deixam ver um novo senso de criação literária, aquele que preza pela complexidade das indagações acerca da condição humana. Seu estilo de formulações, algumas vezes pouco evidente, traz à tona a liberdade que o torna um autor original. Nele o drama da vida toma contornos palpáveis numa escrita, ora leve e suave, ora audaz e arrojada. É possível observar em uma de suas obras, "Dom Casmurro", pruridos em quem a lê. Da leitura surge a indagação: Capitu traiu ou não Bentinho? Uma pergunta instigante para se pensar as próprias experiências, por conversar com um antigo adágio: "quando os olhos não vêem, o coração não sente". Nesse sentido, as dores da alma são uma espécie de motor para Machado que as reflete em suas obras de maneira singular.

No tocante ao ensino, a literatura de Machado desempenha papel crucial no desenvolvimento da formação intelectual de várias gerações, porquanto plasma, de

modo dialógico, em seus escritos o que a filosofia comunica aos seus estudantes. Portanto, a história da literatura, sobretudo a brasileira, e sua configuração não seria a mesma sem Machado de Assis ou Monteiro Lobato, bem como a história das artes plásticas não seriam as mesmas sem Leonardo da Vinci, entre outros.

A eficácia dos clássicos em suscitar debates e, conseqüentemente, gerar novos universos de criações artísticas é seguramente um de seus traços de contemporaneidade, pois é um dos meios de atualização das obras clássicas. Por isso, "Mona Lisa" é um dos artefatos de arte mais comentado do mundo. "Mona Lisa" tem o poder de deslumbrar quem a aprecia:

O que logo nos impressiona é o grau surpreendente com que Lisa parece viva. Ela parece realmente olhar para nós e possuir um espírito próprio. Como um ser vivo, parece mudar ante os nossos olhos e estar um pouco diferente toda vez que voltamos a olhá-la (GOMBRICH, 2000, p. 204).

A contemporaneidade de um dos maiores clássicos das artes encontra-se na sua expressão de efeitos e sentidos sempre atual, capaz de mobilizar a razão e os sentimentos em prol de sua interpretação e nas explicações para fenômenos do mundo concreto. É certo que muitas obras dialoguem com a vida, porém, são os clássicos que desempenharam e continuam a desempenhar funções basilares no progresso da literatura e das artes, tal como marcos referenciais dos quais não se pode escapar. Os clássicos formam o universo artístico-literário e, ao mesmo tempo, viabilizam às futuras gerações os conhecimentos necessários para a reforma nesse universo. Os clássicos acabam por se tornar imprescindíveis ao ensino na medida em que esse carece de modelos e exemplos para apresentação e demonstração do mais alto patamar alcançado pela criação humana.

CONSIDERAÇÕES

Em outras palavras, sem as obras clássicas de Homero, "Ilíada" e "Odisséia", não haveria outras tantas, como os "Lusíadas" de Camões; sem as "Fábulas" de Esopo, muito provavelmente, não existiriam os contos dos irmãos Grimm e o "Sítio do Pica-pau amarelo" etc.; sem "Amor de perdição" e "Amor de salvação" de Camilo Castelo Branco não teria "Senhora", "Til" e "Iracema" de José de Alencar; sem "Madame de Bovary" inúmeras outras obras não existiriam etc. Sem falar da influência do renascimento no mundo das artes plásticas e da disseminação de seus clássicos até os dias de hoje com Sandro Botticelli, Da Vinci e Michelangelo. Os clássicos tanto da literatura quanto das artes plásticas ecoam em seus contemporâneos e em seus sucessores, ainda que pela dialética da negação.

Portanto, é possível notar a contemporaneidade dos clássicos dentro do forte diálogo que estabelecem com a realidade empírica e com outras obras (seja pela mimese, seja pelo contraste) estabelecendo circuitos incontornáveis para o ensino-aprendizagem. Pois o senso estético pode ser modelado a partir das próprias experiências, todavia, o caráter didático incluso na metodologia do ensino formal requer os exemplos mais relevantes para deles perceber e absorver traços, estilos, temas, entre outros, e, para tanto, os clássicos da literatura e das artes efetuam a contemporaneidade desse papel. Nesse sentido, o clássico participa da propagação de suas propriedades exemplares, em primeira instância, e, em última, demonstra a verdade contida nos dizeres de Protágoras: "O homem é a medida de todas as coisas".

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Poética**. Trad. Baby Abrão. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2004.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BARTHES, R. **O prazer do texto**. Trad. J. Guinsburg. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. Trad. Nilson Moulin. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

COLI, J. **O que é arte**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

EAGLETON, T. **Teoria da literatura: uma introdução**. Trad. Waltensir Dutra. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GERALDI, J. W. **Prática da leitura de textos na escola**. In. GERARDI, J. W. (org.). O texto na sala de aula: leitura e produção. 2ª ed. Cascavel, PR: Assoeste, 1984.

GOMBRICH, E. H. **A história da arte**. Trad. Álvaro Cabral. 17ª ed. São Paulo: LTC, 2000.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 15ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

LAJOLO, M. **Literatura: leitores e leitura**. São Paulo: Moderna, 2001.

LOPES, L. P. M. **Oficina de linguística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas, SP: Mercados das Letras, 1996.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. Trad. Pedro Maia Soares. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

ROSSI, M. H. W. **Imagens que falam**: leitura da arte na escola. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.

SILVA, E. T.; ZILBERMAN, R. Pedagogia da leitura: movimento e história. In: SILVA, E. T.; ZILBERMAN, R. (orgs.) **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. 5º ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.