

A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: A VISÃO DOS ALUNOS

Hércules Tolêdo Corrêa
Professor do Uni-BH
Doutor em Educação pela UFMG

“Há três classes de leitores: o primeiro, o que goza sem julgamento, o terceiro, o que julga sem gozar, o intermédio, que julga gozando e goza julgando, é o que propriamente recria a obra de arte.”
Goethe

Esta comunicação origina-se de uma pesquisa realizada com dados coletados por meio de uma investigação qualitativa – observação participante e entrevista em profundidade – com três grupos de sujeitos (pré-adolescentes alunos do ensino fundamental; adultos matriculados num programa de educação básica e adultos universitários). As turmas leram dois livros de autores de nacionalidades e épocas diferentes: *Indez*, do escritor mineiro Bartolomeu Campos Queirós, publicado em 1984, e *A guerra dos botões*, do escritor francês Louis Pergaud, publicado pela primeira vez em 1912.¹ Optei pela utilização dessas duas obras porque possuem algumas semelhanças, mas apresentam propostas interlocutórias bem diferentes: dois livros de traços autobiográficos, ambientados em espaços e tempos bem diferentes, com tonalidade narrativa distinta. Enquanto *Indez* apresenta-se como um livro poético, lírico, ambientado no interior de Minas Gerais nas décadas de 50 ou 60, *A guerra dos botões* é apresentado como um “épico infantil” ambientado no interior da França no início do século XX. Pareceram-me, então, indicados para um trabalho cujo objetivo central foi o de mapear a recepção literária, mediada pela escola, observando-se as influências do contexto de produção.

Como o objetivo geral do trabalho foi verificar de que modo os efeitos produzidos pela leitura de dois livros estão relacionados a condições sociais de formação de leitores, a condições

¹ CORRÊA, Hércules Tolêdo. *Tempos e espaços culturais – diferenças na produção e efeitos sobre a recepção* (Estudos sobre *Indez* e *A guerra dos botões*). 2002. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

de produção, a propostas interlocutórias e aos modos de circulação social dos textos, foi necessário desenvolver: 1) uma **pesquisa textual e intertextual**, para análise de alguns de seus elementos estruturais, como tempos e espaços representados, caracterização do narrador e também para a configuração do leitor-modelo das duas obras; 2) uma **pesquisa contextual** (sobre as condições de produção desses textos, a configuração de seus suportes, a distribuição, os fatores relacionados à época de produção das obras, as contribuições da crítica literária e das biografias dos autores) e 3) uma **pesquisa de campo**, com observação e acompanhamento de leitores reais desses textos, bem como a realização de entrevistas individuais com leitores das turmas acompanhadas.

O *modus operandi* da pesquisa surgiu a partir do conceito de experiência estética proposto por Hans Robert Jauss², importante teórico alemão da Estética da Recepção. Atento às três atividades simultâneas e complementares que compõem o que Jauss chamou de experiência estética – a *poësis*, a *aisthesis* e a *katharsis* – pretendi investigar a recepção de duas obras literárias em três grupos de sujeitos com características marcadamente diferentes com relação à faixa etária (adultos e pré-adolescentes) e ao nível escolar (universitários e alunos do ensino fundamental – regular e de suplência).

Concordando com as idéias de Jauss de que a literatura tem uma função produtiva e uma função cognitiva, procurei trabalhar com as idéias, do mesmo teórico, de fruição compreensiva ou compreensão fruidora, como aponta o aforisma do escritor Goethe, usado como epígrafe desta comunicação.

² JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. São Paulo: Ática, 1994.

Na evolução do pensamento acerca da questão da funcionalidade da arte, e por conseguinte, da literatura, principalmente na vida contemporânea, chegou-se à admissão de sua plurifuncionalidade, conforme argumenta Salvatore D’Onofrio.³ Assim entendida, a literatura teria, ao lado de sua função **estética** (como arte da palavra, expressão do belo através das palavras), uma função **lúdica**, na medida em que pode proporcionar prazer ao leitor; uma função **cognitiva**, porque traz conhecimento para o indivíduo, formando-o culturalmente; uma função **pragmática**, no sentido de que nenhum objeto cultural está isento de ideologia e que por isso “prega” essa ideologia; e uma função **catártica**, na qual o leitor purifica seus sentimentos, conforme já apontava Aristóteles.⁴

Assim entendida, na múltipla funcionalidade da literatura, a leitura literária seria incentivada pela escola, a qual encontraria uma maneira de tornar os alunos leitores de textos literários, não apenas enquanto nela estivessem, mas durante toda a vida. Parece que essa é mais uma área em que a escola tem fracassado, como apontam diversas pesquisas e até mesmo uma análise rápida da situação de leitura do povo brasileiro.⁵

Além das contribuições da Estética da Recepção, utilizei também alguns conceitos e pressupostos oriundos da Sociologia da Leitura, principalmente aqueles usados por Pierre Bourdieu. O trabalho desse sociólogo tem se destacado, nas últimas décadas, dentre os estudos da sociologia das práticas culturais. Dentre os conceitos elaborados em suas pesquisas, encontra-se a definição e a distinção entre os diversos tipos de capital presentes na sociedade contemporânea, além do conceito clássico de capital econômico. Bourdieu aponta para um conceito

³ D’ONOFRIO, Salvatore. *Teoria do texto*. Prolegômenos e teoria da narrativa. São Paulo: Ática, 1995.

⁴ ARISTÓTELES. *Arte retórica e arte poética*. Trad. Antônio Pinto de Carvalho. Estudo introdutório de Goffredo Telles Júnior. Introdução e notas de Jean Voilquin e Jean Capelle. 14. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, s/d.

⁵ Ver, por exemplo, o relatório da pesquisa *Retrato da leitura no Brasil*, da Câmara Brasileira do Livro.

extremamente importante que é o de capital cultural. Para o sociólogo, a distinção de classe não se ligaria tão somente à questão econômica, mas também à questão cultural:

A classe social não se define somente por uma posição nas relações de produção, mas pelo *habitus* de classe que está “normalmente” (isto é com uma forte estatística) associado a essa posição.⁶

Referido na citação anterior, o conceito de *habitus* é também de Bourdieu e se define como um “sistema de disposições duráveis e transponíveis que exprime, sob a forma de preferências sistemáticas, as necessidades objetivas das quais ele [o *habitus*] é o produto”.⁷

De acordo com Bourdieu e outros sociólogos da educação, da família e da cultura, esses conceitos, juntamente com os conceitos de *transmissão*, *apropriação* e *mobilização* familiares, explicam de que forma o capital cultural é herdado ou adquirido pelos indivíduos, analisando-se as relações dos sujeitos com a sociedade e com o conhecimento.

A partir dos fundamentos teóricos da Estética da Recepção e da Sociologia da Leitura, procurei demonstrar de que modo os efeitos estéticos, sociais, éticos – ou de outra natureza – dessas duas obras estavam relacionados tanto a condições sociais de formação de leitores (dentre elas a escola) quanto a condições de produção, propostas interlocutórias e modos de circulação social dos textos.

Neste simpósio, pretendo apresentar e discutir os dados relativos a um leitor específico: um aluno do Projeto de Educação Básica de Jovens e Adultos do Centro Pedagógico da UFMG, que será aqui identificado pelo seu primeiro nome: Justino.

⁶ BOURDIEU, Pierre. *La distinction*. Paris: Minuit, 1979.

⁷ BOURDIEU, Pierre. Gostos de classe e estilos de vida. In: ORTIZ, Renato (Org.) *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.

I. As leituras de um dos sujeitos da pesquisa

A turma do Projeto de Educação Básica de Jovens e Adultos, à qual pertencia Justino, teve uma recepção bastante desfavorável do livro *A guerra dos botões*. Conforme um seminário realizado pela professora, os alunos em sua grande maioria não gostaram do livro, argumentando que a história “não acrescentava nada”, “não trazia nenhuma mensagem interessante”, “incentivava a violência” e “trazia muitos palavrões”. Entretanto, o aluno Justino teve uma posição bem diferente da turma, tornando-se uma espécie de “defensor” do livro durante o seminário realizado em sala. Já com relação ao livro *Indez*, a turma recebeu-o muito favoravelmente, dizendo que “a história é linda”, “agradável de se ler”, “consegue cativar crianças e adultos”.

Justino tinha 45 anos à época da entrevista. Era casado e pai de três filhos. Nasceu na cidade de Caratinga, interior de Minas Gerais, mas havia se mudado para a capital do estado, Belo Horizonte, com quatro anos de idade. Disse, na entrevista, que nunca mais quisera voltar a sua terra natal. Na UFMG, trabalhava na Seção de Serviços Gerais de uma de suas faculdades. Tinha nove anos de trabalho na instituição à época e residia no Bairro Vila Oeste. Durante a entrevista, Justino me pareceu bastante à vontade.

Sobre suas leituras, Justino afirmou que, quando criança, sempre realizava as tarefas solicitadas na escola e que ficara chateado porque não dera prosseguimento aos estudos. Nunca fora reprovado e a dificuldade que tinha era apenas um problema de vista, mas sempre contava com o apoio de suas professoras, que conseguiam óculos para ele. Entretanto, quando chegou à época do exame de admissão, não teve dinheiro para pagar o certificado de aprovação. Foi dissuadido pelo pai de estudar e teve de ingressar muito cedo no mercado de trabalho.

Justino também falou sobre os livros que gostava de ler: ficção científica (a série alemã *Perry Rhodan*, por exemplo, publicada no Brasil entre 1975 e 1991) e romances policiais (livros

de Agatha Christie e Sidney Sheldon, por exemplo), geralmente *best-sellers*. Também comentou que já lera um outro *best-seller*: *O nome da rosa*, de Umberto Eco. Este, diferentemente dos demais, legitimado pela crítica literária.

O aluno demonstrou, durante sua entrevista, ter uma certa autonomia de leitura, ao dizer que antes de começar a leitura de um livro, em si, sempre lia as introduções (“para mim ter uma idéia do geral”). A leitura de introduções, orelhas e quartas capas, embora pareça algo banal, demonstra uma forma de leitura autônoma, em que o próprio sujeito busca conhecer o material a ser lido, antes de começar a leitura linear da obra.

Sobre a leitura de *Indez* e *A guerra dos botões*, Justino disse ter gostado mais do segundo, por ter se identificado mais com o livro. Lembro aqui que Justino foi o “defensor” do livro na sua turma, um dos principais motivos que me levaram a escolhê-lo para a entrevista. Embora tenha nascido no interior, Justino mudara-se para a capital mineira em 1959 e não retornara mais à terra natal, nem a passeio. De acordo com o seu depoimento, o principal motivo que levou Justino a gostar mais de *A guerra dos botões* foi a sua identificação com as rivalidades dos adolescentes ali relatadas. Justino lembra que, quando adolescente, sua turma era rival da turma do bairro vizinho, do outro lado da Avenida Amazonas, e que muitas vezes esses dois grupos travavam pequenas batalhas. Porém, Justino justifica dizendo que não eram brigas violentas, mas coisas de crianças e adolescentes e que esses meninos não enveredaram pelo mundo da violência ou do crime.

II. As diferentes leituras dos mesmos livros

Os teóricos da recepção e os psicolinguistas vêm apontando e demonstrando há algum tempo que cada leitor apreende as marcas fornecidas pelos textos a partir do modo específico de organizar a sua leitura. O texto apresenta algumas estratégias para alcançar o leitor, mas cada um

constrói uma leitura para o texto, com base em suas crenças, opiniões e conhecimento. A análise das entrevistas com os diferentes sujeitos que leram os livros propostos por esta pesquisa também ratifica isso. Ora com base em suas convicções religiosas, relacionadas a um modo de vida específico, ora com base em sua visão de mundo, caracterizada pelo meio em que vivem, os leitores dispuseram-se a falar sobre os livros que leram e apresentaram suas visões particulares das obras. Os resultados da análise levam a uma conclusão aparentemente contraditória. Se, por um lado, cada leitor apresenta a sua leitura, com todas as suas idiossincrasias, por outro lado, cada leitor pode ser visto como uma categoria de leitor, um certo tipo de leitor, uma vez que ele não detém um discurso apenas seu, mas um discurso que faz parte de uma formação discursiva e, assim sendo, seu discurso é marcado por outros discursos. Dessa forma, é que se pôde perceber, em cada uma das turmas, uma certa homogeneidade de leitura. Pode-se falar de um “leitor religioso” ou de um “leitor apaixonado”, de um “leitor seguro” ou de um “leitor hesitante”, dentre outros adjetivos. É preciso levar em conta, porém, que essas classificações são bastante fluidas, produtos de uma visão de pesquisador, que busca dar a sua contribuição.

Sabe-se que há professores que concebem o ensino de literatura como a transmissão de informações sobre autores e obras (o chamado biografismo) ou sobre características da produção de determinados períodos históricos (a ênfase nos estilos de época). É preciso deixar claro o que entendo como ensino da literatura, principalmente em se tratando do ensino fundamental: ensinar literatura é promover a leitura literária. É preciso também explicitar o que estou chamando de leitura literária. Ler literariamente um texto literário é experimentá-lo/experienciá-lo esteticamente, ou seja, é envolver-se emocionalmente com um texto, passando pelas atividades de *poiesis*, *aisthesis* e *katharsis*. Portanto, ler literariamente um texto não é ler com o objetivo de se informar sobre os conteúdos veiculados por esse texto (por exemplo, não seria ler *Indez* ou *A guerra dos botões* para se informar sobre determinadas condições de vida representadas nas

narrativas – para se ter, por exemplo, “aulas disfarçadas” sobre a cultura do interior de Minas Gerais nas décadas de 50 ou 60, nem sobre a cultura do interior da França do final do século XIX, início do século XX), nem ler para se formar, ou seja, ter condições de opinar criticamente sobre o que é veiculado objetivamente pelo texto. Vale lembrar que o gênero textual de *per si* não é o responsável único pelo tipo de leitura que se faz de um texto. Pode-se ler uma obra literária como se fosse um texto informativo ou formativo, embora essas formas de leitura constituam traições à proposta interlocutória de um texto literário.⁸ Dessa forma, o que se esperava das leituras dos livros era que proporcionassem aos alunos a experiência estética, produto da leitura literária de textos literários.

Como exemplos de experiência estética mais completa, posso apontar a leitura de uma das universitárias, Socorro, que, ao ver em *Índez* a representação literária da vida que ela teve no interior da Bahia e de Minas Gerais, surpreendeu-se porque não sabia “que a vida que teve daria um livro”. Assim, a aluna foi capaz de, ao mesmo tempo, sentir-se co-autora do livro (*poíesis*), ter uma percepção renovada do mundo (*aisthesis*) e ver-se projetada na obra (*katharsis*). Outro exemplo dessa experiência estética mais completa foi a do aluno Justino, que, ao ver representadas, em *A guerra dos botões*, situações que vivera, em um período e espaço bem diferentes aos da narrativa, foi capaz de se envolver emocionalmente com o livro, a ponto de defendê-lo ostensivamente em sala de aula, discordando dos seus colegas. Justino não teve, como a maioria de seus colegas, a visão de que *A guerra dos botões* era um livro violento e que, por isso, também incitava a violência.

⁸ Sobre os conceitos de leitura literária ver: PAULINO, Maria das Graças Rodrigues. *Leitores sem textos*. 1990. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro e WALTY, Ivete Lara Camargos. Os sentidos da leitura. *Presença pedagógica*, Belo Horizonte: Dimensão, v. 1, n. 4, p. 23-37, jul.-ago. 1995.

Alguns dos sujeitos entrevistados durante a pesquisa não detinham o conjunto de competências, disposições e crenças que lhes possibilitava tornarem-se leitores autônomos, independentes e desinteressados, características das leituras não-escolares, mas apenas leitores escolares – caracterizados como sem autonomia, dependentes e interessados, na medida em que não costumam ser capazes de distinguir leituras legítimas da academia de leituras sem prestígio acadêmico, de criticar uma obra do ponto de vista literário e não só na base do “gostei” ou “não gostei”. Esses leitores seriam oriundos de famílias sem tradição escolar. Famílias que muitas vezes se empenharam numa forte mobilização a fim de que seus membros se tornassem escolarizados, mas que não tiveram o conjunto de competências, disposições e crenças sobre a leitura para transformar seus membros em herdeiros de um capital cultural. O gosto e a necessidade de leitura estão diretamente associados à herança ou à transmissão intergeracional, ainda que essa herança não seja necessariamente compulsória. Vale lembrar, os inúmeros casos de membros de famílias com alto capital cultural que não se tornam herdeiros desse patrimônio, bem como os casos daqueles que, mesmo vindos de famílias com baixo capital cultural, tornaram-se leitores literários contumazes, seja por influência de outros mediadores de leitura – professores, bibliotecas, instituições sindicais, etc. – seja por suas idiossincrasias, como parece ser o caso de Justino. Não foi possível identificar, pela entrevista, quais foram os agentes formadores do gosto desse indivíduo pela leitura, mas percebe-se que não foi a família. Seu pai, inclusive, dissuadiu-o de estudar.

Relembro que o propósito da pesquisa foi avaliar as condições de recepção de duas obras literárias produzidas em tempos e espaços distintos, por três grupos diferentes de sujeitos. A análise dos dados coletados permitiu confirmar a pressuposição: *Indez*, pelo tempo e espaço de produção, pelo tempo e espaço representados na narrativa e pelo uso expressivo que faz da linguagem, a prosa poética, teve uma recepção favorável da parte dos leitores adultos,

independentemente do grau de escolaridade. *A guerra dos botões*, independentemente de seu tempo e espaço de produção e do tempo e espaço representados na narrativa, mais distante dos leitores empíricos, teve uma recepção favorável da parte dos leitores pré-adolescentes, devido, como mostraram os dados, à sua linguagem mais ágil e ao seu tom épico.

O aluno Justino, com relação à leitura, mostrou-se bastante diferente de seus colegas, na medida em que sempre teve a leitura como um hábito, desde cedo, mesmo sem ter podido prosseguir nos seus estudos, e foi capaz de se envolver com um dos livros indicados de maneira bem diferente daquela de sua turma.