

Três histórias de leitura: sexo, analfabetismo e letramento literário

The ways in which people address reading and writing are themselves rooted in conceptions of knowledge, identity, and being.
Brian Street

Discussions of literature, particularly in the academy, are now enmeshed with various related debates on political, social, and gender issues. The value of such debates is self-evident, drawing attention as they do to many hitherto neglected influences on the literary system and on the ways in which we construe what is literary. But I would also argue that we are in danger of overlooking some of the more salient and long-standing functions that literature performs in human culture, especially its power to defamiliarize and as a result to assist readers to reflect on and reshape their cultural identity.
David S. Miall

Para tratar do letramento literário – a parte que me cabe nesse latifúndio –, vou iniciar contando uma história que li há alguns meses em um romance intitulado *O leitor*, de Bernhard Schlink. Trata-se de um bem-sucedido romance contemporâneo alemão – e bem-sucedido nos dois sentidos, ou seja, é uma narrativa bem construída e também, mas não apenas por causa disso, um livro com alta vendagem. A edição brasileira informa que o livro vendeu oitenta mil exemplares na Alemanha e já foi traduzido para quatorze países. O tema principal do livro é certamente sobre os dilemas morais que todos vivemos em determinados momentos em nossas vidas e o peso de nossas escolhas naquilo que somos. Todavia, vou reconstruir o livro, lendo como se fossem três histórias sucessivas e ao mesmo tempo integradas. A primeira história é aparentemente simples. Um jovem de quinze anos, filho de um professor de filosofia e narrador da história, conhece por acidente e se apaixona por uma mulher de 36 anos, cobradora de bonde. Desigual pela diferença de idade e pela diferença social, a relação, que tem um claro componente de iniciação sexual para o jovem, é fortemente controlada pela mulher, chamada Hannah. A rotina dos encontros consiste em banho, sexo e leitura, ou seja, a mulher exige do jovem que tome banho antes do sexo e que leia para ela depois do sexo. A relação é mantida, convenientemente, em uma semi-clandestinidade, favorecida pelo fato de Hannah morar sozinha e de que os encontros são todos voltados para a realização do ato sexual. Nas poucas vezes que saem juntos, eles viajam para cidades vizinhas e se fingem de mãe e filho para dormirem em um único quarto nos hotéis. Além do emprego de cobradora, o rapaz pouco sabe de Hannah que se recusa a

falar de seu passado. Certa vez, o rapaz está com amigos em uma piscina pública e percebe a presença de Hannah, mas não fala com ela. Logo depois, arrependido, ele a procura, mas ela simplesmente abandonara o emprego e desaparecera. Aqui temos uma história de amor.

Anos mais tarde, quando está concluindo o curso de Direito, o rapaz participa, em uma espécie de estágio, do julgamento de mulheres que trabalhavam como carcereiras dos campos de concentração nazistas. Para sua surpresa, ele descobre que uma dessas carcereiras é Hannah. Emocionalmente travado, ele não consegue falar com ela, mas acompanha todo o julgamento com extremo interesse. Hannah é, ao final, julgada culpada e condenada à prisão perpétua. Na condenação pesou, por um lado, a sua atitude algo arrogante frente ao Tribunal, quando se esperava profundo arrependimento, e o fato de ter assumido que selecionava as moças mais fracas para lerem para ela, poupando-as do trabalho duro no campo por certo período, mas depois as enviando para a morte certa em Auschwitz. Nesse julgamento, o rapaz percebe que o grande segredo de Hannah, que justifica parte de suas ações tanto no presente quanto no passado com ele e no período nazista, é que ela é analfabeta. Mais que isso, sendo analfabeta, Hannah tem vergonha de sua condição e tenta escondê-la de todos. De tal forma que a maior parte de seus problemas, inclusive a severa pena que recebe, advém justamente do fato de Hannah não conseguir lidar com o mundo da escrita, ou melhor, do fato de ela lidar com o mundo da escrita fingindo participar dele. Aqui uma história de exclusão social que aqueles que participam e dominam a escrita, como nós, pouco conseguimos avaliar.

Mas a história não acaba assim. Depois de casar com uma colega e se divorciar alguns anos depois, o rapaz, agora professor de Direito, resolve reencontrar Hannah por meio da leitura. Sabendo-a analfabeta, ele passa a gravar e enviar para a prisão fitas cassetes em que apenas lê os mais diversos livros. Após alguns anos, ele recebe uma carta em que ela agradece as fitas enviadas. A letra é de quem está aprendendo a ler. Mesmo assim, ele continua a mandar as fitas, sem outra coisa além da leitura em voz alta. Cumpridos dezoito anos de pena, Hannah consegue um indulto e será libertada. O professor recebe uma carta da diretora da prisão pedindo ajuda para reintegrá-la à sociedade. Ele providencia tudo o que é pedido, mas não tem coragem de encontrar-se com ela. Apenas uma semana antes da liberação de Hannah, é que ele consegue ir vê-la. O encontro tem algo de constrangedor para ambos e ele comunica a Hannah as providências tomadas para sua nova vida fora da prisão, que as aceita sem questionar.

Na véspera da saída, entretanto, Hannah suicida-se em sua cela. A diretora revela ao professor, entre outras coisas, que Hannah sempre esperara ansiosamente que ele escrevesse para ela, o que nunca aconteceu. Também que aprendera ler com as suas fitas acompanhando com o livro impresso a leitura na fita enviada e que, tão logo dominara a leitura, Hannah passou a devorar obras sobre o Holocausto, sobretudo aquelas que testemunhavam a vida dos judeus nos campos de concentração. Depois de iniciar a leitura dessas obras, Hannah muda de comportamento e busca cada vez mais o isolamento e o abandono de si mesma que culmina com a morte. Aqui a história se completa como a história de um letramento literário.

Posto o livro nesses termos, vamos tentar agora explicar o que entendemos por letramento literário, tomando como fio a trágica trajetória de Hannah. Na primeira história, encontramos um mundo básico – higiene e sexo – e a mediação da leitura – o rapaz serve de mediador. Hannah deseja participar do mundo complexo que vê em seu redor, mas não consegue porque lhe falta um instrumento fundamental: o domínio da escrita. É por isso que o mundo de Hannah é tão básico, tão reduzido e é por isso que ela é tão controladora. Ela teme perder-se nesse mundo em que se sente como uma intrusa. Quem não sabe ler e escrever em nossas sociedades tão pervasivamente letradas certamente compartilha desse sentimento incômodo de deslocamento. Não que seja impossível viver sem ser alfabetizado, como o comprovam milhões de pessoas nessas condições em nosso País, ou que saber ler e escrever seja em si mesmo uma marca de superioridade intelectual. Não se trata de estigmatizar o indivíduo analfabeto, mas sim de reconhecer que, se é verdade que a escrita está tão presente entre nós, quem não a domina certamente enfrenta muitos percalços, sejam de natureza social ou pessoal.

No caso de Hannah, que vivia em uma sociedade que exigia e valorizava a escrita tal como a nossa, está claro que lhe faltava conhecimento para agir de acordo com as premissas de seu mundo. Ilétrica política e juridicamente, Hannah não entende o que viveu e a sua vergonha em admitir que não sabe ler só amplia as suas dificuldades de inserção social. No julgamento, o fato de ter preterido uma promoção na fábrica em que trabalhava em favor de ir trabalhar nos campos de concentração é tratado como uma opção política, quando, na verdade, era apenas o medo de revelar que era analfabeta. Do mesmo modo, a leitura que as prisioneiras eram obrigadas a fazer para ela é vista como um desvio de caráter, quando, na verdade, era apenas uma mediação necessária. Mediação que buscou, anos mais tarde, na relação amorosa com o narrador, igualmente fracassada. Não saber ler, portanto, não é apenas um transtorno social que impede a ascensão profissional

de Hannah, é também fonte de decisões desastrosas quanto a sua vida. Não saber ler não é apenas ausência de um conhecimento ou habilidade de decifração, é também uma barreira para estar e ser no mundo.

Quando aprendeu a ler e aprendeu a ler lendo literatura, Hannah pode, finalmente, dar sentido ao que viveu. Antes limitada pelo analfabetismo, Hannah conseguiu, por meio dos textos literários, adquirir consciência de sua vida e estabelecer um sentido para sua experiência. O isolamento que buscou e o abandono do seu corpo testemunham que ela finalmente compreendeu as conseqüências funestas de seu ato, do que participou, do que ajudou a construir. É por isso que, antes do suicídio, indagada pelo professor de direito se pensava antes do julgamento no que havia feito, responde: “Eu tinha sempre a sensação de que, sem dúvida, ninguém sabia quem eu era e o que me levava até aquele ponto da minha vida. E você sabe, quando ninguém entende, ninguém pode exigir que você preste contas” (SCHLINK, 1998, p. 163/64). A questão é que com a leitura dos livros, dos testemunhos sobre os campos de concentração, Hannah passou a saber o que a levava até aquele ponto de sua vida, a compreender não só o que havia acontecido em termos históricos, mas também em si e para si mesma. E entender a si mesma é adquirir consciência e se localizar no mundo e localizar o mundo em seu horizonte de vida. Com essas palavras – e depois o suicídio – Hannah estava dizendo que agora participava do mundo de uma maneira bem mais profunda do que a simples aprendizagem das letras poderia proporcionar. Hannah havia experienciado o mundo por meio das palavras – a literatura testemunhal do holocausto – e essa experiência feita de palavras havia dado um novo e terrível sentido ao que vivera concretamente, mas que não conseguira até então realmente compreender. A partir do que leu, a sua realidade se transformou e o que foi vivido ganhou um novo significado – significado que o cotidiano do campo de concentração e o julgamento não puderam lhe dar porque essas vivências a excluía do mundo, eram ambos movimentos de exclusão e Hannah não podia compreender nem a eles, nem a si mesma dentro deles porque eles não lhe permitiam ver a si, o mundo e os outros em um todo coerente como a literatura lhe proporcionou. É isso que, enfim, faz o letramento literário. Ele inclui o leitor no mundo das palavras. Mas o inclui de uma maneira tal que, diferentemente de todos os outros textos, proporciona uma integração profunda e singular no universo letrado. Integração que só acontece, paradoxalmente, porque o mundo literário é tão-somente um mundo feito de palavras.

Aqui vou abandonar a história de Hannah, não sem antes dizer que ela se suicida porque não consegue contemplar a possibilidade de perdão – retomar a vida “normal” – sem que se reconheça que se transformou, que agora é uma leitora. Mas esse reconhecimento não vem daquele que deveria fazê-lo em primeira mão. Assim como se recusou a registrar o processo de letramento de Hannah e continuou a lhe mandar as fitas gravadas, o professor de Direito leu no olhar indagativo de Hannah uma busca amorosa e não a transformação efetivada pela leitura dos textos literários. Sem o reconhecimento de que forjara uma nova identidade, Hannah teria que se contentar em voltar a ser uma pessoa que ninguém sabia que era, viver a inconsciência do passado que agora era insuportável.

Nessas três histórias de leitura fica evidente que todos nós somos construídos tanto pelos muitos textos que atravessam culturalmente os nossos corpos quanto pelo que vivemos. É nessa intersecção entre vida e texto, linguagem e mundo, que se localiza a literatura. É por essa localização que o texto literário oferece ao leitor particularidades que não são facilmente encontradas em outros tipos de textos. A literatura transforma o mundo e a vida em linguagem e texto atravessando os discursos que organizam a sociedade. No texto literário encontramos um espaço privilegiado de construção do que somos e da comunidade a que pertencemos. A literatura permite que se viva o outro na linguagem, que se incorpore a experiência do outro pela palavra, sem deixar de ser nós mesmos. Essas e outras qualidades da literatura fazem do letramento literário um tipo especial de letramento. Mais que uma forma diferenciada de uso da escrita, o letramento literário é, assim, uma instância fundamental de qualquer processo de letramento porque é por meio dele que construímos o nosso ser na escrita.

Também é claro que se o letramento literário é tão importante para a nossa inserção no mundo da escrita, ele não pode deixar de estar na escola, como já defendemos em outro lugar (COSSON, 2002, 2006), e estando na escola, ele precisa ser escolarizado adequadamente, como nos adverte Magda Soares (1999). Em outras palavras, o letramento literário não pode deixar de fazer parte do processo de letramento em geral empreendido pela escola, mas é necessário manter os seus princípios para que funcione como tal. Princípios que são comumente ameaçados tanto pela organização da escola como instituição de ensino quanto pela tradição de escolarização da literatura que se conformou a essa organização.

Em primeiro lugar, afora as bem conhecidas dificuldades materiais da ausência de livros e biblioteca, o letramento literário enfrenta na escola as restrições de se ler em

sala de aula – espaço e tempo limitados são pouco favoráveis à imersão no texto que a literatura demanda. Logo a leitura do texto literário, à exceção dos textos extremamente curtos e simples, precisa ser feita fora da escola ou em espaço e tempo especialmente destinados para ela, como até se faz nas séries iniciais, mas dificilmente se admite nas finais do Ensino Fundamental, para não falar do Ensino Médio. A escola, como sabemos, tem uma grande preocupação com o “desperdício” de tempo do aluno. No caso da leitura literária extraclasse, ela não deve ser confundida com as outras tarefas escolares, pois requer do professor, em lugar da correção posterior como forma de controle da aprendizagem, um acompanhamento sutil e ao mesmo tempo firme do seu andamento, sem esquecer que ela se entrelaça com outras leituras não escolares e que borra a fronteira entre a obrigação e a diversão.

Outra restrição é a constituição da literatura como disciplina entre outras disciplinas, ou seja, a questão do conteúdo. A escola demanda, o professor fica incomodado e o aluno sente-se perdido quando não há um conteúdo explícito a ser ensinado como acontece nas demais disciplinas. É por isso, entre outras razões, que a tradição de escolarização da literatura tem enfatizado o ensino das características dos movimentos de época, da biografia dos autores, da metrificacão e, um tanto mais recentemente, da análise da estrutura formal dos textos – tudo isso é conteúdo que pode ser explicitamente ensinado como se faz com as regras de gramática, as fórmulas matemáticas e os afluentes da margem direita do rio Amazonas. Conteúdo que pode ser listado em programas, ordenado por séries e exigido em testes e outros tipos de avaliação escolar. Observe-se que o problema da disciplinarização da literatura não está nos conteúdos instituídos – o letramento literário promovido pela escola deve também proporcionar esses conhecimentos de cunho histórico-cultural e de poética – mas sim no apagamento da diferença que o letramento literário enquanto uma prática de leitura traz para o processo de letramento escolar. A literatura feita disciplina deixa de ser uma experiência a ser construída pelas leituras de textos significativos para ser um conjunto de informações a serem incorporadas à formação cultural do aluno.

Também consequência da disciplinarização da literatura está a fragmentação dos textos literários que perdem sua unidade textual ou são separados de seu contexto de enunciação para assumir a condição de exemplos de uma técnica ou de um movimento artístico. Mais que isso, a produção literária do País sofre uma segmentação que a divide e organiza em uma seqüência surda de períodos literários, ignorando as relações intertextuais e contextuais que justificam e dão um sentido específico a essa produção

nacional. Dividida em blocos estanques, quando muito apresentados em um movimento pendular que oscila entre o realismo e a fantasia, entre a estilização e naturalismo, o tradicional e o moderno, a literatura deixa de ser um diálogo em que o leitor é convidado a participar, um modo privilegiado de integração cultural para ser apenas matéria de memorização.

A transformação da literatura em conteúdo afeta igualmente a seleção dos textos a serem lidos e as atividades desenvolvidas na disciplina. No caso da seleção, estabelece-se uma relação hierárquica e fixa no sistema canônico, pela qual autores são considerados fundamentais, quando deveriam ser representativos, e obras são erigidas em modelos incontestáveis de um suposto progresso artístico, quando deveriam ser pontos de referências para determinadas opções estilísticas. Nessa perspectiva reverenciosa, mas também empobrecedora do cânone, é perfeitamente compreensível que se considere como incompleta ou inadequada a formação literária de um aluno que não leu este ou aquele autor, que não estudou esta ou aquela obra. Formação literária que certamente deve compreender a leitura das obras consideradas culturalmente significativas, mas cujo investimento maior deveria ser em entender como e porque elas são significativas, permitindo que sejam efetivamente incorporadas ao horizonte de leitura do aluno. As atividades da disciplina literatura, por sua vez, centram-se sobre a memorização de dados e, nos melhores casos, na leitura de textos. A escrita só comparece como uma resposta a essas duas atividades primeiras. Como a literatura é assimilada a um conteúdo e não a uma prática de escrita que demanda uma forma especial de leitura não se pode esperar ou sequer desejar que os alunos escrevam textos literários, afinal o tempo da escola é para o aprendizado sobre a literatura e não da literatura, como se entende que seja o processo de letramento literário. Privilégio de alguns inspirados, aqueles que têm o dom artístico e que devem exercê-lo preferencialmente bem longe dos muros da escola, a produção de textos literários transforma-se em um mistério a ser contemplado na leitura sacralizadora das obras. A interdição da escrita literária na escola, não importa a pretexto de que ela se efetive, é testemunho eloqüente de que a disciplinarização da literatura, tal como instituída entre nós, não consegue vê-la como uma prática social, um uso social da escrita, que é o que define qualquer processo de letramento.

As dificuldades enfrentadas pelo letramento literário na escola também se fazem presentes na questão da avaliação. Por mais inovadora que seja a proposta pedagógica, a escola precisa medir em algum momento a aprendizagem de seus alunos, precisa

estabelecer parâmetros de progressão, seja em relação ao conjunto da turma, seja em relação ao que se espera para aquele nível de ensino. Todavia, a experiência da leitura literária envolve sentimentos e emoções que não podem ser facilmente medidos para se garantir a sua efetividade. Do mesmo jeito, a multiplicidade de leituras que um texto literário pode apresentar – ainda que não tantas quanto o lugar comum sobre a polissemia literária advoga – torna por demais impreciso qualquer instrumento tradicional de aferição da leitura. Não surpreende, portanto, que buscando atender à demanda da escola por um indicativo de progressão, a avaliação da literatura tenha adotada como práticas desde o simples registro de uma tarefa feita, não importando sua qualidade ou adequação, até os testes envolvendo informações contextuais ou detalhes da história, sem deixar de passar pelos trabalhos escritos e as apresentações orais que são resumos ou impressões soltas do que se leu, quando não a reprodução acrítica de alguma leitura autorizada. Todos esses artifícios avaliativos nada ou pouco medem se não levam em conta que o letramento literário se inicia no encontro do leitor com o texto e que é o registro desse encontro em outros textos o primeiro e mais efetivo instrumento de avaliação do processo de letramento literário. Depois, que o desenvolvimento da competência literária na escola implica a passagem da leitura solitária para a leitura solidária, ou seja, a instituição de uma comunidade de leitores que amplie e aprofunde as leituras individuais. É dentro desse movimento, sempre em espiral, de registro e compartilhamento da experiência da literatura que deve ser promovida a avaliação da competência literária.

Naturalmente, as ameaças ao processo de letramento literário na escola não se reduzem ao ordenamento espacial e temporal da escola, à disciplinarização da literatura e a procedimentos de avaliação ineficazes. Também tenho consciência de que o que estou colocando no papel não é algo novo ou revolucionário para nenhum de nós. Ao contrário, todos que somos leitores de literatura temos consciência de seus poderes, todos que somos professores de literatura sabemos das suas dificuldades na escola. Nesse sentido, minha fala é tão-somente um registro de uma leitura literária, uma rememoração daquilo que enfrentamos cotidianamente em sala de aula, para que juntos possamos compreender e afirmar uma vez mais a necessidade e a importância da literatura na escola e nas nossas vidas.

Referências

- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- COSSON, Rildo. O apagamento da literatura na escola. *Investigações – Lingüística e Teoria literária*, v. 15, jul. 2002.
- MIALL, David S. Anticipation and feeling in literary response - a neuropsychological perspective. *Poetics*, 1995, v. 23, p. 275-298. Disponível em <<http://www.ualberta.ca/~dmiall/reading/index.htm>>. Acessado em 10/4/2007.
- SCHLINK, Bernhard. *O leitor*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.
- SOARES, Magda Becker. A escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In EVANGELISTA, Aracy, BRINA, Heliana, MACHADO, Maria Zélia (Orgs). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- STREET, Brian. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, v. 5(2), p. 77-91. Disponível em <<http://www.tc.columbia.edu/cice/Archives/5.2/52street.pdf>>. Acessado em 28/6/2007.