

O QUE PENSAM OS ADOLESCENTES DAS HISTÓRIAS QUE LÊM?

Pesquisa com alunos do primeiro grau demonstra que os leitores de literatura infanto-juvenil não têm espaço para expressar o que e como entendem as histórias que lêem; enquanto o professor fica sem parâmetros para avaliar e propor outras atividades dinamizadoras

Os estudos literários começaram por valorizar o escritor e sua biografia, o grupo (ou escola, como se dizia) a que pertencia, a época em que viveu — estes, enfim, foram ou vêm sendo os assuntos das histórias literárias.

Mais próximo de nós, o estruturalismo valorizou exclusivamente o texto, deixando de fora não só o contexto em que a obra foi produzida como até mesmo o próprio autor.

E quanto ao leitor, quem tem se preocupado com ele? Só nas últimas décadas, sobretudo com o desenvolvimento da sociologia da literatura de um lado e, do outro, o *marketing* de vendas de livros, é que se tem pensado no leitor. Aquele, afinal, para quem as histórias são escritas e que a crítica tradicional quase sempre ignorou.

Mas, a esse leitor ignorado, foram-lhe impostos autores e obras considerados como os únicos “de valor”, por certas instituições, como por exemplo academias e sobretudo a escola.

Na escola, crianças e adolescentes têm sido sempre o elo mais fraco da cadeia, obrigados que são a lerem o que o programa impõe. Dos “clássicos” de um antigamente não muito distante à atual literatura infanto-juvenil, o aluno ainda não pode escolher livremente o que gostaria de ler e muito raramente lhe é dada a oportunidade de dizer o que pensa desses livros.

Se as editoras têm recentemente se preocupado com o que pensam de suas coleções os jovens leitores em potencial, a voz da criança e do adolescente ainda não chegou à escola.

Entre os pesquisadores da área de literatura infanto-juvenil, alguns já se preocupam em saber se títulos ou autores os alunos preferem (como Lilian Lopes da Silva ou Maria da Glória Gordini e sua equipe, por exemplo¹), mas raros são aqueles que estão dispostos a ouvir e a registrar como os alunos reagiram ao livro que leram.

A AUTORA

Maria Alice Faria

Professora Titular da UNESP - Universidade do Estado de São Paulo e da Universidade Federal de Santa Catarina. Autora de *Astarte e a espiral, um confronto entre Musset e Álvares de Azevedo* e *O jornal na sala de aula*.

1. SILVA, Lilian Lopes de. *A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.
GORDINI, Maria da Glória, AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor*. Alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

A EXPERIÊNCIA

Enfrentamos esse desafio quando, em 1989, sob minha coordenação, formamos na Unesp/Campus de Assis-SP um grupo de pesquisa com professores e alunos bolsistas do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). Ouvimos 144 adolescentes de 12 a 16 anos, freqüentando as sétimas e oitavas séries diurnas de uma escola pública de Assis. Era um grupo relativamente homogêneo, pertencente na maioria aos níveis sócio-econômicos B e C. As entrevistas (gravadas e transcritas) foram individuais, a partir de um roteiro aberto sobre uma narrativa de livre escolha do aluno.

Em nosso entusiasmo inicial, imaginávamos que esses adolescentes (que já haviam declarado em certas pesquisas que odiavam as histórias que eram obrigados a ler na escola) aproveitassem a ocasião para vir conversar conosco sobre livros diferentes daqueles que normalmente devem ler para as “provas de leitura”.

Houve até entre eles, no momento de nossos primeiros contatos, quem indagasse se poderia vir falar sobre livros pornô... Mas, na hora “H”, os tais livros pornográficos não apareceram.

As escolhas maciças ficaram mesmo nas narrativas de sempre, na coleção **Vaga-Lume**, da Editora Ática, e congêneres, nos mesmos autores escolares que hoje substituem, na escola, os “Zés de Alencar” de 40 anos atrás...

Para entender essas limitações na escolha dos alunos, temos que considerar uma série de questões, numa pesquisa desta natureza. A situação era inusitada. Pessoas estranhas, de gravador em punho, apresentavam-se na escola para entrevistá-los sobre suas leituras... Hum! situação insólita.

Para um bom número de alunos, o mais seguro foi se precaver e não sair do já conhecido: não dizer nada que normalmente poderia desagradar os mestres ou que destoasse do que eles esperam que os alunos digam. E escolher os livros de sempre, que são praticamente os únicos que conhecem;

dos quais sempre sobraria alguma coisa suficiente para se safarem da situação incômoda; pois, chateados ou não, foram obrigados a lê-los... Enfim, uma atitude conformista.

Como escreveu Suzanne Mollo, em **Os mudos falam aos surdos**², “o discurso da criança não é neutro nem livre”. Por isso, o conformismo pode ser uma reação de cautela e de defesa do mais fraco e inscreve-se na estratégia das relações de força, concluindo a autora que “o conformismo aliena mas protege [...] evita conflitos e mantém ‘a distância’ o professor e o aluno [...]. Encobre saídas secretas para a liberdade de se empenhar, de pensar, de julgar.

O conformismo apresenta-se pois como um ajustamento à situação educativa. É um comportamento de sedução, um ato de obediência que permite uma certa desobediência”.

Entretanto, apesar de nos encontrarmos nessa situação desfavorável a um relacionamento natural com os alunos, consideramos fascinante sair dos muros da universidade e termos um contato direto com a menina do primeiro grau. E os resultados, apesar desses problemas todos, não deixaram de ser interessantes.

OS ALUNOS E OS LIVROS

A conversa girou em torno das impressões espontâneas dos alunos sobre os livros que leram. Usamos perguntas já convencionais, como: se tinham gostado da história ou

2. MOLLO, Suzane. **Os mudos falam aos surdos**: o discurso da criança sobre a escola. Tradução Isabel Brito. Lisboa: Editorial Estampa, 1978.



se o final agradou (e naturalmente a maioria deseja o *happy end*). Outras indagações fugiram do convencional e surpreenderam os alunos. Poucos estavam preparados para ter uma opinião pessoal sobre certos temas tratados nos livros. Outros, porém, aproveitaram para defender suas idéias e se mostraram vivos e inteligentes.

Quanto à linguagem, afirmaram não ter tido dificuldades em ler os textos, mas foram taxativos e puristas em relação à gíria: "não deve ser usada" (embora confessassem que a usam sempre...). Professores, então, estão proibidos de usá-la, sobretudo durante a aula e em particular o pobre do professor de português é o mais visado (embora tenham citado o professor "X", que fala gíria o tempo todo na aula e que por isso os alunos gostam muito dele...).

Essas são contradições criadas por um ensino da língua materna alienado das situações reais de comunicação, impondo ao aluno uma norma culta envelhecida e sem sentido na vida contemporânea.

E que ao mesmo tempo não ensina ao aluno a linguagem adequada para o momento adequado, como pode ser a gíria, por exemplo.

Outros aspectos interessantes, revelados nas entrevistas, é o relacionamento do aluno com a ilustração do livro juvenil. E esse relacionamento da ilustração com o texto escrito tem sido pouco estudado. É uma questão importante, na medida em que vivemos hoje uma cultura da imagem, enquanto a escola se apóia no trabalho com o texto escrito. O que pudemos observar, entretanto, é que os alunos apresentam uma fraca capacidade na avaliação das ilustrações. Para eles, não havia ilustrações melhor elaboradas ou mais ricas: tudo ficou nivelado, como se essas diferenças não existissem, revelando lacunas sérias em educação artística. Entretanto, a preocupação maior está em certas declarações, em que observamos que a palavra, o texto escrito, é incapaz de estimular a imaginação da maioria dos alunos. Foram frequentes as declarações como estas, de um jovem da sétima série, com 14 anos: "(o livro) fala muito sobre lugares bem bonitos [...]. Então eu gostaria de ver como era". Outra, de 13 anos, declarou: "(devia ter mais ilustração) pra gente ter uma idéia da cara da pessoa".

Embora sejamos favoráveis ao trabalho com a imagem na escola, sobretudo para formar o espírito crítico do jovem em relação à comunicação visual, consideramos igualmente importante o domínio total da comunicação escrita. No tocante à literatura, essa carência anula o texto literário, já que este não vem conseguindo estimular a imaginação do aluno através das palavras. É, a meu ver, uma das lacunas mais graves do ensino do português e que afeta até a compreensão de textos informativos e científicos.

Finalmente, perguntas sobre as personagens das narrativas nos deram muitos elementos para avaliar a empatia (ou não) do aluno com o texto lido. Destaco duas ques-

tões em particular. Uma convencional — de que personagem mais gostaram ou qual mais admiraram — e outra, não convencional, sobre a personagem que gostariam de ter como amiga ou amigo.

PERSONAGENS PREDILETOS

As respostas nos permitiram estabelecer uma tipologia de personagens habitualmente presentes nas narrativas juvenis e avaliar as escolhas dos alunos. A partir de sugestões da psicóloga francesa, Marie-José Chombart de Lauwe³, criamos cinco tipos de personagens:

Personagem positiva ativa: são aquelas que apresentam qualidades dominantes como a coragem, o espírito de iniciativa, a força de vontade, a eficácia nas ações, têm poder, capacidade de mando e de liderança. Como características complementares possuem qualidades morais como a bondade, a amizade, a proteção do mais fraco. São, pois, as personagens que detêm o poder e a força em nome do bem ou da amizade.

Personagem positiva boa: são aquelas que apresentam qualidades dominantes como a generosidade, a ajuda ao próximo, a bondade, a sinceridade, o amor, o respeito aos animais, com características complementares de força, poder e liderança, sem as quais não poderiam exercer suas qualidades morais.

Personagens infelizes: são aquelas que poderíamos caracterizar como o herói imperfeito, ou seja, maltratados, discriminados ou com defeitos físicos, que, por razões diversas, despertam a compaixão do leitor e seu espírito humanitário.

Personagens aventureiras: são aquelas que vivem muitas aventuras, desvendam

mistérios e crimes, são inteligentes e hábeis, mas vivem gratuitamente essas aventuras.

Personagens engraçadas: são aquelas, enfim, cujo comportamento diverte o leitor, sem se comprometerem com nenhuma causa.

Ao contrário do que pensamos de início, a admiração dos leitores se projeta principalmente na personagem *positiva ativa* (110 indicações), sem que isso implique necessariamente na identificação do leitor com ela. Para os entrevistados, tanto elas podem ser autoritárias e até antipáticas, como o Doutor Bacamarte de **O alienista**⁴, ou mesmo o vilão do livro, como “o gênio do crime”⁵, quanto personagens adultas dominadoras, como o Simão de **A ilha perdida**⁶; ou então a criança que tem força de vontade para conseguir o que quer, como o herói de **Zezinho, o dono da porquinha preta**⁷. Ou ainda os folgados e jeitosos como o Sérgio de **Desculpe a nossa falha**⁸.

De um modo geral, seja por influência da educação ou da mídia, ou mesmo por causa da insegurança da idade em face da vida adulta que enfrentam pela primeira vez, é a personagem que detém “a força pelo bem” que indicam.

Mas há casos curiosos, como o do leitor de **O alienista** (um dos raros títulos de literatura para adultos citados), que admira o Doutor Bacamarte pelo poder que detém, mas que gostaria de ser amigo do barbeiro para ajudá-lo a destruir a Casa Verde... Outra resposta curiosa, que foge dos estereótipos, é a do leitor de **O gênio do crime**, que, ao contrário do bom-mocismo dos colegas, admira e quer ter como amigo justamente o

3. LAUWE, Marie-José Chombart de. **Um outro mundo**: a infância. Tradução Noemi Kom e equipe. São Paulo: Perspectiva, 1990.

4. ASSIS, Machado. **O alienista**. São Paulo: Moderna, 1994. (Travessias).

5. Personagem do livro: MARINHO, João Carlos. **O gênio do crime**. Rio de Janeiro: Global. [s.d.].

6. DUPRAT, Maria José. **A ilha perdida**. 31. ed. São Paulo: Ática, 1994. 128p. (Coleção Vaga-Lume).

7. VITÓRIA, Jair Geraldo. **Zezinho, o dono da porquinha preta**. 11. ed. São Paulo: Ática, 1994. (Coleção Vaga-Lume).

8. RAMOS, Ricardo. **Desculpe a nossa falha**. São Paulo: Scipione. [s.d.].

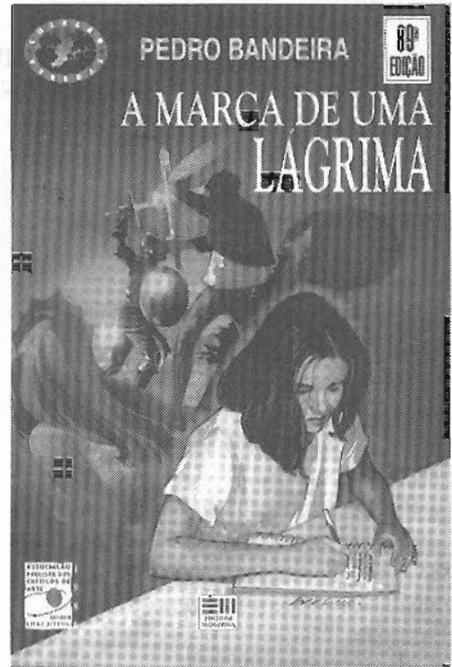
vilão do livro para aprender as mutretas dele e se safar de situações difíceis...

Em segundo lugar, dentre as personagens admiradas, vêm as *positivas boas* (61 indicações), que são geralmente adultos protetores que resolvem os problemas dos adolescentes, como a professora Liane de **Por uma semente de paz**⁹ e Manuel Valadares de **O meu pé de laranja lima**¹⁰, ou ainda pessoas desprendidas e boas, como a Isabel de **A marca de uma lágrima**¹¹.

Já os outros heróis, como os *infelizes* (20 indicações), os *aventureiros* (idem) e os *engraçados* (13), despertam menos admiração entre os leitores. Os *infelizes* criam nos leitores sentimento de proteção e mesmo de superioridade. Os alunos gostam deles porque podem protegê-los, como o Raimundo de **A terra dos meninos pelados**¹², “o menino de asas” e sobretudo o Zezé de **O meu pé de laranja lima**. Os *aventureiros* que seduzem nossos leitores são sobretudo o Gordo de **O gênio do crime** e a Pimpa de **Sozinha no mundo**¹³. Finalmente, são menos admirados os heróis *engraçados*.

Curiosamente, quando se trata de encontrar um amigo entre as personagens desses livros, as preferências se invertem. O herói *positivo bom* toma a dianteira (71 indicações), ficando o *positivo ativo* em segundo, com apenas 30 indicações. Os alunos salientam nessa categoria a amizade, a lealdade, a boa educação e sobretudo a possibilidade de dar proteção ao leitor. As personagens indicadas são basicamente as mesmas, mas quando se trata de amizade, as maiores preferências vão para as adultas.

Nesta categoria (a amizade), o herói *infeliz* (12 indicações) serve para o leitor exercitar seu sentimento humanitário de ajuda, como indicam as duas leitoras de



Christiane F.¹⁴, ou a crença, curiosa, de que o sofrimento transforma as pessoas em boas e fiéis amigas... É o que declara Cristiane (14 anos) sobre a Cássia de **O renascer do amor**: “Ela sofreu muito. Então... ela ia ser uma boa amiga”.

Finalmente, os *aventureiros* (apenas duas citações), não são considerados bons amigos, como se pode concluir pelas poucas indicações dos nossos leitores.

A PERCEPÇÃO DOS LEITORES

As respostas dos alunos às perguntas, nas nossas entrevistas, dão-nos uma idéia dos valores e das preferências que eles projetam nas personagens dos livros lidos. Destaque-se, porém, que a leitura global que fizeram das histórias foi, como não po-

9. JOSÉ, Ganymedes. **Por uma semente de paz**. Livros do Brasil. [s.d.].

10. VASCONCELOS, José Mauro de. **O meu pé de laranja lima**. São Paulo: Melhoramentos. [s.d.].

11. BANDEIRA, Pedro. **A marca de uma lágrima**. São Paulo: Moderna, 1995. 126 p. (Coleção Veredas).

12. RAMOS, Graciliano. **A terra dos meninos pelados**. Rio de Janeiro: Record. [s.d.].

13. REY, Marcos. **Sozinha no mundo**. Rio Grande do Sul: LPM. [s.d.].

14. **Christiane F.** Rio de Janeiro: Bertrand.

dia deixar de ser, bastante limitada, muitas vezes confusa, com lacunas e em certos casos totalmente equivocadas, se levamos em conta as intenções do autor. Um caso exemplar é a interpretação que deram às ações de Raimundo, personagem principal de **A terra dos meninos pelados** e a reação que essa personagem despertou nos seus cinco leitores. Viram em Raimundo o seu lado sofredor (feito, discriminado, oprimido), sem perceber a força do menino que, depois de viver num mundo de fantasia fabricado por ele para fugir da realidade opressora, decide voltar à vida real e enfrentá-la. Esta é, aliás, a mensagem do livro de Graciliano Ramos e que foi percebida às avessas. Neste livro, o escritor pretendia, entre outras coisas, evitar a pieguice e o sentimentalismo que grassava na literatura infantil de seu tempo. Pela resposta dos nossos entrevistados, a secura da linguagem do autor e o tratamento que dá ao tema causou o efeito contrário.

LEITURA IMPOSTA

Como esse caso, pudemos observar em nossas entrevistas quanta coisa os alunos deixam de perceber nos livros que lêem. A questão é ampla e abrange muitos pontos. Quero, neste texto, tocar apenas num, que me parece dos mais importantes:

a leitura literária é feita por imposição do professor, sem se levar em conta as tendências pessoais dos alunos, suas preferências e expectativas. Por outro lado, a cobrança se revela a menos produtiva possível, feita que é, geralmente, através de questionários escritos, iguais para toda a classe.

Não é dada ao aluno a oportunidade de se expressar livremente em relação ao que leu. O leitor fica tolhido na sua liberdade de dizer o que realmente sentiu na sua leitura. Neste caso, o professor também não tem parâmetros para avaliar a leitura efetiva que foi feita e não poderá, portanto, propor outras atividades que a alarguem, que a completem.

Indagados, finalmente, se gostaram de ser entrevistados **oralmente** por nós sobre o livro lido, obtivemos de dois alunos, respostas antagônicas (e por isso ricas!), que mostram em que pé estão as leituras literárias no primeiro grau.

Preso à rotina e reagindo a mudanças, Valquíria (13 anos) protestou com veemência contra o nosso questionamento:

“Vocês fazem uma pergunta muito... Ah... De qual personagem eu queria ser amiga?, pra mim ela não tem sentido. A pergunta que você fez, se eu gostei do fim, tudo bem, **cai em qualquer prova**. Teve umas perguntas aí que eu não gostei não”.

Já Emerson (13 anos) dá um depoimento melancólico e muito eloquente, revelando-nos onde pode estar a crise da leitura:

“Achei gostoso porque eu nunca fiz isso. A professora nunca fez isso. É gostoso assim... a gente discutir, falar do livro. **Eu leio o livro e fico quieto, guardo comigo mesmo**”.