

O poder da leitura literária (contra as formas de impoder)

Carlos Ceia*

RESUMO

Este artigo de Carlos Ceia poder-se-ia intitular *O Poder da Literatura* ou simplesmente o *Poder da Leitura*? Se tal acontecesse estaríamos perante um erro grosseiro de incoerência discursiva. O título marca claramente uma determinada perspectiva de análise, uma concepção de leitura e de obra literária em que o leitor é, respectivamente, o centro, a medida de valor e a referência de uma nova hermenêutica. O leitor é a medida de todas as coisas.

A Literatura, enquanto objecto de análise, estudo, crítica e de hierarquização valorativa consubstanciada num cânone ditado por leitores eruditos, pouco ou nada interessa aos leitores literários. O cânone é uma necessidade da Literatura, não dos leitores. Os leitores interessam-se pelo vasto campo da leitura literária e para eles é tão literário ler Álvaro Magalhães como António Lobo Antunes. O valor literário é ditado pelo modo como o leitor se envolve com a obra, se deixa arrebatado e apaixonar pela estória e esta transforma a sua visão do mundo: *o que interessa mesmo no acto de ler literariamente um livro não é a sua classificação técnica (...) mas o pathos que cada um experimenta e a forma como o conhecimento que temos do mundo se altera.*

A redução da leitura literária ao ensino da literatura é uma forma tão nefasta de impoder na formação de leitores como o seu enclausuramento em exercícios retórico-linguísticos. Saber literatura, com livros de auto-ajuda é uma coisa, praticar literatura outra bem diferente. A estas formas perversas de leitura literária em contexto escolar, que reduzem ou anulam no ensino secundário a prática da literatura, outros acrescentam formas de "impudor" e reclamam uma maior presença da oralidade e da leitura não literária.

Quando Harold Bloom publicou *How To Read And Why* (2000), uma obra escrita para elogiar o poder da leitura literária contra o impoder de certos fenómenos juvenis como Harry Potter, acreditou que era possível trocar precisamente o *Harry Potter* por Shakespeare, Cervantes, Oscar Wilde ou José Saramago. E disse numa entrevista: "Para pensar melhor, precisamos da memória do que foi ensinado, lido e escrito. E isso só se encontra nos grandes livros." A questão que se coloca é: *se não temos muito tempo para ler, o que devemos ler? J. K. Rowling ou William Shakespeare?* Consta que na primeira semana em que o livro de Bloom esteve à venda, recebeu mais de 400 cartas protestando contra a crítica aos milhões de leitores de *Harry Potter*.

* Universidade Nova de Lisboa – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

A questão ontológica mais actual nos estudos literários também não é a que Jean-Paul Sartre colocou em *O Que É a Literatura?* (*Qu'est ce que la littérature?*, 1947), mas antes: *O que não é a literatura?* A resposta a esta questão de resistência à definição do literário liga-se às formas de impoder da leitura literária. Também se liga à discussão teórica sobre os modos de resistência à literatura, como no caso do debate iniciado por Paul de Man em *A Resistência à Teoria*.¹ Mas não é desta forma de resistência que falo quando circunscrevo o problema das formas de impoder à prática da leitura literária com fins educativos. Existirão formas de impoder de natureza política (as que são determinadas no currículo nacional, por exemplo), de natureza educativa (todas as práticas verificadas na sala de aula onde se ensina literatura de acordo com prescrições, como no caso em que um dado *medicamento* – esquema único de leitura, manual do professor com soluções dogmáticas sobre interpretação textual, livro de auto-ajuda com perguntas e respostas estereotipadas, etc. – é receitado para a boa leitura de um texto), e de natureza literária (quando são os próprios leitores, e eventualmente também os próprios escritores, que negam tanto o valor intrínseco como o valor multidisciplinar da leitura literária). De todas as formas de impoder, falaremos a seguir.

Bloom não gosta de *Harry Potter*, porque, diz, é uma colecção de lugares comuns que em nada enriquece os jovens. Recomenda como alternativa o clássico *Alice no País das Maravilhas* (1865), de Lewis Carroll, e o excelente *Contos de Shakespeare* (1807), de Charles Lamb. Ora, eu aprendi a ler através da literatura oral e popular e devorando todos os livros de banda desenhada que o meu pai colecionava. Aprendi a ler através dos lugares mais comuns da própria literatura. Aprendi que ler tudo é o melhor remédio para saber hoje o que é que vale a pena ler. A pergunta *J. K. Rowling ou William Shakespeare?* nunca devia ser colocada. O importante é o compromisso que cada um de nós estabelece com aquilo que sente que deve ler. Errado é pensar que J. K. Rowling é suficiente. *Harry Potter* é apenas um cantinho do mundo. As tragédias de Shakespeare estarão certamente do outro lado do mundo, mas a nossa imaginação, se estiver predisposta a isso, pode viajar para todo o lado e não deixar ninguém de fora.

Para Bloom, o modelo por excelência para a criação do herói juvenil *Harry Potter* foi um clássico da literatura juvenil inglesa do século XIX, *Tom Brown School Days*, (1857) de Thomas Hughes, que descreve a vida de um jovem estudante de 11 anos num típico colégio inglês. Para Henriette Korthal Altes, em artigo publicado na revista literária francesa *Lire*, a invenção de *Harry Potter* pertence uma tradição que inclui o mundo fantástico de Lewis Carroll, o mundo gótico de Tolkien, o combate entre o Bem e o Mal de C. S. Lewis, o mundo da bruxaria de Diane Wynn Jones e a fantasia de Roald Dahl.² Ou seja, nenhum livro pertence a si próprio, nenhum livro, por mais lido que seja, pertence a uma única tradição. Este mundo cruzado de intertextualidades levar-nos-ia, se seguíssemos apenas

¹ *The Resistance to Theory*, University of Minnesota, 1989. (*A Resistência à Teoria*, trad. de Teresa Louro Pérez, col. "Sígnos", Edições 70, Lisboa, 1989.)

² "Certes, on retrouve des éléments et des clins d'œil à ses prédécesseurs: la loufoquerie de Lewis Carroll, le côté gothique de Tolkien, le combat entre le Bien et le Mal de C.S. Lewis, le monde de la sorcellerie de Diane Wynn Jones et, bien sûr, la fantaisie de Roald Dahl. On ne peut reprocher à Rowling d'avoir lu les classiques quand elle écrit au sein d'un héritage littéraire si riche. La somme des parties ne fait pas le tout." (Henriette Korthal Altes: "Harry Potter, phénomène mondial (enquête)", *Lire*, Paris, septembre, 2000, pp. 19-16. Autre phénomène à interroger après le phénomène Paulo Coelho: 42 prix littéraires, 35 millions. Disponível em: <<http://www.lire.fr/critique.asp/idC=36369/idR=223/idG=1>>.

a lição de protecção dos clássicos de Bloom, a concluir desde já que a leitura literária não pode dispensar um livro que seja sem dispensar a tradição ou tradições que ele representa. Não é crível que a literatura possa ter como seus limites físicos *Harry Potter* e *Hamlet*, quero dizer, não podemos circunscrever o universo da leitura literária a um espaço físico que vai de um livro classificado a outro livro classificado, como se a força da leitura literária pudesse reduzir-se à marcação política de uma fronteira.

Tal força ou poder tem histórias de sucesso, como a que Charles William Eliot iniciou em 1909, quando transformou a Universidade de Harvard numa escola de referência mundial, um padrão que hoje reconhecemos como um modelo de *research university*. A reforma de Eliot incluiu: cursos opcionais, turmas pequenas, ensino tutorial, acesso restrito à universidade (uma espécie de processo de Bolonha em 1909!). O que me interessa aqui destacar é sobretudo a acção de Eliot na publicação dos hoje famosíssimos “Harvard Classics”, uma colecção de grandes livros (a biblioteca canónica do sonho bloomiano), de várias disciplinas, com os quais se oferecia à comunidade académica toda uma educação universitária de excelência em “quinze minutos diários de leitura”, sucesso que levou a que a colecção de 51 volumes ficasse conhecida por “Dr. Eliot’s Five-Foot Shelf”, expressão que se refere à dimensão ocupada pelos livros na estante. Hoje a biblioteca da Universidade de Harvard é a quarta maior do mundo, com os seus 15 milhões de livros. Ninguém entra ali à espera de encontrar a *veritas* (o conceito *ex-libris* de Harvard) num único livro. Também não está em nenhum dos 51 volumes de clássicos da biblioteca original. Exigir isso à leitura literária é uma mistificação. Esse é, precisamente, o grande objectivo dos programadores de ensino que vêm no texto utilitário mais virtudes para a boa educação dos jovens do que o texto literário, por outras palavras, determinam que é mais fácil controlar a verdade numa acta do que num romance, porque o jovem leitor é mais facilmente disciplinado em formas de verdade do que em formas de verosimilhança ou de simulação dessa verdade. Na prática, fez-se hoje ao ensino do Português o mesmo que durante séculos várias formas de censura fizeram sobre a obra de arte literária. A redução do texto literário e sua leitura a um mero tipo textual idêntico a qualquer outro tipo coloca-nos exactamente naquele nível primitivo de aprendizagem que conhecemos, por exemplo, no Brasil do princípio do século XIX, quando, em 1824, o imperador D. Pedro I outorgou a *Constituição Política do Império do Brasil* e prescreveu o Código Criminal e a Bíblia como únicos manuais de leitura nas escolas.

Ler um romance de J. K. Rowling é tão literário como ler uma tragédia de Shakespeare, ou mesmo o Código Criminal e a Bíblia, mas esta fórmula quase mágica para encontrar os limites fantásticos da leitura literária não serve para fundar nenhuma espécie de teoria sobre os méritos textuais de ambos os escritores, nem serve para criar nenhuma espécie de cânone pessoal ou dirigido a uma comunidade de leitores. Ler literariamente é um exercício amplo que vai de um texto maior a um texto menor, ou vice-versa, embora para Bloom devesse existir apenas o mundo dos textos *maiores*. A leitura literária não está condicionada ao poder da presunção do leitor erudito. Todas as questões que pudermos acrescentar a esse exercício são válidas, por exemplo, é tão válido Bloom perguntar: “Por que vale a pena ler *Crime e Castigo*?” e depois responder: “Porque altera a nossa consciência.” (p. 160), como será válido perguntarmos “Por que vale a pena ler *Harry Potter*?” E respondermos, por exemplo, “Porque ocupa a nossa imaginação,

levando-nos para um mundo onde somos mais fortes.” O que interessa mesmo no acto de ler literariamente um livro não é a sua classificação técnica, ou o maior ou menor conhecimento para o podermos fazer, mas o pathos que cada um experimenta e a forma como o conhecimento que temos do mundo se altera. O livro que mais conseguir mudar a nossa visão do mundo será sempre o melhor livro que lemos e que devemos aconselhar a ler.

É verdade que a lição de Harold Bloom era dirigida a um público especial: o estudante norte-americano que lê, estuda e analisa as grandes obras da literatura através das *Cliff Notes* e não pelo estudo erudito ou orientado por um leitor mais experiente. Se a leitura literária se transformou num exercício falsamente académico, onde tudo se reduz ao resumo da obra e à análise previamente codificada do texto, servida de bandeja num qualquer livro de auto-ajuda para a leitura (pseudo-)erudita, e universalmente unificada para todos os usuários da obra “estudada”, então a lição de Bloom é legítima. O mundo dos leitores académicos de literatura, isto é, o mundo dos estudantes e dos seus professores, é hoje cada vez mais um mundo de usuários de livros e não de verdadeiros leitores.

Não vejo a era da informação como o grande inimigo da leitura literária, como o faz Bloom; se estivermos educados na leitura, sabemos sempre encontrar espaço no mundo da comunicação tecnológica para não só ler mais mas também para ler de forma diferente e não menos erudita do que aquela que se pode aprender numa sala de aula. Sirva de exemplo o projecto desenhado por António Prole para a Fundação Calouste Gulbenkian, *A Casa da Leitura*, que pode ser visitado em:

Esta singular Casa causaria arrepios a Harold Bloom, porque nenhum dos seus clássicos é listado, e talvez seja essa sua fraqueza, porque, de facto, está por provar que um jovem não possa aprender a ler os clássicos o mais cedo possível na sua formação escolar. Mas o projecto da Gulbenkian, que tem sido verdadeiramente uma Casa de Leitura nacional nas últimas décadas, tem um mérito curioso: divide os livros/os leitores da seguinte forma: “Os livros estão organizados em quatro categorias base (pré-leitores, leitores iniciais, leitores medianos, leitores autónomos), distribuídas por vários temas, indicados na parte inferior das fichas ou acessíveis através da pesquisa global.” Um projecto desta natureza é que é verdadeira auto-ajuda na leitura. Não há ali autores maiores nem menores, mas apenas leitores que se distinguem mais pela sua experiência de leitura do que pela sua idade, porque nada impede um leitor de 10 anos querer experimentar aquilo que está sugerido para os “leitores autónomos”. Este tipo de navegação livre, de acordo com a experiência e a motivação para a leitura de cada leitor, devia ser transferida para a sala de aula, para os programas curriculares e para a formação individual de cada um nós enquanto leitores autónomos que querem aprender como é que o mundo pode ser descrito com olhos diferentes dos nossos.

Voltemos à questão de saber por que não estão os clássicos na (ciber)Casa de Leitura da Gulbenkian “para a infância e juventude”. O melhor argumento para defender essa presença está em outro *best-seller* mundial de apelo à leitura literária: Italo Calvino, *Por Que Ler os Clássicos*, 1981 (Ed. Companhia das Letras, Porto, 1994), que oferece uma lição mais moderada do que a de Bloom mas não menos oportuna:

Dizem-se clássicos aqueles livros que constituem uma riqueza para quem os tenha lido e amado; mas constituem uma riqueza não menor para quem se reserva a sorte de lê-los pela primeira vez nas melhores condições para apreciá-los.

De facto, as leituras da juventude podem ser pouco profícuas pela impaciência, distração, inexperiência das instruções para o uso, inexperiência da vida. Podem ser (talvez ao mesmo tempo) formativas no sentido de que dão uma forma às experiências futuras, fornecendo modelos, recipientes, termos de comparação, esquemas de classificação, escalas de valores, paradigmas de beleza: todas, coisas que continuam a valer mesmo que nos recordemos pouco ou nada do livro lido na juventude. Relendo o livro na idade madura, acontece reencontrar aquelas constantes que já fazem parte de nossos mecanismos interiores e cuja origem havíamos esquecido. Existe uma força particular da obra que consegue fazer-se esquecer enquanto tal, mas que deixa a sua semente. A definição que dela podemos dar então será: os clássicos são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente colectivo ou individual.

A maior vantagem da leitura literária (de clássicos ou de modernos, de autores “maiores” ou “menores”) é esta: é a única forma de leitura que podemos nunca esquecer. Não nos recordamos das cartas, relatórios, receitas (médicas, de farmácia, de cozinha; ou outras), instruções de máquinas, de electrodomésticos, de uso; impressos variados (actualizados), actas, etc. – este é, na verdade, o programa de leitura que o Ministério da Educação recomenda para os Ensinos Básico e Secundário. Mas recordar-nos-emos enquanto vivermos de pelo menos um livro de ficção que nos tocou e nos mudou o olhar sobre o mundo, como não esquecemos o poema que soube encontrar as palavras de

nunca saberemos dizer. O texto não literário, por sua vez, é aquele texto de que ninguém se vai lembrar no dia seguinte e que nunca pertencerá à memória dos textos que se guardam como um tesouro.

Por mais atroz que possa ser a política que privilegia a leitura não literária, é mais atroz que seja a própria Associação de Professores de Português a legitimar, uma vez mais, o programa de (de)formação de leitores, conforme de pode ler neste incrível “Parecer sobre os Programas de Língua Portuguesa do Ensino Básico da Associação de Professores de Português” (Janeiro de 2008):

Ao longo das últimas três décadas, os professores de Português do ensino básico foram vendo as suas competências serem permanentemente alargadas, por exigência da emergente sociedade democrática e digital. Se, antes da aprovação da LBSE (1986), o professor de Português era essencialmente professor de morfologia, de sintaxe e de literatura portuguesas, hoje deve também ser professor de sociolinguística, de semântica, de pragmática, de textos jornalísticos e científicos, de literaturas lusófonas e universais. Se antes a principal actividade de sala de aula era a leitura literária, agora as exigências alargaram-se a novos territórios inexistentes aquando da formação inicial da maior parte dos professores.

A única forma de garantir que há, no sistema educativo, professores preparados para os desafios que surgiram após a sua formação inicial é através da sua formação contínua baseada num diagnóstico individual de necessidades. Sem negar a importância incontornável da leitura literária, por ser essa a área em que os professores têm uma melhor formação, com reflexos evidentes na avaliação do desempenho dos alunos -os resultados das provas de aferição de 2007, reiterando o diagnóstico feito pelo PISA sete anos antes, mostram claramente que a competência de leitura literária é aquela que está mais desenvolvida nos alunos do 4º e do 6º ano -, é também aquela área em que é menos urgente investir. Prioritária deverá ser a formação contínua dos cerca de 50 mil professores de Português nos seguintes domínios: oralidade, leitura não literária, produção escrita e gramática.³

Acredito que não é este o caminho que leva à formação de jovens leitores. Acredito antes que a leitura é uma aprendizagem desde os primeiros dias de vida. Ler a uma criança por ser, ainda no útero, pode ser benéfico, mesmo que a ciência não consiga provar que espécie de benefício possa ser esse. Sabemos, isso sim, que em qualquer dos casos ler é um alimento do espírito sem o qual ficamos incompletos.

Mas não ler de qualquer forma.

O momento em que certos pensadores contemporâneos colocam a literatura é o da dispensa da interpretação livre dos textos e da refutação do sentido, para que possam consagrar a descrição de um dado conjunto de convenções formais que tendem a fixar um único sentido. A competência literária exercida assim como uma competência poética observa apenas o texto literário em termos de *performance* linguística, que obedece a um código pré-determinado. Os estudos literários pós-estruturalistas têm privilegiado, por isso, não a poética mas uma nova forma de hermenêutica como modo operativo mais próximo do desejo do leitor moderno: a competência literária para a leitura diz-nos não tanto o modo de funcionamento de um texto literário, mas antes possibilita descobrir nele aquilo que se aproxima do nosso mundo quotidiano. A competência literária, sob

³ Disponível em: <<http://www.app.pt/pareceres/p62.html>>.

este ponto de vista, será aquela força ou furor que nos permite encontrar num texto literário não só os reflexos da nossa própria experiência individual mas também os traços que nos identificam culturalmente.

A expressão “leitura retórica” proposta por J. Hillis Miller é comparável ao que chamo leitura determinada pela competência poética. Como diz o autor de *On Literature*,⁴ o efeito que resulta de uma tal leitura conduzirá sempre à perda da magia do texto literário. Pré-julgamos que a leitura poética ou retórica que construímos sobre *Memorial do Convento* de José Saramago, por exemplo, no passo: “Quantas vezes imaginou Blimunda que estando sentada na praça de uma vila, a pedir esmola, um homem se aproximaria...” (Cap. XXV), se pode reduzir a duas soluções interpretativas como: primeiro, classificar o excerto como um exemplo de espaço psicológico; segundo, escarpelizar sintacticamente a frase. Espera-se que um estudante de Português no Ensino Secundário chegue apenas a estas duas soluções de leitura. Assim reduzido o horizonte de expectativas deste estudante a um exercício meramente retórico-linguístico, a magia do romance de Saramago já está perdida e a peregrinação de Blimunda em busca de Baltasar, durante nove anos, nunca passará do limiar de uma frase complexa cuja sintaxe é o saber maior que a literatura pode dar.

Com esta forma de impoder acometida ao treino da leitura literária, todos ficamos a perder. A leitura literária é outra coisa muito diferente: é aquela experiência que nunca nos empobrece nem nos aprisiona no limite sintático de uma frase. Peter Ackroyd, em *English Music* (1992), uma mistura de ficção com biografia, usou diversas estratégias intertextuais para contar a história de Tim Harcombe, um jovem órfão de mãe, nos anos de 1920, que não vai para a escola até à idade de 12 anos, porque é educado pelo seu pai, que ensina unicamente “English music”, um ensino que, assegura-nos Ackroyd, inclui música, história, literatura e pintura. O romance é uma série de comparações ou reapropriações de textos do património literário e artístico britânico assinados por clássicos como Daniel Defoe, William Blake, and Charles Dickens. Imaginemos *English Music* (ou *Música Portuguesa*) como a única disciplina a ser ensinada nas nossas escolas. A metodologia de ensino havia de privilegiar sobretudo a liberdade de ouvir uma peça musical sem exigir a nós mesmos outra coisa que não fosse uma experiência de encantamento. Ouviríamos, sem a necessidade de classificar retoricamente aquilo que ouvimos; aprenderíamos, sem sabermos a tipologia ou a sintaxe das coisas que entraram dentro de nós. Naturalmente, só um pensamento *literário* é capaz de construir uma escola assim...

Ler às crianças durante os seus primeiros anos de vida, ajuda-as a crescer não só intelectualmente como do ponto de vista da compreensão do mundo. A medida da imaginação de cada um na vida adulta, a meta que cada um de nós consegue atingir no exercício da mais espantosa e complexa das nossas capacidades — o ser capaz de pensar — é determinada pela forma como nos moldaram a nossa imaginação durante os primeiros anos de vida. Somos o que lemos. E somos o que a nossa imaginação literária

⁴ O exemplo de Hillis Miller é este: “By the time a rhetorical reading, or a ‘slow reading’, has shown the mechanism by which literary magic works, that magic no longer works. It is seen as a kind of hocus-pocus. By the time a feminist reading of *Paradise Lost* has been performed, Milton’s sexist assumptions (‘Hee for God only, shee for God in him.’) have been shown for what they are. The poem, however, has also lost its marvelous ability to present to the reader an imaginary Eden inhabited by two beautiful and eroticized people: ‘So hand in hand they passed, the loveliest pair/That ever since in loves embraces met’.” (*On Literature*, Routledge, Londres e Nova Iorque, 2002, p. 125).

nos acrescentou. Quem nunca leu ou quem leu muito pouco, não conhece nem o mundo em que vive nem os mundos que podemos sonhar.

Quem lê, vê mais; quem lê, sonha mais; quem lê, decide melhor; quem lê, governa melhor; quem lê, escreve melhor. Poucos são os actos que valorizamos e que praticamos que não possam ser melhorados com mais leitura.

Recomendar a leitura de livros é tão importante e tão inútil como recomendar que se beba muita água. É bom leitor quem transformou o acto de ler numa necessidade e num instinto primários.

Ler é um remédio santo para a mais complexa das doenças que é a solidão. Ninguém está só, havendo um livro para ler. E se tivermos um livro para escrever, então somos muitos. Se formos treinados, pelo contrário, na dimensão pragmática mais ríspida da criação textual, então não seremos ninguém. Nenhum de nós, aqui presentes, de certeza que se formou a si próprio, académica ou pessoalmente, como leitor/escritor de actas, relatórios, receitas médicas, requerimentos, etc. Mas todos nós sabemos que foi um poeta que ensinou o carteiro de Pablo Neruda a construir metáforas.