



ENTRE A IDENTIFICAÇÃO E O DISTANCIAMENTO: PRÁTICAS E IMPRESSÕES DE LEITURA FICCIONAL DOS JOVENS E O ENSINO DE LITERATURA

Neide Luzia de Rezende¹, Gabriela Rodella de Oliveira²

RESUMO: Tendo em vista que o ensino de literatura é um dos conteúdos que mais abalos sofreram nas últimas décadas, este artigo tem o objetivo de discutir aspectos da composição de narrativas ficcionais, em especial o enredo, que permeiam e estimulam as práticas de leitura de jovens, a percepção que esses leitores têm dessas formas e suas possíveis relações com o ensino de uma literatura canônica, contemporânea ou experimental. Para tanto, trazemos para a reflexão concepções de leitura e de leitor de A. Candido, U. Eco, R. Barthes, H. R. Jauss e A. Rouxel, bem como depoimentos de jovens leitores que participaram de pesquisa sobre suas práticas espontâneas de leitura. A partir da análise dessas práticas à luz das contribuições teóricas discutidas, parece-nos pertinente concluir que abrir espaço para a escuta sobre as práticas de leitura dos jovens pode ser uma porta para um efetivo ensino de literatura, que privilegie a formação de leitores literários capazes de escolher, entre a diversidade de obras existentes, aquelas que lhes convenham.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas de leitura, Ensino de Literatura, Literatura de entretenimento e literatura canônica.

ABSTRACT: Considering recent losses that befell the teaching of literature, this article aims at discussing aspects of the composition of fictional narratives, especially the plot, which can stimulate reading practices and enhance the awareness, by young readers, of compositional strategies as a means of teaching canonical, contemporary or experimental literature. Bearing this in mind, we borrow theories of reading and reader by A. Candido, U. Eco, R. Barthes, H. R. Jauss and A. Rouxel, and bring reports of young readers who took part in a research on their spontaneous reading practices. The analysis of these practices in the light of the above mentioned theoretical contributions encouraged us to conclude that listening to young people's reading practices can be an effective way for a teaching of literature which favors the formation of literary readers capable of choosing books that match their inclinations.

KEYWORDS: Reading practices, Teaching of literature, Entertainment literature and canonical literature.

1 Universidade de São Paulo. E-mail para contato: neirez@usp.br.

2 Universidade Federal do Sul da Bahia. E-mail para contato: gabirodella@gmail.com.

Introdução

Nossos estudantes mudaram radicalmente. Os estudantes de hoje já não são as pessoas que nosso sistema educacional concebeu para ensinar.

Marc Prensky

Diante das mudanças pelas quais passam tanto as práticas sociais de leitura, com o advento dos meios digitais, como as práticas escolares, que vivenciam a pressão das mudanças culturais para que elas também se transformem, o ensino de literatura é um dos conteúdos que mais abalos sofreram nas últimas décadas. Antes em posição privilegiada e central quanto à formação cultural, hoje na periferia dos conteúdos escolares, compartilha essa função de formação com outras formas de ficção. Já em 1972, Antonio Candido refletia com sagacidade a esse respeito, no artigo “A literatura e a formação do homem”, um clássico dos estudos literários apropriado pela educação³:

As camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar. Talvez os contos populares, as historietas ilustradas, os romances policiais ou de capa e espada, as fitas de cinema atuem tanto quanto a escola e a família na formação de uma criança e de um adolescente (CANDIDO, 1999, p. 84).

O computador, que ainda não se disseminara como suporte, conjuga atualmente uma variedade de gêneros como possibilidade de leitura, e tem abalado o império dos livros e de outros impressos⁴. Essa revolução apenas começa a chegar às escolas públicas brasileiras, no que se refere aos *modos de apropriação* da leitura, uma vez que, do ponto de vista do aparelhamento, bem ou mal as escolas têm sido equipadas pelos governos. Além disso, junto com os meios digitais, nasceram e se desenvolvem também as novas gerações, alunos chamados de “nativos digitais”, termo cunhado por Marc Prensky (2001), dada a familiaridade com que crianças e jovens interagem com esses meios e são por eles permeados. Entretanto, os professores, em parte formados em tempos pré-digitais e em institutos de formação superior resistentes às novas tecnologias – e por vezes francamente contrários a elas –, nem sempre possuem recursos mais elaborados para lidar com essa revolução tecnológica. Disso resulta todo tipo de avaliação negativa no polo do ensino, que vê os alunos lerem cada vez menos o que seus professores desejam que eles leiam – as obras indicadas pela escola, em geral a literatura do cânone escolar. A prática de leitura de resumos em substituição à leitura das obras ampliou-se e é praticamente a isso que os alunos no ensino médio têm acesso, além de pesquisarem cronologia de autor e obras pela internet.

Com o afastamento da leitura do livro estritamente verbal – por meio do qual gerações pré-mi-

3 Publicado primeiramente pela revista *Ciência e Cultura*, da SBPC, e só em 1999 republicado pela revista *Remate de Males*, do Departamento de Teoria Literária da UNICAMP. É esta, de 1999, que utilizamos aqui.

4 Segundo Roger Chartier, “nunca houve uma transformação tão radical na técnica de produção e reprodução de textos e no suporte deles. O livro já existia antes de Gutenberg criar os tipos móveis, mas as práticas de leitura começaram lentamente a se modificar com a possibilidade de imprimir os volumes em larga escala. Hoje temos no mundo digital um novo suporte, a tela do computador, e uma nova prática de leitura, muito mais rápida e fragmentada. Ela abre um mundo de possibilidades, mas também muitos desafios para quem gosta de ler e sobretudo para os professores, que precisam desenvolver em seus alunos o prazer da leitura” (2007, digital).

diáticas se tornaram leitoras –, hoje, desde os anos iniciais do ensino fundamental, paulatinamente as crianças e os jovens encontram outros modos de ler e outras práticas de leitura, haja vista que a chamada literatura infantil também já se estruturou diferentemente, com a adoção quase hegemônica da imagem como forma de narrar junto com a linguagem verbal. Provavelmente, as novas gerações leem ou lerão diferentemente também o texto exclusivamente verbal.

As leituras na escola: entre a subjetividade e o conhecimento formal, ou entre *utilização e interpretação*

Um dos discursos recorrentes dos jovens quando instados a falar sobre literatura é que os autores que leem na escola são “chatos”. Esse foi o mote para a pesquisa de doutorado de Gabriela Rodella de Oliveira (2013), intitulada *As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e influência*, que buscou descrever as práticas de leitura literária entre os jovens que frequentavam o ensino médio.

A partir das respostas que deram para algumas das perguntas, em entrevistas individuais e coletivas, gostaríamos aqui de discutir a natureza dessa “chatice” de modo a entender como a literatura – e que literatura⁵ – poderia ainda atrair os jovens estudantes e propiciar um tipo de aprendizado que contribuísse para uma perspectiva de formação do leitor na escola. Diante de uma das perguntas da pesquisadora – “Por que o livro é chato?” – os jovens respondem:

Cassiana– Porque é cansativo. É uma história que você está ali querendo saber o que é que vai acontecer, e fica enrolando muito. É, depende do livro, enrola, tem livros que já vão falando tudo, aí você vai se empolgando, você lê e você não sente. [...] Aí você não se empolga muito de ler esse livro enorme. Assim, ele é grande porque as letras são muito pequenas.

GRO – É por causa do tamanho?

Dayane – Ele é fininho, mas é que a letrinha...

Cassiana– Não é só o tamanho. Às vezes, ele é pequeno, mas a história é muito chata. Aí, por exemplo, é mais interessante ler... Como é o livro que você está lendo?

Dayane – *Tormenta*? Já terminei...

Cassiana– É bem mais interessante e o livro dela é desse tamanho [faz gesto de um livro grosso].

GRO – É mais legal?

Ruth – Mas o assunto, né?

Cassiana– É mais legal, o assunto dele...

Afonso – E a vontade de ler... Fica mais disposto para ler.

Ruth – Você se interessa mais.

Dayane – Apesar do tamanho, a gente fica com mais vontade de ler pela história do livro.

Roberto – É um livro que prende o leitor. Agora, tem livro que não consegue porque o assunto é muito chato.

Afonso – Dá preguiça, sono...

GRO – Você não gostou d’*O cortiço*?

Afonso – Ih! Não...

GRO – Por que você não gostou d’*O cortiço*? Era chato também?

Afonso – Era.

5 Dos livros citados como preferidos em todas as escolas, surgem quatro títulos (*Capitães de areia*; *Harry Potter* (série), *Percy Jackson* (série) e *A cabana*); seis são citados em três das escolas (*Querido John*, *O menino do pijama listrado*, *Marley e eu*, *A última música*, *Crepúsculo* (série) e *Sherlock Holmes*); e nove livros são apontados por alunos em duas das escolas (*O diário da princesa*, *Diário de uma paixão*, *Mundo de tinta*, *A menina que roubava livros*, *O caso dos dez negrinhos*, *O gênio do crime*, *O pequeno príncipe*, *Auto da barca do inferno* e *Ensaio sobre a cegueira*) (OLIVEIRA, 2013).

Ruth – É complicado de entender, né, a história... É, você começa a ler e aí não entende mais nada... Aí tem um assunto diferente do outro... Aí você fica: “Pô, não tô entendendo essa história...”

(...)

GRO – De que tipo de livros vocês gostam?

Nathália – Uma coisa interessante, assim de ação ou alguma coisa de suspense.

Jean – Não esse livro que você lê metade e você sabe o que vai acontecer.

Nathália – Só pelo começo do livro, o final você até sabe como que é. Esses livros assim não têm muita graça. Eu tenho um sério problema com livro, porque eu vou lendo muito bem, daqui a pouco vai dando um sono, vai me dando um sono, aí acabo não lendo mais.

(...)

GRO – E o que interessa, então? Quais são os tipos de história que interessam?

Gabriel – Acho que mais da nossa época, assim...

Adriana – Livro que tem mais a ver com a gente.

Gabriel – Mais relacionado com a nossa idade.

GRO – Com a idade de vocês? Porque esse do *A volta ao mundo é bem antigo, mas ele é legal, é uma aventura*?

Danillo – É, então, eu gosto mais de aventura, tipo livros de ação. É legal, que tipo, vai, a cada capítulo você fica sabendo uma coisa diferente, você não fica sabendo *tudo* de uma vez, que nem eles contam.

Gabriel – É igual novela...

Adriana – Igual novela!

Danillo – Tipo um capítulo deixa um ponto de interrogação, aí no outro resolve, o outro vai deixando...

Adriana – Novela você já até sabe, você está assistindo e aí tá naquela cena maior boa, aí eu falo: vai terminar! É dito e feito: acaba! Só amanhã...

Danillo – Ele te deixa um monte de interrogação e aí lança o 2, entendeu?, outro livro daquele, e você compra para saber o fim daquilo.

(OLIVEIRA, 2013, p. 188, p. 192-3, p. 223).

Para esta discussão, gostaríamos de trazer dois artigos, um de Antonio Candido, “A literatura e a formação do homem”, e um de Umberto Eco, “A *Poética* e nós”, versão abreviada de uma conferência dada em 1990, mais tarde inserida no livro *Sobre a literatura*⁶.

Do texto de Candido, das três funções da literatura elencadas por ele – psicológica, pedagógica e de conhecimento⁷ –, destacamos a primeira, a “necessidade universal de ficção e de fantasia”, que ocorre no “indivíduo e nos grupos (...) no primitivo e no civilizado, na criança e no adulto, no instruído e no analfabeto”, “ao lado da satisfação das necessidades mais elementares” (CANDIDO, 1999). As formas complexas da literatura responderiam, assim como as mais simples, a essa necessidade de ficção, que seria responsável, segundo o autor, pelo equilíbrio da vida psíquica.

6 Em italiano, *Sulla letteratura*, Milano, Bompiani, 2002. Traduzido no ano seguinte por Eliana Aguiar para a Editora Record.

7 As duas primeiras funções, a psicológica e a pedagógica estão intrinsecamente ligadas à subjetividade, são discutidas da perspectiva do leitor, enquanto a terceira, da perspectiva do autor, de sua capacidade de construir um texto de qualidade literária, estando, portanto, centrada no produto do trabalho artístico, o texto, que pode ou não ampliar a capacidade de conhecimento do leitor. Em outro ensaio de Candido, também bastante citado no campo da educação, “O direito à literatura”, de 1988 (publicado em livro em 1995), ele repropõe de outro modo essas três dimensões da literatura: como forma de conhecimento (portanto, o leitor), como construção estética (o texto) e como visão de mundo (o autor).

Ao mesmo tempo em que situa a literatura no âmbito das necessidades psíquicas do homem, Candido define o que é materialmente a literatura, na identificação de variados gêneros que trariam esse germen literário nascido do desejo humano de ficção e fantasia (desde os gêneros mais simples até a literatura mais elaborada).

Umberto Eco, por sua vez, no ensaio citado, é taxativo: “contar e ouvir histórias é uma função biológica” (ECO, 2003, p. 227). Nesse texto, o crítico italiano discute recepção e filiações implícitas ou explícitas de importantes escritores e críticos do século XX em relação à *Poética* de Aristóteles. Destaca o poder do enredo, enquanto representação das ações, abordado pelo filósofo grego no século IV a.C. – “a teoria do enredo talvez seja aquilo que influenciou de modo mais profundo o nosso século” (ECO, 2003, p. 226), diz ao se referir às formas narrativas, interesse primordial do estruturalismo. Afirma não aceitar a ideia de que a *Poética* “não possa definir a arte ‘alta’”, mas concorda que as leis do enredo se mostram adequadas para uma literatura mais popular, de massa e para as estratégias da mídia: “A mídia não é contrária às nossas tendências biológicas, ao contrário, poderia ser acusada de ser humana, humana demais” (ECO, 2003, p. 230).

Nesse sentido, a perspectiva de Umberto Eco se une à de Antonio Candido, ao considerar a essencialidade da narrativa. O crítico brasileiro, além de apresentar a narrativa como veículo da ficção, cita os gêneros que em sua maioria são narrativos – e é destes que tratamos aqui neste artigo. Para o italiano, a “representação de ações”, como a descreveu e normatizou Aristóteles, está sem dúvida sob a incumbência do enredo, que é próprio das formas narrativas: “elemento fundamental da tragédia, o enredo é imitação de uma ação cuja finalidade, o *teles*, é o efeito que produz, o *ergon*. E este *ergon* é a *catarse*” (ECO, 2003, p. 224), sendo esta uma purificação provinda da “*experiência intensa de nossas paixões*”. A *catarse* pode ser provocada pelas *paixões mesmas*, ou pelo *texto que as encena* (ECO, 2003, p. 225), ou seja, pela identificação do leitor com o conteúdo da obra ou pela execução da obra, por sua forma de composição.

Esses dois tipos de efeito têm sido constantemente retomados e a discussão que continuam a gerar mostra a sua atualidade. Por exemplo, está presente quando Barthes aponta, para distinguir os dois tipos de prazer provocados por dois tipos de texto:

Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, ligado a uma prática confortável da leitura. Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas, do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem (BARTHES, 1993, p. 21-2).

E está presente também quando Hans Robert Jauss (1994) destaca as finalidades da literatura: fruição e conhecimento. Ao propor a distinção entre literatura gastronômica e literatura experimental, chama a atenção para princípios semelhantes aos de Barthes, correspondendo a primeira a uma recepção mais epidérmica, mais emocional, e a segunda, mais racional e refletida. Ademais, Umberto Eco também usa binômio semelhante ao de Jauss, ao distinguir a recepção da literatura de massa e a de uma literatura mais complexa (ECO, 1989).

Todas estas são de fato referências à teoria aristotélica da identificação e do distanciamento, que subjazem igualmente à ideia de ensino de literatura. Na formação do leitor, o ensino fundamental voltar-se-ia mais para o prazer e a identificação, e o ensino médio trataria de olhar com

distanciamento para a literatura, analisá-la, entender seus princípios de construção e inseri-la no sistema literário, como indicam respectivamente os parâmetros curriculares nacionais do ensino fundamental e do ensino médio, distinção que também se encontra em outros sistemas educacionais. Essas fases são separadas e aparentemente consideradas descoladas uma da outra. Entretanto, como distanciar-se do texto sem antes passar pelo processo de identificação? Convencionalmente, concebe-se como um “bom leitor” aquele que lê com frequência e lê diferentes tipos de obra, sobretudo obras de qualidade literária.

Em “A tensão entre *utilizar* e *interpretar* na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade”, Annie Rouxel (2013) problematiza o binômio conceitual – *utilizar* e *interpretar* – trazido por Umberto Eco em *Lector in fabula*, em que o primeiro termo supõe uma “experiência limitada ao universo pessoal”, um significado para si, enquanto o segundo termo diz respeito a uma “atividade da esfera social e implica a busca de uma significação senão universal ao menos consensual na comunidade cultural onde foi produzida a obra” (ROUXEL, 2013, p. 161). Mais uma releitura do clássico aristotélico, para refletir sobre a literatura na educação, porém Rouxel avança e repropõe os termos, agora diferentemente de Eco – que considera apenas a segunda noção como própria do ensino –, acreditando que sua coexistência na escola, em qualquer etapa, oferece ganhos enormes para a formação e que não há, pois, oposição entre eles. Excluir o primeiro significa excluir o leitor e suas experiências singulares: “No espaço intersubjetivo da sala de aula, a experiência do outro me interessa, *pois eu me pareço com ele*; ela me fornece, em sua singularidade, um exemplo de experiência humana” (ROUXEL, 2013, p. 161).

Desde as discussões sobre a recepção nos anos 70, há uma trajetória rumo a essa coexistência – o sujeito leitor em inter-relação com o texto literário – que esteve excluída de toda a história do ensino da literatura.

Essa introdução teórica tem o objetivo de adentrar uma questão que carece de solução: trata-se de continuar excluindo o sujeito leitor da escola, o que paulatinamente tem excluído também a literatura, ou de efetivamente incluí-lo nesse espaço? Como a inclusão é nossa proposta, faz-se obrigatório entender, para formar o leitor, as práticas de leitura dos jovens fora do ambiente escolar. Se, como afirmamos, é impossível se tornar leitor sem antes vivenciar os processos de identificação, a maior parte dos alunos, que não leem as obras literárias canônicas no ensino médio, são incapazes, sem a mobilização de um repertório próprio e sem um investimento pessoal em obras que instiguem a identificação e o prazer, de conseguir distanciamento para buscar uma significação consensual ou universal, ou mesmo para construir um saber literário.

O enredo: biológico

Essa necessidade universal de fantasia, sem o que não haveria equilíbrio psíquico segundo Candido, essa função *biológica* do enredo ficcional, é então aqui discutida tomando como ponto essencial o prazer proporcionado pelo enredo.

Numa nota de rodapé do ensaio “A *Poética* e nós”, Eco afirma:

o romance policial nada mais é do que a *Poética* reduzida a suas coordenadas essenciais,

uma sequência de acontecimentos (*pragmata*), dos quais se perderam os traços, e um enredo que conta o modo como o detetive os reconstrói (2003, p. 227).

Nesse caso, a curiosidade e a fantasia são efeitos do tipo de enredo característico do gênero. Também elementos da tragédia cotidiana, como o assassinato, em primeiro lugar, o sequestro, o desaparecimento, são motivos do romance policial e de suspense, que atizam a curiosidade e a imaginação. Ainda que sem nenhuma sofisticação na arrumação da trama, os filmes de ação americanos do momento atual respondem à espetacularização da ação apreciada por muitos espectadores – assim como as narrativas televisivas, seriados, como *CSI* ou *Walking dead* e muitos outros oferecem esse pão cotidiano tão apreciado pelas novas gerações. De fato, os americanos desenvolveram uma perícia da narrativa de puras ações que atraca espectadores e leitores, como os *best-sellers* ao estilo de Dan Brown, por exemplo.

Os livros apreciados pelos alunos entrevistados por Gabriela Rodella de Oliveira são os *best-sellers* também assentados nesse modelo de primazia do enredo, mas com características peculiares. De todo modo, são sempre amparados por outros elementos que buscam inapelavelmente seduzir o leitor. Podemos com isso remeter tanto aos protocolos de leitura de que fala Chartier⁸, quanto ao leitor implícito de que desconfia Wolfgang Iser, ou ao leitor modelo de Umberto Eco, ou ainda a outros teóricos do *reader response* que também lidaram com a interação texto-leitor, seja do ponto de vista de um leitor programado pelo texto, seja daquele dos protocolos de uma comunidade que compartilha repertórios e abordagens⁹.

Nesse sentido, é inegável que a construção do enredo se torna um dos elementos no qual mais se investe para atrair o leitor jovem, ou seja, uma sequência de ações instigante (no estereótipo aventura para os meninos e amor para as meninas). Uma atração tão forte que se torna irresistível, do ângulo de um leitor jovem e iniciante que ainda não penetrou nos refolhos do texto, irresistível como um impulso incontrollável, como uma necessidade biológica.

Uma obra que pretenda atrair multidões, ser consumida por uma legião de jovens, como os recentes *best-sellers* da série *Crepúsculo* e *Harry Potter* e todos os outros citados pelos jovens entrevistados por Gabriela, traz além desse enredo estimulante outros elementos de atração: personagens jovens com as quais os leitores podem se identificar – inseridos num mundo igualmente moderno, desejável; jovens na escola, formando comunidades nas quais estão presentes a competição, a inveja, as paixões, a transgressão, o bem e o mal nas suas mais variadas tonalida-

8 Em pesquisa realizada em 1979, no Rio Grande do Sul, Vera Teixeira de Aguiar fez um levantamento dos gostos de leitura literária do público em idade escolar, e projetou alguns modelos ficcionais que corresponderiam aos gostos segundo as diferentes faixas de idade, a partir das fases de Piaget. Esses padrões narrativos apresentados pela autora, com o tempo, parecem ter sido de tal forma introjetados pelas editoras que dão impressão de terem sido “naturalizados”, tanto que determinaram os rumos dessa literatura dita infanto-juvenil e suas fôrmas composicionais. Parte da pesquisa pode ser conferida em “Leituras para o 1º. Grau: critérios de seleção e sugestões”. In: Regina ZILBERMAN (org.) *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

9 Em seu ensaio *Is there a text in this class?*, Stanley Fish define a comunidade interpretativa como uma entidade pública e coletiva, formada por aqueles que compartilham das mesmas estratégias de interpretação. Para Fish “a habilidade de interpretar não é adquirida: ela é constitutiva do ser humano (...) o que é adquirido são os modos de interpretação e esses modos podem ser esquecidos, suplantados, complicados ou dispensados” (FISH, 1980, p. 172, tradução nossa). Assim, tais modos de interpretação, constitutivos dos textos lidos, dependem da comunidade interpretativa às quais pertencem os leitores, sendo reconhecidos e reafirmados por aqueles que dela fazem parte.

des; uma linguagem atualizada, viva, cotidiana¹⁰ e enredos plenos de amor, aventura e suspense, que capturam jovens de ambos os sexos.

Ora, desde que apareceram os romances, narrativas longas, surgiram *hordas* de aficionados por essas obras, como diz Marthe Robert (1988), por essa literatura de enredo, de que todo o período romântico e o realista fizeram uso. A literatura modernista mudou a configuração do enredo: de Oswald de Andrade a Clarice Lispector, e mais recentemente Luiz Ruffato, para dar apenas alguns exemplos nacionais, o enredo da literatura modernista e contemporânea mais legitimada pela crítica acadêmica deixou de ser uma sequência de ações conduzida por personagens bem delineadas e com coerência lógica¹¹. Entretanto, o modelo oitocentista, com enredo determinante, capaz de dar solidez e unidade ao romance, perdura na ficção para o público amplo, ou para a *massa*, na qual se insere a narrativa voltada para o jovem.

Esse modelo, que rendeu obras memoráveis na pena de autores como Balzac, Sthendal, Dostoiévski, com personagens ricas de complexidade, nos *best-sellers* de hoje se mostra mais como farsa, na medida em que as obras são previsíveis e descarnadas, além de completamente desprezadas pela crítica acadêmica:

uma literatura transparente, no limite sem mediações, uma literatura de efeitos imediatos e especiais, que se equipare ao cinema documentário, ao jornal televisivo, à reportagem ao vivo. Uma explosão de imediatidade e uma correlata implosão do descritivismo estilizado que a escrita realista, vinda dos ideais literários do século XIX, construiu como *mimesis* da realidade histórica (...) O brutalismo corrente na mídia entra na ficção contemporânea mediante uma concepção e uma prática hipermimética do texto. E, na medida em que os diversos *espaços sociais* que a produzem e a consomem são descontínuos e heterogêneos, foram-se criando *subconjuntos literários diferentes na temática, mas que tendem a ser homogêneos enquanto todos retomam a concepção hipermimética da escrita* (BOSI, 1999, p. 109, grifos nossos).

Desse modo, essas obras são negadas e rejeitadas pela escola, ainda que vários estudos mostrem que os próprios professores, eles mesmos, são leitores desses e de outros *subconjuntos literários*, para usar o termo de Bosi, como, por exemplo, as leituras de autoajuda (nesse filão, Zibia Gasparetto ocupa com frequência o topo das listas dos mais vendidos)¹².

De uma literatura de entretenimento ao cânone

10 A propósito do assunto, aproveitamos para comentar aqui sobre uma polêmica recente, surgida em 2014: publicou-se uma releitura de Machado de Assis, na qual se atualizou a linguagem, mantendo-se contudo intacto o enredo. A autora justificou sua obra, alegando que os jovens não leem Machado porque o acham difícil, o que é a mais pura verdade – e não só o acham difícil como “chato”. Entretanto, perguntamos, como continuar sendo Machado sem a linguagem de Machado? O pastiche fabricado é outra coisa, e não Machado de Assis.

11 Em “A personagem do romance”, Antonio Candido comenta, ao comparar o ser da existência real com o da ficção: “na vida, a visão fragmentária é imanente à nossa própria experiência; é uma condição que não estabelecemos, mas a que nos submetemos. No romance, ela é criada, é estabelecida e racionalmente dirigida pelo escritor, que delimita e encerra, numa estrutura elaborada, a aventura sem fim que é, na vida, o conhecimento do outro. (...) Na vida, estabelecemos uma interpretação de cada pessoa, a fim de podermos conferir certa unidade à sua diversificação essencial, à sucessão dos seus modos-de-ser. No romance, o escritor estabelece algo mais coeso, menos variável, que é a lógica da personagem. (...) Daí podermos dizer que a personagem é mais lógica, embora não mais simples, do que o ser vivo” (1987, p. 59).

12 Numa rápida busca pela internet, surpreende a profusão de títulos e de autores e as paixões que desencadeiam. As pessoas “adoram”, “devoram”, “mergulham”...

Gostaríamos de propor aqui uma transgressão, certamente polêmica: os livros que os jovens leem devem ser funcionalizados na escola¹³.

Como levar os alunos a construir uma passagem entre suas práticas de leitura de uma literatura gastronômica, de entretenimento, colada a um enredo que os prende, a práticas de uma literatura mais experimental e complexa, que favoreça o distanciamento e a reflexão e que, muitas vezes, faz parte do cânone escolar?

Como lembra Max Butlen, se os gêneros de que os alunos gostam não são legítimos no campo escolar, se permanecem como leituras invisíveis, rejeitá-los “significa rejeitar sua cultura e finalmente eles próprios. Em contrapartida, muitos deles rechaçam também os textos e os autores que à escola parecem essenciais, mas que a eles se mostram muito distantes de suas vidas e de sua língua” (REZENDE; BUENO, 2015, p. 559).

Tendo em vista esses pressupostos, gostaríamos de trazer à reflexão uma experiência de ensino de leitura literária na qual tomamos parte no segundo semestre de 2013 por ocasião do Programa Preparatório para o Vestibular da USP (PPVUSP)¹⁴. Como se tratava de um curso pré-vestibular, optou-se, no que dizia respeito aos conteúdos de literatura da disciplina de Língua Portuguesa, pelo trabalho com os livros da lista da FUVEST. Dela foram selecionados quatro títulos que deveriam ser lidos pelos alunos e discutidos em classe. Um dos títulos foi *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, cujo primeiro capítulo foi lido em voz alta por três dos alunos de uma turma de cerca de 20 alunos do *campus* do Butantã, para a qual ministramos algumas das aulas. Ao final da leitura, realizada de modo tateante e com muita dificuldade (sendo que era esperado que os alunos já a tivessem realizado em casa), perguntamos a eles o que haviam achado do romance. “É muito chato”, responderam alguns; “é muito devagar, muito lento”, responderam outros. Quando questionados sobre por que haviam julgado o texto chato, fez-se silêncio na sala.

Decidimos, então, discutir com eles o que achavam interessante nos livros que costumavam ler por conta própria. A lista foi sendo construída em conjunto, rapidamente e de modo entusiasmado: heróis com os quais eles se identificavam facilmente, muita ação envolvente, aventuras e situações em que as personagens precisavam tomar decisões rápidas e com habilidade, capítulos curtos, com ganchos narrativos e diálogos constantes, marcados por travessões e cujos enunciadore eram explícitos. Ao longo da discussão sobre as características formais e de conteúdo dos livros de que eles gostavam, questionamos se a finalidade de tal literatura não seria justamente prender o leitor, dando a ele o prazer que estava esperando. Nesse momento, um dos alunos propôs que talvez o romance *Vidas secas* servisse para que eles pudessem “refletir”, o que possibilitou a retomada do trabalho com o livro. No debate, foi possível constatar que a inexistência de diálogos explícitos era, na verdade, um obstáculo para a leitura dos alunos. O discurso indireto livre, marca do narrador de Graciliano, não havia sido compreendido por eles, o que causava

13 Esta posição é contrária inclusive à de uma das autoras deste texto que, em “Implicações das modalidades narrativas ficcionais para o ensino” (2006), era também reticente a essa inserção.

14 Criado em julho de 2013, com o objetivo de aumentar as possibilidades de bons alunos da rede pública ingressarem na Universidade, o PPVUSP foi um projeto piloto de curso pré-vestibular ministrado por alunos de Licenciatura da USP, sob supervisão de docentes e pós-graduandos – dentro destas últimas modalidades, nos encarregamos da supervisão geral da área de Língua Portuguesa (Neide Luzia de Rezende), bem como de sua coordenação pedagógica (Gabriela Rodella de Oliveira). As aulas foram ministradas no *campus* do Butantã (Cidade Universitária), na USP-Leste (Ermelino Matarazzo) e na Faculdade de Saúde Pública (FSP).

um ruído na recepção e a sensação de que a leitura não avançava. Questionados sobre as razões que teriam levado o autor a utilizar esse recurso, uma das alunas aventou a hipótese de que as personagens do romance não conseguiam falar. A partir daí, os posicionamentos sobre as razões dessa impossibilidade de fala, o uso de um narrador que “fala pelas personagens”, a dificuldade de leitura que se cria em função desse modo de apresentação e as diferenças entre as questões formais dos livros que eles estavam acostumados a ler e *Vidas secas* fizeram avançar com consistência a discussão. Paulatinamente, mais alunos procuravam se posicionar em relação à leitura proposta e hipóteses interpretativas foram surgindo.

Perceber que os colegas também haviam passado por dificuldades na leitura, a oportunidade de discutí-las em sala e a abertura para a construção de uma interpretação conjunta ofereceram aos alunos um espaço de liberdade e autonomia para manifestarem-se tanto sobre uma interpretação mais madura, requerida pelo trabalho de ensino, quanto para a apreensão mais subjetiva da obra, fundamental para construir o saber mais especializado. A questão social presente na obra ganhou força e o fato de o texto ser “lento” apareceu como qualidade: “É que ele fica mais perto da realidade”.

Assim, nesse ambiente específico, a entrada para essa “outra” literatura só pôde acontecer porque a narrativa de entretenimento e as práticas culturais dos alunos foram trazidas para a discussão na sala e mobilizadas em prol de uma reflexão que não desprezava a subjetividade do leitor e ajudava a entender os obstáculos diante de uma obra menos digerível.

Há, contudo, outros contextos em que essa transição e transformação se fazem possíveis. Na já citada pesquisa sobre práticas de leitura de adolescentes (OLIVEIRA, 2013), constatou-se que alunos de uma escola paulistana particular que já eram leitores assíduos – cujos pais eram leitores constantes e cujos professores demandavam leituras complexas – foram capazes de construir uma ponte entre as leituras que faziam por gosto e por conta própria e leituras que consideravam “mais adultas”. Entre reclamações sobre a falta de tempo para ler o que queriam, em função das leituras obrigatórias e frequentes da escola e da “chatices” dessas leituras, surgiram considerações perspicazes sobre aspectos formais e de conteúdo relacionadas à recepção dessas obras mais complexas que produziram aos poucos um saber não só sobre a configuração das próprias obras, mas também sobre onde residiam para eles os obstáculos de leitura.

Discorrendo sobre a leitura de *O conto da ilha desconhecida*, de José Saramago, Catarina, por exemplo, demonstrou clareza dos percalços que enfrentara:

Catarina – É, porque normalmente essas leituras sempre têm uma metáfora por trás. Por exemplo, *A ilha desconhecida*, o livro todo tem uma coisa por trás, porque senão seria um conto, muito bobo, realmente. Então, tudo tem que ter uma análise, tudo você tem que parar para pensar. A primeira frase você tem de ler umas três vezes para entender, porque é muito difícil o jeito de ele escrever mesmo, porque ele coloca os diálogos junto das frases e aí você não sabe o que é diálogo e o que é o autor falando. Então, eu prefiro... Eu gosto muito de ler, mas eu prefiro, eu gosto de leituras fáceis. Não importa muito o tamanho, tipo tem 700 páginas, tudo bem. Só que leituras mais leves, assim... (OLIVEIRA, 2013, p. 241).

Na maioria dos depoimentos sobre a leitura de *Ensaio sobre a cegueira*, também de José Saramago, livro indicado para as férias em julho de 2011 em uma turma de primeiro ano do ensino médio, percebem-se tanto as dificuldades encontradas nessa atividade, relativas ao “esforço” e ao fôlego exigidos na leitura de livros de literatura experimental que escapam às fórmulas de uma

literatura de entretenimento e que passam a ser requisitados por certas escolas, como o amadurecimento de sujeitos leitores que refletem sobre suas diversas práticas de leitura:

GRO – E a leitura foi gostosa?

Lucas – Foi. É que ler Saramago nunca é fácil, mas ainda assim foi... Ele é um grande escritor.

GRO – Por que não é fácil?

Lucas – Por causa do modo próprio de escrever que ele tem. Ele faz parágrafos muito densos, as falas são entre vírgulas, não tem travessões. Ele é um texto muito denso, tem uns parágrafos de quatro páginas, então é uma leitura que cansa um pouco. Mas ainda assim o tema é *muito, muito bom*.

Beatriz – O livro é bom, ele corre bem, mas ele é meio cansativo, às vezes, sabe? Por causa disso mesmo: “Ah, vou parar no próximo parágrafo, para... sei lá, comer alguma coisa...” Você vai parar dali a quatro páginas, sabe?

Lina – Mas acho que foi o livro tipo mais diferente que a gente leu até agora na escola. O tema, assim. Nunca...

(...)

Beatriz – O livro, tipo, é uma metáfora, o livro inteiro, entendeu? Os outros livros geralmente tinham uma historinha mesmo, sabe?

Lina – Era mais romance...

Beatriz – É mais literal... Esse, o livro inteiro é uma metáfora em si.

GRO – Você achou um livro mais moderno, é isso?

Lina – É mais diferente, não é normal, não é qualquer um que escreve um livro assim. Você não vai pegar... Os livros que a gente leu até agora não eram assim. Eram tipo mais uma historinha...

GRO – Eles tinham uma história, uma sequência?

Lina – Você tem que... o que tem por trás do livro...

Beatriz – Tinham um enredo. Tipo aquela história... Tipo *Nação crioula*: é uma mulher que era uma escrava... Tinha toda uma história, não tinha uma metáfora.

Lina – Não tinha que entender alguma coisa que tem por trás do livro...

Otávio – Passar uma mensagem...

Beatriz – Ele quer fazer essa coisa da alienação da sociedade. Isso que é legal no Saramago...

Lina – E depois, tipo, você termina de ler e você pensa... você não tem que pensar no que você leu, tem que pensar no que está por trás.

(OLIVEIRA, 2013, p. 246).

Essa nova modalidade de romance com a qual passam a ter contato por obrigação escolar é percebida, portanto, como diferente das leituras que estão acostumados a fazer, essas sim talvez mais “normais”, com “historinhas” e “enredos” de ação ou sentimentais, características às quais estão acostumados e que os prendem *naturalmente* às narrativas novelescas. A constante referência ao caráter metafórico do texto de Saramago, encontrada em muitos dos depoimentos, provavelmente é a reprodução de um discurso ouvido e discutido em sala de aula. Ainda assim, o teor crítico constituinte da obra e a conseqüente reflexão que ela parece gerar nos alunos são indícios da passagem que eles constroem entre suas práticas de leitura que buscam um prazer imediato e práticas novas, mais distanciadas, que levam ao pensamento sobre o que está “por trás” do texto.

Tais práticas de leitura literária, fundadas no eixo da interpretação a que se refere Annie Rouxel, instauradas na esfera social de uma comunidade cultural sobre a qual discorre Eco, dão conta da função da literatura de conhecimento do mundo e do ser de que fala Candido. O fato de se tornarem capazes de ler e fruir “obras autônomas, com estrutura específica e filiação a modelos duráveis” que lhes permitem “representar de maneira cognitiva, ou sugestiva, a realidade do espírito, da sociedade, da natureza” (CANDIDO, 1972), faz com que esses jovens leitores se tor-

nem sujeitos de suas leituras, que tenham acesso à literatura, seja ela tanto a de entretenimento, como a experimental, erudita, canônica.

Considerações finais

Tendo em vista as questões teóricas levantadas, as pesquisas citadas e a experiência docente relatada acima, acreditamos que, em vez de alienar-se da literatura de massa, a escola deveria aliar-se a ela (à literatura de suspense, às narrativas policiais, à literatura juvenil e seus correlatos), não para “ensiná-las”, mas para incorporá-las ao seio das discussões, de modo a mobilizá-las, retirá-las da naturalidade com que são absorvidas, garimpar a utilização para si que os jovens fazem dessas leituras, e trazê-las para a reflexão de modo a promover um salto para a interpretação, a reflexão e o conhecimento. O que está em jogo é abrir um espaço para que a escuta sobre o que os jovens têm a dizer sobre suas próprias práticas de leitura possa acontecer, o que, de nosso ponto de vista, poderá conduzi-los ao desenvolvimento de outros modos de ler, à apropriação de discursos diversos dos que estão acostumados a consumir. Como diz Annie Rouxel (REZENDE; OLIVEIRA, 2015, p. 287), “reconhecer o sujeito leitor no aluno é muitas vezes a condição para sua motivação”. Contudo, é preciso pontuar que não se trata de levá-los a abandonar as práticas de leitura, mas sim de ampliar suas possibilidades de escolha, podendo decidir quando querem ser vítimas de suas narrativas e quando querem ser críticos das obras que leem.

Referências

ARISTÓTELES. *Poética*. Tradução, comentários e notas Eudoro de Souza. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. 445. (Coleção Os pensadores).

BARTHES, R. *O prazer do texto*. Trad. J. Guinzburg. São Paulo: Perspectiva, 1993.

BOSI, Alfredo. “Os estudos literários na era dos extremos”. In: AGUIAR, F. (Org.). *Antonio Candido: pensamento e militância*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo: Humanitas/FFLCH/USP, 1999.

BUENO, B. O.; REZENDE, N. L. “Formador de leitores, formador de professores: a trajetória de Max Butlen”. *Educação e Pesquisa – Revista da Faculdade de Educação da USP*, v. 41, p. 543-564, 2015.

CANDIDO, A. “A literatura e a formação do homem”. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 24/n. 9, p. 803-809, set. 1972.

CANDIDO, A. “A literatura e a formação do homem”. *Remate de Males*, Unicamp, n. especial, 1999. p. 81-90

_____. “O direito à literatura”. In: CANDIDO, A. *Vários escritos* (terceira edição revista e ampliada). São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1995.

_____. “A personagem do romance”. In: Vários autores. *A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva, 1987.p. 51-80.

CHARTIER, R. Entrevista. Seção FALA MESTRE. *Revista Nova Escola*, edição 204, Agosto 2007.

Acesso internet em 02/08/2014 <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/fundamentos/roger-chartier-livros-resistirao-tecnologias-digitais-610077.shtml>

ECO, U. “A Poética e nós”. In: ECO, U. *Sobre a literatura*. Trad. de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2003. [2002]

_____. “O texto, o prazer, o consumo”. In: *Sobre os espelhos e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

JAUSS, H. R. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. São Paulo: Ática, 1994.

OLIVEIRA, G. R. *As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e influência*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2013.

PRENSKY, M. *Digital natives digital immigrants. On the horizon*. MCB: University Press, Vol. 9. No. 5, October, 2001.

REZENDE, N. L. “Implicações das modalidades narrativas ficcionais para o ensino”. In: REZENDE, N. L. et al. *Linguagem e educação*. Implicações técnicas, éticas e estéticas. São Paulo: Humanitas, 2006. p. 151-168.

REZENDE, N. L.; OLIVEIRA, G. R. “Um sujeito leitor para a literatura na escola. Entrevista com Annie Rouxel”. *Revista Teias* (UERJ, online), v. 16, n. 41 (2015), p. 280-294.

ROBERT, M. *Roman des origines et origines du roman*. Paris: Grasset, 1988.

ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (Org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Vários tradutores. São Paulo: Alameda, 2013. p. 151-164.

TODOROV, T. “Tipologia do romance policial”. In: *As estruturas narrativas*. São Paulo: Perspectiva, 1979. p. 93-104.