

Revista
Terceira
Margem
44
(online)

Revista do Programa de Pós-graduação em Ciência da Literatura

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Ano XXIV, n. 44, setembro-dezembro/ 2020

CRÉDITOS DA EDIÇÃO

TERCEIRA MARGEM

2020 Copyright dos autores

Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ / Faculdade de Letras

Programa de Pós-graduação em Ciência da Literatura

Homepage: <https://revistas.ufrj.br/index.php/tm/index>

e-mail: revistaterceiramargem.ufrj@gmail.com

Todos os direitos reservados

Programa de Pós-graduação em Ciência da Literatura / Faculdade de Letras / UFRJ

Av. Horácio Macedo, 2151 – Bloco F – Sala 323

Cidade Universitária – Ilha do Fundão – CEP: 21941-917 – Rio de Janeiro – RJ

Tel: (21) 3938-9702

Homepage: www.posciencialit.letras.ufrj.br/index.php/pt/

e-mail: posciencialit@letras.ufrj.br

Revisão: Isadora Bonfim Nuto, Luciana Câmara, Marcela Menezes, Rafael Alverne

Assistente Editorial: Kelly Stenzel P. Souza

Dossiê: Alexandre Pilati, Eleonora Ziller Camenietzki, Irenísia Torres de Oliveira

3^am Cultural: Eduardo Guerreiro B. Losso

TERCEIRA MARGEM: Revista do Programa de Pós-graduação em Ciência da Literatura.

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Letras e Artes, Faculdade de Letras,

Pós-graduação, Ano XXIV, n. 44, setembro-dezembro/2020. 368 p.

I. Letras – Periódicos I. Título II. UFRJ/FL – Pós-graduação

CDD: 405 CDU: 8 (05) ISSN: 2358-727x

SOBRE A REVISTA

TERCEIRA MARGEM

Revista quadrimestral publicada pelo Programa de Pós-graduação em Letras (Ciência da Literatura) da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Divulga pesquisas nas áreas de Teoria Literária, Literatura Comparada e Poética, voltadas para literaturas de língua portuguesa e línguas estrangeiras, clássicas e modernas, contemplando suas relações com filosofia, história, artes visuais, artes dramáticas, cultura popular e ciências sociais. Também se propõe a publicar resenhas críticas, para avaliação de publicações recentes. Buscando sempre novos caminhos teóricos, Terceira margem segue fiel ao título rosiano, à inspiração de um pensamento interdisciplinar, híbrido, que assinale superações de dicotomias em busca de convivências plurívocas capazes de fazer diferença.

Programa de Pós-graduação em Ciência da Literatura

Coordenadora: Priscila Matsunaga

Vice-coordenador: Marcelo Jacques de Moraes

Revista Terceira Margem

Editor Executivo: Eduardo Guerreiro Losso, Danielle Corpas

Conselho Consultivo: Alberto Pucheu, Eduardo Coutinho, Flavia Trocoli, João Camillo Penna, Vera Lins

Conselho Editorial: Christoph Türcke (Universidade de Leipzig), Emmanuel Carneiro Leão (UFRJ), Helena Parente Cunha (UFRJ), Jacques Leenhardt (École des Hautes Études en Sciences Sociales – França), Luiz Costa Lima (PUC-RIO), Manuel Antônio de Castro (UFRJ), Maria Alzira Seixo (Universidade de Lisboa – Portugal), Pierre Rivas (Universidade Paris X – Nanterre), Roberto Fernández Retamar (Universidade de Havana – Cuba), Ronaldo Pereira Lima Lins (UFRJ), Silviano Santiago (UFF)

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Reitora: Denise Pires de Carvalho

Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa: Denise Maria Guimarães Freire

Centro de Letras e Artes

Decana: Cristina Grafanassi Tranjan

Faculdade de Letras

Diretora: Sonia Cristina Reis

Diretora Adj. de Pós-graduação e Pesquisa: Maria Mercedes Riveiro Quintans Sebold

SUMÁRIO

Dossiê Na sala de aula: Literatura para quê e para quem?

Apresentação

Alexandre Pilati
Eleonora Ziller Camenietzki
Irenísia Torres de Oliveira p. 9-14

Arte e Literatura: esperança vã de avós ou sonho acordado das civilizações?

Amauri Araujo Antunes p. 15-31

Travessias: palavra-imagem

Paulo Maia p. 32-49

Comunidades de leitores e escrita colaborativa na Internet e o ensino de literatura para os leitores conectados

Abinalio Ubiratan da Cruz Subrinho
Denise Dias de Carvalho Sousa p. 50-68

A aprendizagem da travessia: espaço do leitor no *Grande Sertão: Veredas*

Clóvis França Magalhães
Angelo Adriano Faria de Assis p. 69-88

Voo direto ou em escalas?: clássicos da literatura brasileira por meio de releituras

Roberta da Costa de Sousa p. 89-105

Tal mediador, qual leitor? - Respostas de Jovens Leitores do Ensino Médio Integrado

Cássia de Fátima Matos dos Santos
Afra Gabriela da Silva p. 106-127

Sensibilização para o gosto literário: práticas, sujeitos, estratégias e espaços de formação

Rita Cristina Lima Lages
Alaíde das Graças Anastácio p. 128-147

Há vaga para Flicts: a literatura infantil tem cabimento na formação humana

Angelo Antonio Abrantes p. 148-166

Literatura distópica e o incentivo à leitura

Helena Bonito C. Pereira
Ana Claudia J. de Mauro p. 167-186

Letramento literário em perigo: a experiência com o texto literário em cursos de licenciatura em Letras

Daniele dos Santos Rosa
Amanda Luzia da Silva
Marcos Paulo Ferreira da Silva p. 187-203

Pensando o ensino de literaturas de língua espanhola na educação superior

José Veranildo Lopes da Costa Junior
Josilene Pinheiro-Mariz p. 204-222

Literatura nas aulas de inglês: língua estrangeira no contexto educacional brasileiro

Raquel Martins de Oliveira
Neuda Alves do Lago p. 223-240

Literaturas Anglófonas e ensino em meio à pandemia de COVID-19: uma experiência no Sul do Brasil

Mônica Stefani
Tiago Ferreira Pereira p. 241-258

As viagens de um Gulever: o ensino de literatura como (re)existência na contemporaneidade

Tiago Cavalcante da Silva p. 259-286

Sobre musas e muros: literatura, ensino e o conceito de bem social

Marcello de Oliveira Pinto p. 287-297

Tradução

Lembrar & Esquecer - Traduções de poemas de Anette von Droste-Hüllshof, Charles Baudelaire, Emily Dickinson, E. E. Cummings, Jorge Teillier e Natalia Gorbanevskaya

Adalberto Müller p. 299-304

3ªm Cultural – Margem Poética

Afonso Henriques Neto	p. 306
Cesar Garcia Lima	p. 310
Eduardo Sterzi	p. 315
Italo Diblasi	p. 318
Júlia de Carvalho Hansen	p. 322
Roberto Corrêa dos Santos	p. 325
Tarso de Melo	p. 329
Waldo Motta	p. 332

3ªm Cultural – Outras Margens

Três contos

Evando Nascimento	p. 337-347
-------------------	------------

O Ensaio como voo livre da imaginação

Yasmin Nigri	p. 348-358
--------------	------------

Sobre as autoras e autores: Dossiê	p. 359
---	---------------

Sobre as autoras e autores: 3ªm Cultural	p. 364
---	---------------

Nesta edição	p. 366
---------------------	---------------

Terceira Margem

Dossiê

Na sala de aula:

Literatura para quê e para quem?

DOSSIÊ NA SALA DE AULA: LITERATURA PARA QUÊ E PARA QUEM? APRESENTAÇÃO

[IN THE CLASSROOM: LITERATURE FOR WHAT AND FOR WHOM?
PRESENTATION]

Alexandre Simões Pilatiⁱ

ORCID 0000-0003-1811-2118

Universidade de Brasília – Brasília, DF, Brasil

Eleonora Ziller Camenietzkiⁱⁱ

ORCID 0000-0002-4820-2694

Universidade Federal do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Irenísia Torres de Oliveiraⁱⁱⁱ

ORCID 0000-0003-1331-4300

Universidade Federal do Ceará – Fortaleza, CE, Brasil

Este número da revista foi pensado antes que nossas vidas fossem devastadas pela pandemia provocada pelo Coronavírus e sua chamada divulgada exatamente quando ela atingiu o seu auge. Portanto, alguns artigos já foram contaminados, iniciando uma reflexão que, sem dúvida, terá, mais à frente, o aprofundamento devido. Partindo da provocação inicial do clássico texto de Antonio Candido, “Direito à literatura”, foram selecionados artigos que discutiram criticamente a atualidade do direito à literatura, envolvendo questões teóricas, metodológicas e críticas acerca do ensino de literatura no Brasil contemporâneo. A seleção foi feita de modo que pudéssemos compor um leque de abordagens que refletisse quais seriam os principais desafios desse vasto campo que denominamos “ensino de literatura”.

O dossiê é aberto por um artigo de vocação ensaística, “Arte e Literatura: esperança vã de avós ou sonho acordado das civilizações?”. O autor desenvolve sua reflexão no período entre o contexto do discurso de Antonio Candido sobre literatura e direitos humanos, em 1988 – como uma espécie de síntese das esperanças humanistas e revolucionárias do século XX –, e o contexto atual do país, corroído por “pragas e pestes”. A proposta que o artigo traz é de integração de esferas do pensamento e da vida, com a literatura ganhando em compartilhar com outras artes sua face de construção estética. Soma-

se aqui a inspiração de Raymond Williams, na sugestão de trabalhar com os alunos pequenas sequências de filmes ou mesmo apenas um quadro (ou fotograma), ou apenas o som de um filme, para aguçar a percepção de como formas são construídas. Mesmo consciente do que há de questionável na visão do intelectual educador das massas, o autor sustenta a ideia da possibilidade de formação humana pela arte e a literatura. Com isso, repropõe a questão de uma educação humanizadora e crítica.

No âmbito temático que abarca a discussão da noção de direito à literatura em relação aos desafios contemporâneos, o artigo seguinte, “Travessias: palavra-imagem” apresenta o Projeto “Travessias”, experiência de extensão baseada em tradução intersemiótica ou transcrição. Além de se configurar como “relato de experiências”, o texto realiza de modo instigante um debate relacionado a conceitos-chave da tradição dos estudos materialistas e referidos às discussões sobre leitura literária. A articulação entre a discussão teórica em alto nível e a atuação prática do projeto evidencia as possibilidades de caminhos para desdobramentos contemporâneos da prática do ensino de literatura. Também é com desafios contemporâneos que se defronta o texto “Leituras compartilhadas: comunidades de leitores e escrita colaborativa na internet e o ensino de literatura para os leitores conectados”. O artigo busca discutir as relações entre o ensino de literatura e estratégias didático pedagógicas relacionadas ao uso de ferramentas da Internet para a formação de leitores literários. O seu relevante esforço concentra-se em evidenciar o quanto tais ferramentas podem contribuir para o acesso dos estudantes em formação ao patrimônio literário. Pela sua característica de atenção aos mecanismos contemporâneos de transmissão da literatura, o texto instiga a reflexão sobre que conceitos de literatura seriam efetivos para uma prática ao mesmo tempo emancipadora e “antenada” com as novas tecnologias, algo que tomou uma nova dimensão após a pandemia da COVID-19 que lançou ainda mais a educação na seara das interações remotas mediadas pelas TICs.

“A Aprendizagem da Travessia: Espaço do Leitor no Grande Sertão: Veredas” abre um conjunto de textos com enfoque na formação dos leitores, e considera as exigências implicadas na leitura do romance de Guimarães Rosa. A base teórica central é a Estética da Recepção, de Jauss e Iser. O autor trabalha com a ideia de que um romance como o Grande Sertão: Veredas constrói o leitor tanto quanto o leitor é chamado a construí-lo. Para explicitar isso, traz e discute vários trechos do romance, em que a relação

narrador/leitor torna-se decisiva para a própria narrativa. A conclusão do artigo é que a travessia da leitura desse romance implica também um processo de construção da autonomia do leitor.

Em “Voo direto ou em escalas?: clássicos da literatura brasileira por meio de releituras”, discute-se também o caminho entre o leitor e as obras literárias clássicas, mas examinando um caminho que tem sido feito normalmente por fora, mediado por releituras adaptadas à linguagem e aos interesses dos jovens. A autora analisa releituras de *A Moreninha* e *Dom Casmurro* e indaga em que medida elas estabelecem uma ponte para a leitura mais exigente, no sentido de preparar o leitor para eventuais dificuldades, ou apenas simplificam as obras, convertendo-as literalmente em paradidáticos, e adiando o enfrentamento das dificuldades de leitura para o jovem. Na conclusão, o artigo propõe uma alternativa de caminho por dentro para o acesso aos clássicos, mediante seleção num universo muito vasto de obras, que leve em consideração a construção e a formação estética, assim como os interesses, possibilidades e potencialidades dos jovens.

De olho ainda no leitor, só que não no leitor que queremos formar, mas no jovem leitor real, apresenta-se o artigo “Tal mediador, qual leitor? – Respostas de Jovens Leitores do Ensino Médio Integrado”. O texto traz os resultados de uma pesquisa sobre leitura e o processo de formação do leitor, mediante aplicação de um questionário com perguntas que versam sobre como os jovens se tornaram leitores, que referências tiveram, o que leem. Como sempre acontece com pesquisas em realidades concretas, com sujeitos concretos, surge um universo bastante variado, menos coerente ou previsível do que se pode esperar em termos abstratos. As respostas dos jovens e as reflexões feitas pela professora permitem a compreensão de que a formação do leitor segue um paradigma de todo processo formativo, como tão bem foi percebido por Paulo Freire: ele é uma partilha, que acontece com o engajamento dos sujeitos. Leitores se formam sempre, portanto, numa comunidade de leitores, que, também, pode ser a escola.

Mas, se vamos pensar a formação de uma comunidade de leitores na escola, por quais indagações devemos começar? Será dessa forma que o artigo “Sensibilização para o gosto literário: práticas, sujeitos, estratégias e espaços de formação” dará início à sua reflexão: “as metodologias de ensino de literatura tradicionalmente aplicadas nas escolas podem gerar aversão ao texto literário? O incentivo e o exemplo da família e da escola podem influenciar no gosto pela leitura de maneiras diferentes? Em que medida o sujeito

que recebeu estímulo para a leitura, desde a infância, poderá ser mais afeito à leitura literária? O perfil socioeconômico das famílias e o nível de letramento dos pais influenciam na formação do gosto literário desde a infância?” São questões que devem estar presentes quando pensamos o papel dos professores de língua portuguesa nesse amplo processo, mas principalmente o professor do ensino fundamental I. A reflexão se desdobra em torno da escola, da família, do livro didático e professor. Com amplo apoio bibliográfico, o artigo coloca de pé um importante debate sobre os desafios aos quais precisamos responder, sendo que sua proposição central é a de que “nós nos formamos leitores, se formos adequadamente provocados para isso”.

Nesse âmbito, alguns artigos se destacam pelo fato de fazerem de tal desafio o centro da sua abordagem. É o caso de “Há Vaga Para Flicts: A Literatura Infantil tem Cabimento na Formação Humana”, que apresenta, a partir da concepção de Antonio Candido expressa em "O direito à literatura" e da concepção de "literatura infantil" colhida em Regina Zilberman, uma análise da obra *Flicts*, de Ziraldo. O esforço por abordar literariamente e com rigor a obra de Ziraldo é bastante louvável e a maneira como busca relacionar a literatura infantil como base para a formação humana. Em “A literatura distópica e o incentivo à leitura” segue-se a mesma trilha – debruçar-se diretamente sobre os textos literários - para enfrentar os desafios à formação do leitor, mas dessa vez voltada para aquele que talvez seja o público mais complexo de ser compreendido e para o qual mais faltam iniciativas e políticas de incentivo, que são os estudantes do ensino médio. Para isso, as autoras arriscam-se no nosso contemporâneo imediato e propõem a leitura de *Corpos secos*, lançado recentemente, e que já permite discutir o cenário de pandemia que experimentamos.

Mas como se formam os professores a quem é lançado o desafio da formação do leitor? Esse é com certeza um dos temas mais urgentes de serem investigados. O artigo “Letramento literário em perigo: a experiência com o texto literário em cursos de licenciatura em Letras” busca discutir a presença da literatura na formação dos estudantes de licenciatura em Letras. A nota de destaque do texto é a reflexão acerca do quanto se deveria considerar relevante o debate sobre o ensino de literatura em cursos de formação de professores de língua portuguesa e literatura no Brasil, especialmente face à nova Base Nacional Comum Curricular dos níveis fundamental e médio, e do chamado Novo Ensino Médio brasileiro.

Ainda tratando do ensino superior, um novo campo tem se estruturado mais recentemente, que são os estudos de ensino de literaturas estrangeiras e de português como língua estrangeira ou adicional, que é o da prática pedagógica baseada no uso de textos literários considerando a sua especificidade estética. Sob esse enfoque, temos dois artigos que trazem uma contribuição relevante para propormos uma pauta de problemas a serem enfrentados. São eles: “Pensando o ensino de literaturas de língua espanhola na Educação Superior” e “Literatura nas Aulas de Inglês Língua Estrangeira no Contexto Educacional Brasileiro”. Como se trata de um campo em formação, a discussão aqui proposta tem todo o interesse e encaminha a reflexão do leitor para a necessidade de parametrização do que seria efetivamente uma leitura literária capaz de mobilizar conhecimentos e competências dos estudantes e articulá-las à percepção da natureza da literatura. Também buscando um início de compreensão, destaca-se o texto “Literaturas Anglófonas e ensino em meio à pandemia de Covid-19: uma experiência no Sul do Brasil”. Trata-se do anúncio dos desafios que virão, pois mal começamos a atravessar o que será uma experiência decisiva, podendo se caracterizar como um verdadeiro divisor de águas em nossa história.

Há ainda muito a ser pensado sobre as mudanças operadas no campo literário nessas primeiras décadas do século XXI. Se a leitura do texto de Antonio Candido hoje nos provoca um sentimento de urgência pela força de suas palavras – quando nos convoca a defender a necessidade de dessegregação social da arte e da literatura – também nos leva a perceber que algumas questões centrais para o crítico estão a exigir maior debate. São essas indagações que nutrem os dois últimos artigos, “As viagens de um Gulever – o ensino de literatura como (re)existência na contemporaneidade” e “Sobre musas e muros: literatura, ensino e o conceito de bem social”. O debate exige atualização no contexto atual, que não é o de 1988.

Enfim, ao concluir o trabalho desse dossiê confirmamos nossas expectativas: a discussão que propusemos é das mais urgentes. “Direito à literatura”, além de ser um texto sobre a literatura e a arte, é parte de uma luta muito maior de democratização da sociedade brasileira, que teve como ponto de chegada a promulgação da Constituição de 1988. A remoção do entulho autoritário era a palavra de ordem do momento, e o texto, apesar da sobriedade e discrição do autor, contém alguma dose do otimismo da época: “É verdade que a barbárie continua até crescendo, mas não se vê mais o seu elogio, como se

todos soubessem que ela é algo a ser ocultado e não proclamado”. A sociedade brasileira vem assistindo ao elogio da barbárie, proferido por ocupantes do poder central, e os retrocessos não param por aí. A situação toda é alarmante, mas agora entendemos melhor que a hipocrisia das classes dominantes, “consciência” atingida pelo medo da ruptura social, como diz Candido, é um ponto frágil a ser rapidamente ultrapassado. A necessidade de democratização da literatura e da arte liga-se agora, como naquele momento, à necessidade de transformar o país desigual e injusto. Neste volume, temos em mãos muitos e variados esforços nessa direção. Não só nos artigos que publicamos, mas também nos outros que não tivemos espaço para publicar, mas que atestam o vigor e a relevância do problema. A todos que participaram dessa empreitada, o nosso reconhecimento e gratidão.

ⁱ **Alexandre Simões Pilati** é Professor Associado de Literatura Brasileira na Universidade de Brasília, Doutor em Literatura pela UnB (2007). Pesquisador e professor na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira, poesia, atuando principalmente nos seguintes temas: formação nacional e sistema literário brasileiro, literatura e pensamento crítico, crítica literária dialética, teoria da linguagem poética, ensino de literatura, teoria da canção e sistema cancional brasileiro. Realizou estágio Pós-Doutoral na Facultad de Filosofia y Letras da Universidad de Buenos Aires - Argentina (2015). Foi coordenador-adjunto do Curso de Aperfeiçoamento Educação, Pobreza e Desigualdade Social (MEC-UnB/2017-2018). É Diretor Técnico de Extensão do Decanato de Extensão da Universidade de Brasília (DEX-UnB) e vice-coordenador do GT Literatura e Sociedade da ANPOLL. **E-mail:** alexandrepilati@unb.br

ⁱⁱ **Eleonora Ziller Camenietzki** possui graduação em Português-Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1987), mestrado e doutorado em Letras (Literatura Comparada) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2001), onde trabalha desde 1986. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Comparada, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura e sociedade, literatura brasileira, poesia contemporânea, com estudos sobre Ferreira Gullar e Francisco Alvim. Desenvolve projetos de extensão e de pesquisa com ênfase na construção de novas práticas para a leitura e a crítica literárias, e na proposição de novos parâmetros para o ensino de literatura. Foi diretora da Faculdade de Letras da UFRJ de 2010 a 2017. Durante o ano de 2018 iniciou pesquisa de pós-doutorado na Università Degli Studi di Napoli Federico II desenvolvendo estudos de Literatura e Cinema. **E-mail:** eleonoraziller@uol.com.br

ⁱⁱⁱ **Irenísia Torres de Oliveira** possui graduação em Letras/Alemão pela Universidade Federal do Ceará (1992), mestrado em Letras (Ciência da Literatura) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1999), doutorado em Letras pela Universidade Federal Fluminense (2003) e Pós-Doutorado no Instituto Peter Szondi de Literatura Geral e Comparada da Universidade Livre de Berlim (2010). É professora associada da Universidade Federal do Ceará. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Teoria Literária e Literatura Comparada, atuando principalmente nos temas modernidade literária, literatura do século XX no Brasil, Teoria Crítica e Escola de Frankfurt, em abordagem que considera e investiga as relações entre literatura, história e sociedade. **E-mail:** irenisia@uol.com.br

ARTE E LITERATURA: ESPERANÇA VÃ DE AVÓS OU SONHO ACORDADO DAS CIVILIZAÇÕES?¹

[ART AND LITERATURE: VAIN HOPE OF GRANDPARENTS OR AWAKE DREAM OF CIVILIZATIONS?]

Amauri Araujo Antunesⁱ

ORCID 0000-0001-6577-1285

Instituto Federal do Sul de Minas – Três Corações, MG, Brasil

Universidade Federal de São João del Rei – São João del-Rei, MG, Brasil

Resumo: Este artigo tem por objetivo aproximar linguagem audiovisual e literatura, nas salas de aula e no contexto político e social do Brasil contemporâneo. “Direito à literatura”, escrito por Antonio Candido, em 1988, é o eixo articulador de reflexões de Trotski e Raymond Willians sobre Arte e Cultura Popular. A parte final do ensaio emprega referências da Análise Fílmica para sugerir um roteiro didático e pedagógico para o tema.

Palavras-chave: Linguagem audiovisual; Literatura; Educação; Cultura.

Abstract: This article aims to bring together audiovisual language and literature, in classrooms and in the political and social context of contemporary Brazil. “Direito à literatura”, written by Antonio Candido in 1988, is the articulating axis of Trotski and Raymond Willians reflections on Art and Popular Culture. The final part of the essay uses references from Film Analysis to suggest a didactic and pedagogical script for the theme.

Keywords: Audiovisual Language; Literature; Education; Culture.

¹ O presente trabalho foi desenvolvido durante residência Pós-doutoral no PROMEL – UFSJ, sob a supervisão da Dra. Miriam de Paiva Vieira, com o apoio institucional do IFSULDEMINAS.

Créditos Iniciais

Escrevo pensando, como parece-me inevitável pensar, na situação contemporânea de nosso país açoitado por pestes e pragas, vírus, gafanhotos e piolhos que liquidam nosso patrimônio, corroem nossa cultura e aviltam nossa civilização. Tento compreender os processos pelos quais as lêmbras conseguiram eclodir e seus rebentos povoaram as cabeças e mentes da população, bem como os poderes supremos da nação.

Releio novamente “O direito à literatura”, ensaio curto e contundente de Antonio Candido: “todos sabemos que nossa época é profundamente bárbara” (...) “no meio da situação atroz em que vivemos há perspectivas animadoras” (CANDIDO, 2011, p. 172). Naquela época, no longínquo 1988, vivíamos a esperança decorrente de uma nova constituição e do final dos anos de chumbo, da ditadura militar. Eu, estudante de Direito, em constantes debates com meus colegas de militância sobre os rumos que nosso país deveria tomar, prenhe dos ideais igualitários que enalteciam a construção de uma sociedade mais justa, encontrava naquele pronunciamento de Candido os germes que me levaram a não concluir o bacharelado em Ciências Jurídicas e migrar para as Artes e para as Letras.

Os anos se passaram e, agora, este novo encontro parece-me sombrio em demasia. Esperança vã daqueles avós, considerar que a população poderia ter, em algum momento, necessidade de “ler Dostoievski ou ouvir os quartetos de Beethoven?” (CANDIDO, 2011, p. 174). Haveria, hoje, alguma esperança, para nós que tanto nos dedicamos a este “sonho das civilizações”?

Tais questões colocam em dúvida o título que deve ser dado a este texto, afinal o pensamento técnico e científico exige a observância de determinados preceitos, entre os quais, a objetividade. Penso em rebatizá-lo, adotar algo menos subjetivo (não acho indicado aqui o emprego de termos como “literário” ou “poético”), talvez “Antonio Candido: literatura e outras artes”. Esta segunda opção teria a vantagem de fazer uma alusão à formação de Candido em Ciências Sociais, sua militância política e tudo o que pudesse ser considerado como outras artes, além de ressaltar sua dedicação à literatura. Este outro título teria ainda o mérito de manter a coerência com a proposta deste texto, principalmente ao enfatizar a necessidade de, dentro de nossas escolas e no contexto

atual, tratarmos literatura em consonância com outras mídias artísticas, admitindo mudanças sociais que ampliaram em demasia as possibilidades do contato de nossos estudantes com a literatura e, ao mesmo tempo, atuando para proporcionarmos a eles uma formação cultural tão ampla e criteriosa que possa fazer frente a esta verdadeira barbárie em que nos encontramos.

Opto, porém, pela manutenção do primeiro título, por considerar que, apesar de redigido com profundo respeito e admiração ao professor Candido, o cerne da discussão não é uma pessoa, o objetivo deste texto não é enfatizar a trajetória do personagem, mas identificar aspectos de um projeto coletivo no qual ele estava inserido e sugerir procedimentos para que esperança e sonho possam vir a ser substantivos um pouco menos abstratos em nossas práticas docentes.

Tais proposições podem ser vistas como tentativas de sanar uma falha essencial da educação que nos foi imposta durante boa parte do século XX e que ainda predomina. Uma educação que desprestigia a formação humanista em prol de práticas tecnicistas voltadas a uma sociedade industrial que apenas mascara a voracidade imperialista, destruindo valores que eram tão caros naquele momento de abertura social e democrática, pós ditadura militar.

Candido aponta para a necessidade da ampliação de conceitos quando se trata de literatura, ultrapassando os limites estreitos do livro impresso e das classificações, de forma a abranger o núcleo da arte literária:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. (CANDIDO, 2011, p. 176)

Em sua trajetória intelectual, Antonio Candido integrou um grupo composto por personalidades decisórias em nossas artes e nossa cultura. Na revista *Clima* (1941-1944), conviveu com Décio de Almeida Prado, crítico teatral; Paulo Emilio Salles Gomes, crítico de cinema; Alfredo Mesquita, fundador da Escola Dramática de São Paulo, entre outros. Depois, quando concebeu o *Suplemento Literário* (1956 – 1974) para o jornal *O Estado de São Paulo*, promoveu um intenso encontro da literatura com outras artes. Foi graças às ideias de Antonio Candido sobre o que deveria ser um caderno dedicado à literatura, que Rogério Sganzerla pode escrever sobre cinema, o

maestro Julio Medaglia sobre a Bossa Nova, e Chico Buarque lançar-se como escritor. Isso sem contar as participações de Lasar Segal, Aldemir Martins, Portinari e Di Cavalcanti ou ainda do economista Paul Singer.

Em síntese, podemos afirmar tratar-se de uma proposta interdisciplinar e aberta à participação de novatos.

Em entrevista concedida à Heloisa Pontes, em 1987, e revista pelo autor em 2001, Candido informava sobre as atividades desenvolvidas por ele e seus companheiros licenciados em filosofia e ciências sociais: “fundamos clubes de cinema e revistas de cultura, fizemos crítica de artes, de literatura, de teatro...” (PONTES, 2001, p.18).

Estas ideias de Candido de uma Literatura em campo ampliado, de artes em contato, de humanismo, parecem ecoar tempos esquecidos! Apontam para ideais que vicejaram em diversos momentos do século XX, no primeiro modernismo, nas vanguardas artísticas do início do século XX, na revolução russa, nos anos 30, momento marcante da formação de Candido, da USP e de São Paulo... Certo, porém, que no final da segunda década do século XXI, este discurso encontra-se ameaçado.

Candido faleceu em 2017, aos 98 anos. Fosse vivo, provavelmente estaria ativo na oposição aos rumos que o país vem tomando, como o fez em tantas outras oportunidades. Em seus textos, no entanto, é possível identificar a matriz que conduziria suas palavras, pela coerência de sua produção e de sua atuação política.

A revisita a Antonio Candido nos mostra as perspectivas de algo semelhante a uma revolução traída, título de uma obra de Trotski dedicada à Revolução Russa de 1917. Ainda que sem a potência renovadora de uma revolução, houve o sonho civilizatório de uma reforma, pautada na humanização, como nos lembra Candido em seu ensaio. Ainda que sem assassinos de picareta a esmagar crânios, temos odes à tortura e a rude ignorância da caserna prevalecendo sobre o sonho democrático.

Trotski, um dos principais líderes da revolução russa, militar e intelectual, assassinado no México, diagnosticava: “O proletariado, embora seja espiritualmente — e por conseguinte artisticamente — sensível, não recebeu educação estética” (TROTSKI, 2007, p. 144) e na mesma obra, um pouco adiante, prescrevia: “o proletariado necessita de alimentação e educação artística” (TROTSKI, 2007, p. 162).

A referência a Trotski não é acidental, ele influenciou Candido durante a formação acadêmica e nas concepções que nortearam suas ações – como este mesmo

afirmou, na entrevista de 1987 anteriormente mencionada: “em 1941 (...) comecei a ler muito a literatura socialista. Li Lenine, li Bukarin, li Plekanov, mas sobretudo Trotski, que me fascinou pela força da sua inteligência e pela beleza do seu estilo” (PONTES, 2001, p. 22).

Para Trotski, uma vez que as massas trabalhadoras não haviam recebido educação estética, a principal tarefa dos intelectuais não estaria na criação artística, mas “no trabalho cultural mais concreto: ajudar de forma sistemática, planificada e crítica as massas atrasadas a assimilar os elementos indispensáveis da cultura já existente.” (TROTSKI, 2007, p. 143).

Ainda que questionável, a premissa de que a classe intelectual deva desempenhar um papel pedagógico é bastante corrente e, de certa forma, compartilhada por Candido e seus companheiros de geração e ideologia que buscaram a estruturação de procedimentos críticos sólidos na análise das diversas instâncias da cultura e da arte, bem como o compartilhamento destes procedimentos nas universidades e em meios de comunicação de massa. Almejavam a aproximação entre a intelectualidade universitária e o restante da população.

O projeto social que norteou a Constituição de 1988, assegurava a educação como direito de todos e determinava que esta seria voltada para o desenvolvimento da pessoa, para a formação cidadã e para o trabalho. Estabelecia também os princípios nos quais o ensino seria baseado, consagrando principalmente a democratização do acesso e da permanência na escola, a gratuidade do ensino público, a liberdade e a diversidade do pensamento. Estabeleceu ainda a necessidade de uma educação básica que ministrasse conteúdos mínimos a serem fixados em lei posterior, de forma a ser garantido um certo padrão comum a todas as regiões e classes sociais.

O projeto socioeducacional da Constituição, complementado pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996, foi fundamental para a mudança de perspectivas de nossa sociedade e para alimentar a esperança de uma sociedade mais justa e igualitária. Aos poucos, porém, se existia alguma possível ênfase para uma “educação artística”, em alusão ao termo empregado por Trotski, esta ênfase foi-se perdendo, optando-se por questões mais pragmáticas, como a própria formação para o trabalho que ganha mais relevância na segunda década do século XXI.

Tendo em vista os embates atuais da educação, principalmente em relação ao Ensino Médio, a ideia de uma formação voltada para o desenvolvimento pessoal tornou-se um discurso esvaziado. No documento que apresenta as propostas para o Ensino Médio na Base Nacional Comum Curricular, termos como “desenvolvimento pessoal” ou “formação integral” aparecem apenas duas (02) vezes cada, enquanto “trabalho” é citado vinte e sete (27) vezes e “tecnologia” quarenta e seis (46). Algo semelhante acontece com o conceito de “cidadania” que aparece apenas oito (08) vezes no referido documento. Palavras ligadas à raiz “human”, por sua vez são citadas, ao todo, dezoito (18) vezes.

Tal seleção vocabular é um procedimento dotado de objetividade suficiente para identificar o conceito que predomina neste momento de mudanças no Ensino Médio, apesar de mascarado pelo discurso de uma educação que irá preparar o estudante para desenvolver seu “projeto de vida” (10 ocorrências no documento): a escola como local destinado à formação para o trabalho.

A formação cultural, o desenvolvimento do senso estético, a fruição artística, a exploração das linguagens artísticas e tantos outros territórios anexos a uma educação humanizadora, encontram-se sob ameaça de serem reduzidos a um mínimo, quando não expurgados, na estrutura curricular das escolas, apresentando-se desarticulados e desprovidos de grande parte de seu potencial transformador.

Em 1988, Candido defendia à literatura (e às artes), principalmente, uma função humanizadora. Considerava que caberia à organização da sociedade facilitar ou dificultar a fruição dos bens culturais e artísticos. Ele ressaltava que, na sociedade brasileira, infelizmente, por pobreza ou ignorância, cabia ao homem do povo o acesso apenas à cultura popular ou à cultura de massa, nunca à cultura erudita. Para ele, havia uma segregação que bloqueava o acesso do popular ao erudito, à população a sociedade organizada franqueava apenas a cultura popular, e isto seria, também, uma forma de manutenção das desigualdades que caracterizavam a sociedade brasileira.

Candido analisava a função humanizadora da literatura a partir de pelo menos três faces: uma forma de conhecimento, uma forma de expressão e um construto estético com estrutura e significado. Estas três faces atuavam de maneira simultânea para produzirem seus efeitos no referido processo de humanização. Ele alertava que, comumente, são observadas a partir de critérios valorativos que colocam a terceira face

como a menos importante, mas que este deveria ser o aspecto crucial, pois ele é decisivo para o caráter artístico da obra.

A sintética exposição sobre parte da produção intelectual de Antonio Candido tem por finalidade a remissão a alguns aspectos que serão desenvolvidos neste ensaio e que podem ser resumidos da seguinte forma: o trabalho com literatura no Ensino Médio objetiva a humanização e, conseqüentemente, a redução das diferenças sociais, para isto é recomendável considerar a cultura e os hábitos mais populares, que serão observados a partir de rigorosa análise estética, de forma a promover maior aproximação entre os polos do erudito e do popular.

Uma educação que não está no script!

A chamada para publicação do presente dossiê menciona o “avanço vertiginoso das tecnologias de comunicação”, cita a popularização e a ampliação do acesso à produção audiovisual e às obras literárias, enfim, contextualiza o presente momento, quando temos tantas condições técnicas e, ao mesmo tempo, nos deparamos com desafios que já considerávamos superados.

É evidente que hoje, no Brasil, faz-se urgente um movimento a favor do humanitarismo e que esta é uma pauta longe de ter sido superada. Por isso, a principal premissa pedagógica, neste momento, é a de que cabe a todos nós a promoção do bem-estar da humanidade. Toda proposta didática que venha a ser adotada precisa voltar-se para uma formação cultural e integral do estudante.

Além disso, é recomendável manter estreita proximidade da literatura com as demais artes e da língua portuguesa com as demais disciplinas. Somente com o incremento da interdisciplinaridade serão desenvolvidas, em sala de aula, as competências necessárias para que o aluno possa realizar uma leitura de mundo ampliada, crítica e autônoma. Esta proximidade interdisciplinar é também uma opção estratégica, posto que se faz necessário o fortalecimento de posições, o cerrar fileiras contra propostas que visam abalar princípios científicos universais e destruir os eixos norteadores da educação nacional preconizados pela Constituição de 1988.

Alguns podem considerar um exagero afirmar que os preceitos educacionais da constituição de 1988 estão sendo ameaçados, mas como caracterizar os discursos contrários à educação gratuita? Ou aqueles que pretendem cercear o professor em sua

liberdade de pensamento, impondo mordanças ideológicas sob a bandeira falsa de uma neutralidade?

Na verdade, a proposta de educação básica expressada em 1988 vem sendo descaracterizada já a muito tempo, por muitos procedimentos, entre os quais a adoção de sistemas apostilados por diversas redes públicas de ensino ou a imposição de obras pouco inovadoras por meio das regras viciadas da milionária indústria dos livros didáticos. É possível destacar ainda a ênfase na preparação para o exame vestibular, o sucateamento na formação de professores, a desvalorização dos profissionais da educação, o crescente número de exceções para que não licenciados ministrem aulas, a redução dos recursos públicos para a educação, a negligência oficial para com atos de violência no espaço escolar...

Enfim, estimular o contato com a literatura, neste momento histórico, é defender os valores humanitários no ambiente escolar, para não deixarmos como legado para as gerações futuras uma série de “ismos” abomináveis: messianismo, charlatanismo, fascismo, negacionismo, revanchismo...

Por muito tempo, a literatura foi uma influência decisória na formação das pessoas, definindo o caráter e desenvolvendo o pensamento. Por muito tempo, as palavras escritas foram o melhor motor de nossa sociedade. O amor pelos livros parecia suficientemente disseminado, um hábito bastante sólido.

Hoje, tal percepção parece ameaçada. O sólido desmanchou-se no ar. Cada vez mais, os hábitos de leitura dos estudantes têm se mostrado frágeis. É comum, em avaliações diagnósticas, os professores descobrirem que os estudantes não costumam ler e que, quando o fazem, muitas vezes o fazem apenas por obrigação, sem prazer.

A pesquisa “Retratos da Leitura” (FAILLA, 2016), promovida pelo Instituto Pró-livro, indica que 84% dos estudantes são leitores. Este índice, no entanto, cai para 46% apenas entre aqueles que não estão mais estudando. Apesar do estímulo que a escola representa à leitura, esta não se torna um hábito para grande parte da população. Entre os entrevistados que não ingressaram no ensino superior ou os representantes das classes sociais D e E o índice de não leitores é superior à 60%. Além disso, há uma crescente porcentagem de pessoas com dificuldades para ler no Brasil. Em 2015, quando foi realizada a quarta edição da pesquisa, 67% dos entrevistados afirmaram ter dificuldades para ler, contra 57% na edição anterior (2011) e 52% na edição de 2007.

Entre as principais dificuldades para a leitura, estão: falta de paciência (24% dos entrevistados) e não conseguir ler com rapidez (20% dos entrevistados).

Paralelamente a esta crescente dificuldade com a leitura de livros, os entrevistados informaram a preferência pela televisão como forma de ocupação do tempo livre, este índice que chegou a 84% da população em 2011, reduziu um pouco em 2015, ficando em 73% (índice igual entre leitores e não leitores). Além disso, entre o público não leitor, as outras ocupações do tempo livre apresentam índices muito pequenos. Ouvir música ou rádio, a segunda opção depois da televisão, foi a resposta de 53% dos entrevistados não leitores.

É evidente que, no Brasil, a população apresenta uma grande familiaridade com audiovisuais, muito maior do que com livros. Entre as maiores audiências da televisão brasileira estão as telenovelas, telejornais, filmes e seriados. Excluindo-se os telejornais, os demais produtos são obras ficcionais e costumam apresentar pequeno grau de inovação estética, geralmente repetem fórmulas consagradas, pautados por uma narrativa linear, o que os torna repetitivos e previsíveis, pouco contribuindo (ou mesmo prejudicando) para o aprimoramento do senso estético e para a formação cultural.

É possível afirmar que o século XX foi marcado pela popularização do audiovisual, em razão das facilidades de acesso decorrentes do desenvolvimento tecnológico. Ao longo do século, o audiovisual deixou de estar restrito às salas de cinema, e assumiu um enorme número de possibilidades alternativas: transmissões televisivas abertas, canais por assinatura, fitas VHS, DVDs, BLUERAYS, sites na internet, aparelhos celulares, plataformas de streaming e sabe-se lá quantas mais surgirão nos próximos anos. O ritmo de desenvolvimento tecnológico na área é extremamente acelerado.

Raymond Williams (2011), discorrendo sobre o cinema, afirmava que, em seus primeiros momentos, era uma arte que tinha os operários como público prioritário nos grandes centros urbanos. Segundo ele, boa parte dos movimentos de esquerda defendia o cinema como uma alternativa cultural democrática, uma vez que superava a elitização do teatro burguês e, ao mesmo tempo, rompia as barreiras impostas pelo ensino superior às possibilidades de formação cultural ampla. Williams ressalta que, para esta parte das esquerdas, o cinema seria o precursor de um mundo baseado na ciência e na tecnologia, propício à ampliação das ideias e à mobilidade das formas.

Williams analisa que ocorreu com o cinema algo semelhante ao ocorrido com a imprensa séculos antes e com o próprio teatro popular, semelhante também ao que viria a ocorrer posteriormente com o rádio e a televisão: foi contido em seu potencial inovador e revolucionário por interesses comerciais e pela constante regulamentação governamental. Sua argumentação nos leva a refletir sobre as reiteradas vezes em que a produção cultural de caráter popular se torna um produto comercial, sujeito a interesses de mercado, com vistas a obtenção de lucro.

Assim, a maior parte da população que antes era interdita à cultura erudita, como ressaltado anteriormente, a partir das observações de Trotski e Candido, vê-se desprovida de boa parte da cultura popular, apropriada agora pelos instrumentos da cultura de massa e pelo desenvolvimento da indústria cultural, como delineado no estudo clássico de Adorno e Horkheimer (1985).

O interesse comercial em torno do cinema foi imenso, principalmente pela possibilidade de atingir grandes públicos, isto contribuiu para que, em pouco tempo, o cinema também se tornasse um território dominado pela estrutura de produção capitalista, com o aperfeiçoamento da linha produtiva, da distribuição, divulgação e controle de qualidade dos produtos, além, é claro, da garantia de manutenção do mercado consumidor, com a padronização e a eliminação de eventuais ruídos ou distorções.

Desta forma, o audiovisual perdeu muito de seu potencial cultural e educativo. A maior parte da população, desprovida de parâmetros técnicos para avaliar as obras a que assiste, com pouca formação estética, adaptou-se ao modelo proposto e se acomodou à situação de consumo compulsivo, com poucas exigências e pouca análise crítica.

A quebra desta estrutura é primordial para a retomada de uma educação humanista, que privilegie a arte e não a mera repetição, voltada para a formação humana e não para o trabalho. Segundo relatam Paixão & Trevisan (2019), Raymond Williams já havia percebido esta questão em 1950, quando desenvolveu um método para formar bases críticas e conscientes de avaliação cinematográfica. Assumiu uma turma, junto a qual, inicialmente, propôs duas abordagens independentes às quais denominou: crítica integrada e crítica prática. Percebeu que as dificuldades encontradas no preparo para a análise cinematográfica eram muito semelhantes às encontradas quando se tratava de estudo de literatura, resumidamente: “treinar a atenção e a compreensão dos

estudantes”. Metodologicamente, Williams propunha trabalhar inicialmente com exercícios descritivos a partir de filmes bem curtos ou pequenos trechos. Com isso, desenvolvia a capacidade de observar e memorizar dos estudantes. Em uma segunda etapa, foram passadas informações de caráter técnico sobre os filmes, bem como apresentado repertório conceitual. Passaram então a adotar o seguinte procedimento: assistir a filmes completos, discutir o filme, produzir textos analíticos, discutir os textos produzidos e assistir a trechos do filme, novamente.

Baseamo-nos nesta metodologia para desenvolvermos uma proposta pedagógica voltada para o desenvolvimento do senso crítico em relação ao audiovisual, observado principalmente no plano estético e contando com os recursos tecnológicos modernos que nos permitem acesso facilitado a diversas produções, além de possibilidades de exibição que, nos anos 50, seriam impensáveis.

Audiovisual em sala, com análise e critério.

Será infrutífera qualquer tentativa da escola para enfrentar o hábito popular de acesso à televisão e de consumo de audiovisuais. Os interessados na manutenção desta engrenagem são muito poderosos, possuem grande capacidade financeira e contam com apoio governamental. Assim, uma ação mais promissora será a utilização dos hábitos de consumo e a familiaridade dos estudantes com audiovisuais a favor do aprendizado, do desenvolvimento de senso estético e da consciência crítica. Em sala de aula, é preciso transformar o vídeo em instrumento de educação. Da mesma forma, é preciso lembrar sempre que o plano estético é crucial para que a obra artística cumpra sua função humanizadora.

Primeiramente, convém romper com a tendência de explorar a obra superficialmente ou como divulgação ideológica. Infelizmente, isto foi e tem sido uma constante tanto por parte de professores, quanto de órgãos oficiais e pouco contribui para o nível de formação aqui almejado.

Há numerosos exemplos de filmes que retratam o ambiente escolar, os professores ou os estudantes em suas questões individuais ou mesmo inseridos em contextos coletivos. A exploração destes filmes em sala de aula, porém, raramente contribui para a abordagem aqui proposta. Geralmente, estes filmes dão muita ênfase ao tema e isto costuma dificultar uma exploração estética, uma vez que a temática emocional e

prevalece. Igualmente, não se enquadra aqui a exibição de filmes como ilustração de passagens históricas ou para estimular a discussão sobre obras escritas.

Considera-se que, de início, o foco seja a compreensão e o domínio sobre a linguagem cinematográfica, a qualificação do público a partir da educação do olhar, da percepção dos recursos empregados pelo artista para organizar o caos. De certa forma, é o equivalente a, em termos mais diretamente ligados à literatura, ressaltar o estilo de um autor, mais do que resumir sua obra. Algo como destacar as figuras de linguagem e a técnica empregada na escrita.

A seleção do audiovisual deve incluir obras que primem por valores estéticos e obras de senso comum, de forma a ampliar o repertório e permitir o estabelecimento de referenciais. É claro que este procedimento não se pretende definitivo ou permanente. Trata-se de uma primeira etapa, uma desencadeadora de alterações no hábito de consumo de audiovisuais, por parte dos estudantes. Dado início ao processo de redirecionamento do olhar, torna-se muito mais factível uma abordagem temática ou mesmo o direcionamento deste hábito para as obras escritas.

São diversas as possibilidades de análise de um audiovisual, muitos autores desenvolveram estruturas que podem contribuir neste sentido. A seguir são comentadas, muito brevemente, duas abordagens que contribuíram mais ativamente para a estruturação da presente proposta.

Aumont e Marie (2010) alertam que não há um método que abarque todas as possibilidades de análise de um filme, para eles, cada obra deve ser observada em sua especificidade, independentemente do método adotado. A partir desta reflexão, apresentam alguns sistemas utilizáveis para realizar análises fílmicas. Sugerem a possibilidade de um sistema baseado em três eixos de análise, os eixos descritivo, citacional e documental. No eixo descritivo, são observadas as imagens, os planos, a segmentação. No eixo citacional, a velocidade da cena e as pausas. No eixo documental, por sua vez, as informações extra filme, as reportagens, entrevistas, roteiros etc. Em nossa proposta, haveria ênfase inicial nos dois primeiros eixos.

Além desta proposta, os autores apresentam outros procedimentos analíticos (semióticos, narratológicos, semânticos, psicanalíticos etc) os quais não serão comentados aqui, por não se relacionarem diretamente com nosso propósito neste artigo. Interessa-nos, porém, o estudo que sugerem sobre as imagens (enquadramentos,

montagem, campo fílmico) e os sons, com distinções entre trilha sonora, ruídos e diálogos, como retomaremos adiante.

Casetti e Di Chio (2013) indicam um procedimento que primeiramente decompõe o filme para, posteriormente, recompô-lo atribuindo-lhe significados. A primeira parte deste procedimento é basicamente um reconhecimento dos componentes da obra, dos códigos visuais, gráficos, sonoros e tecnológicos. A ideia central é proceder uma análise descritiva com finalidades interpretativas, ao mesmo tempo em que a interpretação está apoiada na descrição. Decomposição (descrição) e recomposição (interpretação) não são momentos isolados, interligam-se durante a análise.

Conciliando a experiência didática desenvolvida por Raymond Williams na educação de adultos, anteriormente mencionada, e os procedimentos da análise fílmica mencionados acima, tornou-se possível a elaboração de um protótipo que visa orientar a abordagem do audiovisual em sala de aula.

Inicialmente, cabe a distinção sobre a observação de uma obra audiovisual a partir da distinção entre os níveis do Plano (espaço entre um corte e outro, na edição das imagens), da Sequência (organização de planos que resulta em um discurso perceptível) e do Conjunto (a obra analisada de maneira global). O procedimento aqui apresentado privilegia os níveis do Plano e da Sequência, ou seja: inicialmente, não é recomendável a exibição do filme inteiro, mas de trechos selecionados ou mesmo de um único quadro (um fotograma).

Pensando de maneira mais prática: uma possível abordagem não convencional da obra audiovisual em sala de aula seria a paralisação do filme em um quadro e a solicitação de sua descrição. Tal atividade poderia resultar em produção de texto, por exemplo. Além disso, seria possível ser analisado o “ponto de vista” da imagem, verificando-se se seria subjetivo (como se fosse um personagem observando o quadro) ou objetivo (enquadramento externo à cena), de forma paralela a uma narrativa em primeira ou terceira pessoa. O ângulo a partir do qual a imagem foi captada também nos traz informações importantes. Quando a observação se dá de baixo para cima, por exemplo, o objeto focalizado ganha superioridade em relação ao espectador (*contre-plongée*), um posicionamento inverso (de cima para baixo – *plongée*) inferioriza o objeto enquadrado. Enquadramentos laterais, diagonais, ou mesmo em linha reta podem trazer informações inesperadas, sobretudo quando fixamos a atenção em uma imagem

congelada. Também é possível estimar a distância entre o observador (ponto de vista) e o objeto observado. Um enquadramento aberto (panorâmico) indica grande distância e, conseqüentemente, pequeno envolvimento com a situação retratada. Close-ups, por sua vez, buscam realçar aspectos emocionais do objeto fotografado, provocar maior envolvimento entre espectador e objeto. As imagens podem estar nítidas, bem focadas, ou embaçadas, imprecisas. Enfim, a ideia é estimular a observação e a descrição detalhada, muito semelhante à proposta de Williams, podendo, porém, ser utilizado o vocabulário específico desde o primeiro momento, uma vez que muitos podem já estar familiarizados com esta terminologia.

As observações trazem informações sobre a imagem captada, contribuem para a recepção e a compreensão da obra. É possível então, iniciar-se a construção de uma narrativa, a partir de tais elementos, verificando-se como as intenções, os gestos, as relações estão sendo construídas, por meio de olhares, figurinos, adereços, cores, contrastes, texturas. Até aqui, a abordagem é estritamente visual. Nela, como podemos ver, já estão presentes diversos elementos da linguagem.

Após a observação de diversos quadros de uma mesma sequência, um próximo estágio seria explorar a imagem em movimento e o som, quando outros aspectos da linguagem se farão presentes. Neste sentido, para proporcionar nova exposição inusual, o que contribui para despertar atenção e curiosidade, procede-se à eliminação da imagem, passando a ouvir-se apenas o som da sequência, identificando as intenções presentes nos diálogos, os ruídos de ambientação e a própria trilha sonora. São passíveis de destaque o timbre, o ritmo, a harmonia utilizada. Sem as imagens, o som costuma ganhar outra perspectiva, muitas vezes revelando-se enquanto composição que une os três elementos acima citados em um só arranjo. Neste ponto, cabe uma consideração junto aos estudantes sobre o prejuízo decorrente da dublagem.

Ao retornar à sequência, agora é a hora de retirar o som e perceber a forma como os Planos foram unidos, o ritmo em quem são expostos, as transições, as fusões de imagens, enfim: a construção de sentidos por meio de recursos de “montagem cinematográfica”. É possível perceber o ritmo que indica ação intensa, geralmente indicado pela intercalação rápida de Planos (próximos a 3 segundos de duração), ou momentos reflexivos caracterizados por tomadas longas, por vezes acompanhadas de

aproximação até o detalhe em close. Em algumas obras, como videocliques por exemplo, é identificável um padrão quase que mecânico de intercalação de Planos.

Uma análise acurada permitirá perceber a forma como cenário integra-se ao discurso quando o ponto de vista se desloca. Será perceptível também a forma como vão sendo construídos os elementos significativos, as metáforas visuais, a construção de signos visuais. Ao serem unidos, áudio e vídeo, ampliarão a potência discursiva da obra.

Não há a necessidade de observar a obra inteira, a seleção de fragmentos permite um excelente exercício sobre a linguagem e seus recursos. Em pouco tempo, será possível a exibição de várias sequências em uma mesma aula, pois os estudantes já estarão familiarizados com o procedimento.

Será o momento de ampliar ou redirecionar os estudos. Uma ampliação permitiria identificar características comuns de um cineasta, verificando-se sequências de diversos filmes de sua autoria, ou a proposição de um estudo comparativo entre diversos artistas, identificando influências, citações ou referências. Da mesma forma, um redirecionamento permitiria a exploração de outras mídias artísticas. Por fim, todo este processo fará com que os estudantes comecem a perceber que há muito mais em um audiovisual do que a história.

Considerações finais

Um dos principais inconvenientes do trabalho com audiovisual em sala de aula é o fato de, comumente, resultar em abordagens superficiais ou em concessões ao entretenimento e à distração. Tais situações acabam por indicar ao estudante que o espaço de estudo, a escola, é muito pouco diferenciado em relação a suas observações cotidianas.

É claro que a identificação do estudante com seu ambiente escolar é desejada, mas quando ele compreende a importância de um estudo sistematizado, de uma abordagem criteriosa, de uma análise científica, ele redimensiona seu campo de ação e amplia suas possibilidades de intervenção na sociedade.

A abordagem de audiovisuais em sala de aula permite a exploração de campos inusuais da percepção do estudante, com a vantagem de ser um território muito familiar à maioria da população, o que nem sempre acontece com os textos literários.

Pensar o estudo da linguagem audiovisual em paralelo ao estudo da literatura permite desprender-se da hegemonia da narrativa sobre a obra. Como já alertava Candido, o princípio estético é crucial para a organização do caos, a obra precisa ser observada como um construto do artista.

Nesse sentido, uma educação humanista implica na apreciação artística, no desenvolvimento de senso estético, na análise comparativa, no estabelecimento de critérios. Somente com uma educação humanista poderemos obter avanços sociais e minorar a grande cadeia de desigualdades sobre a qual a sociedade brasileira se estruturou e que uma parte significativa da população deseja perpetuar. Cinema e Literatura têm muito a ganhar e a oferecer para nossa sociedade, desde que abordados com a finalidade principal de ampliar a compreensão e o domínio das linguagens por parte da população, ponto central de nossa proposição.

Referências bibliográficas

- ADORNO, Theodor W; HORKEHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento*; Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1985.
- AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. *A Análise do Filme*. Lisboa: Texto e Grafia, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 03 de jul. 2020.
- CANDIDO, Antonio. Direito à Literatura. In: *Vários Escritos*. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul Editora, 2011, p. 171-191.
- CASSETTI, Francesco; Di CHIO, Federico. *Cómo analizar un film*. Barcelona: Paidós, 2013.
- FAILLA, Zoara (Org). *Retratos da Leitura no Brasil - 4*. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.
- PAIXÃO, Alexandro Henrique; TREVISAN, Anderson Ricardo. Cinema educativo em cena: Raymond Williams, análise fílmica e produção de um saber. *Revista ETD – Educação Temática Digital*. Campinas, v. 21, n. 3 p. 738-759, jun. 2019. Disponível em

<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8652292>>.
Acesso em: 03 de jun. de 2020.

PONTES, Heloisa. Entrevista com Antonio Candido. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*: revista da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais – ANPOCS, São Paulo, vol. 16, n. 7, out. 2001.

TROTSKI, Leon. *Literatura e Revolução*. Trad. Luiz Alberto Moniz Bandeira. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2007.

WILLIAMS, Raymond. Cinema e socialismo. In: WILLIAMS, Raymond. *Política do modernismo*. Trad. André Glaser. São Paulo: UNESP, 2011.

Recebido em 10/07/2020

Aceito em 18/08/2020

ⁱ **Amauri Araujo Antunes** é Mestre em Teoria Literária (Unicamp), Doutor em Teatro (Unirio). Bacharel em Letras, Bacharel em Artes Cênicas. Licenciado em Arte, Licenciado em Letras – Português e Licenciado em Filosofia. Professor de Arte e de Língua Portuguesa no IFSULDEMINAS – Três Corações (MG). O presente trabalho foi desenvolvido durante residência Pós-doutoral no PROMEL – UFSJ, sob a supervisão da Dra. Miriam de Paiva Vieira, com o apoio institucional do IFSULDEMINAS. **E-mail:** amauri.antunes@ifsuldeminas.edu.br

TRAVESSIAS: PALAVRA-IMAGEM

[THE TRAVESSIAS PROJECT: WORD AND IMAGE]

Paulo Maiaⁱ

ORCID 0000-0001-8082-1770

Universidade Federal do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Resumo: O Projeto Travessias: Palavra-Imagem, criado pelo Grupo de Educação Multimídia – GEM/UFRJ, em 2008, se dedica a articular ensino, pesquisa e extensão na formulação de ações interessadas na formação de leitores de literatura, principalmente no ensino básico. A proposta do Travessias é relacionar os baixos índices de leitura da literatura com a popularidade das mídias digitais, sobretudo nas escolas públicas. A principal pergunta seria: por que não criar oficinas de adaptação literária para expressões audiovisuais? Como os estudantes, em geral, são contingenciados pela cultura de massa e pelo poder do espetáculo, corre-se sempre o risco do reducionismo. O Travessias desenvolve oficinas de tradução intersemiótica ou transcrição (PLAZA, 1987) há doze anos em escolas do ensino básico. Organizar o trabalho de tradução entre linguagens, com fundamentação crítica e teórica, tem se convertido em um caminho com bons resultados (MAIA, 2018), inclusive para a formação de professores. Com a acumulação realizada pelo Projeto Travessias, alguns caminhos metodológicos desenvolvidos na extensão universitária têm orientado atividades também no ensino e na pesquisa na própria universidade.

Palavras-chave: leitura; literatura; cinema; transposição de linguagens.

Abstract: The Travessias Project: word and Image, created by the Grupo de Educação Multimídia - GEM / UFRJ, in 2008, is dedicated to joint teaching, research, and extension in the application of training actions in reading literature, mainly in basic education. The Travessias proposal relates the low reading rates of literature to the averages of digital media, especially in public schools. The main question is: why not create literary adaptation workshops for audiovisual expressions? As students, in general, are contingent on mass culture and the power of the spectacle, they always can entail reductionism. Travessias has been developing intersemiotic translation, or transcreation, workshops (PLAZA, 1987) for twelve years in elementary schools. To organize the work of translation between languages, based on criticism and theory, it has turned into a path with good results (MAIA, 2018), including for teacher training. With the accumulation carried out by the Travessias Project, some methodological paths developed in university extension have also guided activities in teaching and research at the university itself.

Keywords: reading; literature; cinema; transposition of languages.

“A linguagem só nasce, como a consciência, da necessidade [Bedürfnis], da necessidade orgânica [Notdurft] do intercâmbio com outros homens.” K. Marx

Trabalho é uma categoria ontológica e, entendido na sua dimensão produtiva, permite situar também um princípio educativo. Na medida em que um processo formativo envolve a apropriação integral de instrumentos do trabalho desenvolvidos pelos participantes, há um incentivo ao protagonismo, um estímulo ao engajamento e uma oportunidade para a fundamentação crítica, científica, tecnológica e cultural (SAVIANI, 2007). Trabalho, como princípio educativo, no universo contemporâneo, pressupõe apropriação técnica de meios digitais e audiovisuais. Apropriação e “subversão tecnológica”, visando democratizar a tecnologia para fins de inclusão e acessibilidade (FEENBERG, 2010). O Projeto Travessias: Palavra-Imagem surgiu em 2008 no Grupo de Educação Multimídia (GEM), com idealização dos professores Eleonora Ziller e José Cubero e colaboração dos estudantes participantes do GEM. O Travessias acumula 12 anos de experimentos e propostas metodológicas dedicados à formação de leitores críticos e criativos, no âmbito da escola básica, na graduação e também na pós-graduação, em espaços educativos externos e internos à Universidade Federal do Rio de Janeiro. A proposta central desse projeto é desenvolver e realizar oficinas produtivas de transposição de linguagens, operando “transcrições” (CAMPOS, 2006) e traduções intersemióticas (PLAZA, 1987) da literatura para mídias audiovisuais.

O Travessias partiu de uma demanda elementar ouvida em muitos centros educativos: o que fazer se os estudantes do ensino básico não querem ler literatura, só querem ver, produzir e compartilhar vídeos? O projeto compreendeu que a resposta estava justamente na pergunta. Assim, levar ao chão da escola novas metodologias de ensino que permitam engajamento dos estudantes tem sido a missão do GEM desde sua criação, em 2005, e a oportunidade criada por essa demanda se concretizou em escolas de três cidades fluminenses com as quais o laboratório tinha parceria: a Escola de Pescadores de Macaé, o Instituto Politécnico de Cabo Frio e o SEMBRA de Paraty. Contingenciados pela profusão de produtos audiovisuais oferecidos pela cultura de massa e compelidos à produção exaustiva de imagens fixas e dinâmicas, devido ao acesso à tecnologia digital e

aos canais de distribuição em redes sociais, os estudantes reproduzem a massa cultural da qual eles próprios são parte. Travessias: Palavra-Imagem iniciou ações com professores de escolas de redes municipais e estaduais para estimular a leitura da literatura e a organização de forças produtivas audiovisuais que compreendessem as referências apresentadas e a integralidade do trabalho como produção do conhecimento. A articulação entre literatura, imagem e som ainda permitiu construir referências interdisciplinares, tanto para o GEM quanto para as suas parcerias.

Além da relação entre educação e trabalho e da perspectiva interdisciplinar da proposta do projeto, a noção de direito à literatura é um fundamento importante das ações realizadas. Antonio Candido ressalta, no conhecido ensaio, a fabulação como um direito fundamental e inalienável do ser humano, sob o risco do comprometimento emocional, cognitivo e, sobretudo, humanizador dos sujeitos. Candido destaca a função e o valor como elementos cruciais na relação entre obra, público e tradição. Sendo assim, o Projeto Travessias visa articular demandas objetivas dos estudantes participantes em suas oficinas, via parcerias estabelecidas, com referências canônicas e críticas de universos referendados. Assim, as produções resultadas das oficinas são objetos construídos da relação entre professores e estudantes, universidade e escola, referências clássicas e contingenciadas pela cultura de massa, adequando limites e possibilidades, em processos omnilaterais e transversais.

As oficinas do Travessias

Oficina é um lugar em que a fragmentação do tempo e do espaço se faz necessária para o desenvolvimento de um processo formativo e para a avaliação do próprio recorte definido. No livro *O Artífice*, Richard Sennett faz uma explanação sobre o laboratório científico como um bom exemplo da noção que defende sobre oficina. Segundo ele, a oficina deve ser o lugar em que o fazer e o pensar se encontram indissolavelmente. Ele retoma a divisão proposta pela filósofa Hannah Arendt entre *homo faber* e *homo laborens*, injusta segundo Sennett: “para Arendt, a mente se ativa uma vez realizado o trabalho. Uma outra visão, mais equilibrada, é a de que o pensamento e o sentimento estão contidos no processo de fazer” (SENNETT, 2009, p. 17). O filósofo faz uma retomada das origens desse lugar de produção e formação desde a Grécia Clássica e o papel do demiurgo, passando pelas guildas medievais, focadas no papel do mestre, articulando-as

ao laboratório científico moderno, que se define pelo conflito entre autonomia e autoridade. “A oficina não pode ser um lar confortável para o artífice, pois sua própria essência está na autoridade personalizada e direta do conhecimento” (SENNETT, 2009, p. 95). Sennett coloca o acúmulo do conhecimento como o centro dos interesses de uma oficina, que ele próprio chama de “filosófica”. Entretanto, o teórico vinculado à Escola Pragmatista norte-americana não define conhecimento nem o historiciza nas diferentes relações materiais em que ele se desenvolve. Se, por um lado, o foco na oficina e o projeto levam Sennett a refletir sobre o trabalho como espaço privilegiado da realização sensível e intelectual do trabalhador, por outro, falta uma reflexão sobre como as relações materiais de trabalho educam. Nesse sentido, é necessário saber se a formação buscada em uma oficina, mesmo que filosófica, se dá *para* ou *pelo* trabalho. No primeiro caso, o objetivo visaria a reprodução dos meios produtivos, no segundo caso, o que se visaria é a produção dos próprios meios de trabalho e de uma consciência que dela emergiria.

Sennett se detém sobre o artífice. Ele não aborda as distintas instâncias do proletariado, olha para o trabalhador como um ente especial, seja o deus grego Hefesto, os demiurgos atenienses, os mestres das guildas medievais, os artesãos manuais, urbanos ou rurais, os operários ou os artesãos digitais modernos. Uma oficina filosófica, pela sua concepção, uniria habilidades práticas e consciência crítica espontaneamente pelo simples exercício da vontade. De fato, “o fazer e o pensar” são indissociáveis, como apregoa o teórico, mas nem sempre os processos desenvolvem autonomia crítica. Quando não há uma reflexão sobre as relações materiais de produção envolvidas em uma atividade, respondendo às perguntas “O que se faz?, como? e para quem?”, certamente não há muita preocupação com a emancipação dos sujeitos envolvidos.

Para Marx, a consciência dos trabalhadores é fruto de sua produção material, o sistema ao qual dedicam sua força determina seu pensamento e sua vontade. Porém, Marx indica também o pensamento contrário: a mudança dos meios de trabalho pode mudar o modo de pensar dos sujeitos envolvidos em processos produtivos: “não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência” (MARX; ENGELS, 2020, p. 54). As oficinas que o Projeto Travessias: Palavra-Imagem organiza visam articular os interesses dos envolvidos por meio de metodologias de organização de trabalhos produtivos envolvendo linguagens. A chave crítica buscada está na proposta de

organização coletiva de processos de transformação de textos literários em audiovisuais, mediante acumulação teórica e referências críticas e estéticas delimitadas a cada caso.

É por essa razão que oficina, para o GEM, define-se como uma fragmentação do tempo e do espaço que possibilita organizar um objetivo, delimitando a evolução e a conclusão de um produto. O resultado é o próprio objeto adequado ao fim esperado e, sobretudo, um processo experimentado, bem como a sistematização do seu percurso e da sua organização. Tudo isso dispõe-se a uma avaliação retrospectiva dos caminhos escolhidos, e a diferença das oficinas do Travessias em relação à proposta desenvolvida por Sennett está justamente nessas escolhas. Realizar um processo formativo por meio do trabalho de tradução entre linguagens em que os próprios recursos expressivos e comunicativos envolvidos são acentuados e, na maior parte dos casos, apresentados pela primeira vez requer muitos desafios, mas o central é a organização do processo. O que esse projeto tem realizados ao longo dos anos é uma acumulação metodológica que exige adequações em cada novo contexto. Essa acumulação relaciona limites e possibilidades. De um lado, a predominância da cultura visual e as estratégias de colonização mercantil da cultura de massa, sobrecarregando diariamente os estudantes com informação e padrões formais consumidos e reproduzidos massivamente. De outro, a garantia de atenção e até adesão em atividades produtivas que envolvam essas formas e os instrumentos tecnológicos disponíveis em processos que permitam engajar os envolvidos em novas estratégias de organização e comunicação.

Maria Elisa Cevalco, no artigo “A era da cultura”, faz um balanço dos Estudos Culturais a partir de uma abordagem materialista dialética no século XX. A perspectiva parte das contribuições de Frederick Jameson e Raymond Williams na estruturação da disciplina. De acordo com Jameson, tudo passa pelo crivo das imagens na “lógica cultural” estruturada pela produção dos meios de vida e de cultura do capitalismo avançado. A hegemonia de um grupo determina o estilo de vida, o modo de pensar, de sentir e de reproduzir sua própria subjetividade. Cevalco retoma Lukács para apresentar como o conceito de “reificação” permitiu ver na arte as imagens da ideologia velada nos modos de vida. A forma mercadoria vista pelo teórico húngaro, segundo Cevalco, se materializaria na própria fragmentação das representações simbólicas. Ainda no balanço de Maria Elisa, e reforçando a relação entre vida material e cultural, Freud reforçaria a perspectiva marxiana da produção de subjetividade na esfera capitalista e os pensadores

da Escola de Frankfurt concretizariam a definição de um campo teórico-crítico negativo sobre os estudos da forma objetiva que a ideologia burguesa ganha na “era da cultura”. A Indústria Cultural seria a derrota da civilização pela regressão e alienação a caminho da barbárie, para Adorno, um dos principais nomes da Escola de Frankfurt. Para Benjamin, entretanto, segundo Cevasco, o progresso técnico poderia oferecer formas e condições para uma redenção: primeiro porque a experiência técnica teria liberado a obra de arte da sua relação com o ritual, segundo porque a difusão em massa dos meios técnicos poderia servir como veículo para experiências coletivas que conduzissem à transformação dos modos de produzir, sentir e pensar.

Na linha cronológica desenvolvida por Cevasco, os pensamentos de Herbert Marcuse e de Guy Debord, de um lado, refreariam as ilusões nos anos 1960, de outro, encontrariam caminhos para estimular a revolta. Para o primeiro, a abundância de mercadorias se equacionaria com excessivo controle social no pós-guerra. “A luta contra a liberdade se reproduz na psique do homem, como autorrepressão do indivíduo reprimido, e sua autorrepressão apoia, por seu turno, os senhores e suas instituições” (MARCUSE *apud* CEVASCO, 2017, p. 37). Para Debord, a cultura desse período se define pela acumulação e pela reprodução da comunicação e do espetáculo. A própria palavra comunicação seria enganosa, de acordo com Cevasco, pois “o espetáculo monopoliza a fala e apassiva os consumidores de imagens” (*ibid.*, p. 37). A sociedade do espetáculo se definiria pela apologia e pela colonização do mundo pela forma mercadoria representada em imagem(ns) para a contemplação da sua aparência. “É o coração da irrealidade da sociedade real” (DEBORD *apud* CEVASCO, 2017, p. 36). Para Maria Elisa Cevasco, a própria mensagem reproduz o sistema em moto contínuo:

A predominância do espetáculo dá notícia da colonização abrangente do mundo da vida pela forma mercadoria. Nesse sentido, o espetáculo é a forma final do fetiche. Funciona como eficiente mecanismo de ocultação das relações reais de produção. Sob sua égide, completa-se o processo de inversões que estrutura a forma mercadoria: os sujeitos passam a ser objetos passivos do bombardeamento de imagens escolhidas por outros; o abstrato se apresenta como imagem tangível, ou até mesmo como a única forma do tangível, que se coloca para a contemplação do homem alienado. (CEVASCO, 2017, p. 37)

Marcuse e Debord revelaram, de acordo com Cevasco, a “onipresença e o poder avassalador da imagem na sociedade de consumo” e a predominância do papel da cultura sobre as outras esferas da vida. Com isso, a autora conclui o seu balanço sintetizando ideias de Raymond Willians e Frederik Jameson sobre os Estudos Culturais e o seu papel

crítico de interpretação da “verdade latente na forma” artística, inclusive da cultura de massa, seja no conteúdo manifesto ou reprimido. Jameson, segundo Maria Elisa, vê “a forma como conteúdo social e histórico plasmado pelo artista. O que se costuma chamar de conteúdo já é forma” (CEVASCO, 2017, p. 41). O balanço realizado se conclui com a afirmação da análise praticada por Jameson, segundo a qual a crítica cultural tornaria visível aquilo que o modo de vida nega. Assim, para Maria Elisa Cevasco, na era da cultura, a “distração funciona como um poderoso e incessante mecanismo de repressão. É como se ficássemos o tempo todo olhando sem jamais conseguir enxergar coisa alguma” (CEVASCO, 2017, p. 43).

O contingenciamento pela cultura de massa e pelo espetáculo é o grande limite dos participantes das oficinas do Projeto Travessias, sendo, paradoxal e justamente, a sua oportunidade. Outro paradoxo importante está na articulação entre as referências estéticas identificadas e comuns entre os estudantes e as referências canônicas que necessitam lhes ser apresentadas, respeitando inclusive o direito de acesso a objetos com sedimentação expressiva criticamente valorizada. Desde 2008, as oficinas realizadas têm como filosofia a “transposição de linguagem”, a necessidade de que, partindo de um texto literário, as adaptações realizadas revertam-se em textos novos, baseados no original, mas sem qualquer compromisso de significado. Transpor leitura e escrita em palavras, sons e imagens tem sido a garantia de experiências de introdução aos rudimentos básicos da literatura e do audiovisual. O aprofundamento do próprio projeto, entretanto, permitiu uma análise dos produtos e dos seus processos, visando revisões da excessiva marca da cultura de massa nas produções finais e do exibicionismo e individualismo da sociedade do espetáculo nos processos organizados coletivamente. Para isso, o projeto retomou o conceito de “tradução intersemiótica”, aprofundado por Júlio Plaza (1987) a partir do termo cunhado por Roman Jakobson para se referir à tradução de um sistema de signos a outro. Poeta, artista visual e pesquisador, Plaza desenvolveu uma epistemologia sobre o conceito, definindo suas diferentes convenções simbólicas e sugerindo caminhos e procedimentos. Além de uma tipologia da relação intersemiótica, Plaza apresenta no seu livro a proposta da poesia concretista de realização de “transcrições”.

Na tradução intersemiótica como transcrição de formas o que se visa é penetrar pelas entranhas dos diferentes signos, buscando iluminar suas relações estruturais, pois são essas relações que mais interessam quando se trata de focalizar os procedimentos que regem a

tradução. Traduzir criativamente é, sobretudo, inteligir estruturas que visam à transformação de formas. (PLAZA, 1987, p. 71)

As oficinas de transcrição poética do Travessias no ensino básico ou no universitário partem de um texto literário estudado e experimentado pelos próprios proponentes da atividade, professores e estudantes vinculados ao GEM, bem como de sua fortuna crítica. A ideia é que a equipe se submeta à proposta antes de oferecê-la, experimentando os limites e possibilidades do percurso a ser ofertado. Assim, a tradução entre diferentes códigos se converte ela mesma em um caminho para a acumulação e o exercício crítico e criativo dos pesquisadores envolvidos em selecionar e orientar a leitura da literatura em metodologias participativas de formação de leitores e de professores. Assim, a preparação da oficina já é oficina. A fragmentação de um processo, com etapas de evolução de uma tradução intersemiótica, atende à necessidade de se observar e revisar recortes do desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da realização de produtos culturais. Para o Travessias, traduzir textos literários para mídias audiovisuais significa repor a literatura em circulação em grupos que, de outro modo, talvez a dispensassem. As oficinas realizadas investem na criatividade, na perspectiva crítica e, principalmente, nas articulações intertextuais entre as referências dos estudantes e as que lhes são apresentadas. A ideia central é descobrir no já escrito maneiras de liberar a linguagem para a criação de outras formas possíveis. Nesse aspecto, o GEM encontrou uma referência forte na ideia das oficinas do *Ouvroir de Littérature Potentielle*. Os *ateliers* da Oulipo, como ficou conhecido o grupo de escritores e matemáticos que fundou conjuntamente essa escola literária nos anos 1960 na França, buscavam nas regras da retórica clássica sugestões para relacionar escrita e análise combinatória. A criatividade literária devia emergir da reescritura e da releitura em processos coletivos¹.

Oulipo investia seus esforços no estímulo à análise e à síntese em ateliers criativos. Criando jogos ou resgatando regras da retórica, o objetivo do grupo era a superação “antialeatória” dos exercícios de escrita automática das vanguardas europeias do século XX. Oulipo visava criar formas conscientes de produção estética a partir do conhecimento prévio e da apropriação de regras e de intertextos. Suas atividades se orientavam pelo que os oulipianos chamavam de *contraintes*, traduzidas como restrições e destinadas mais a abrir o código para a exploração de potenciais criativos do que a limitar a criatividade.

¹ Ver dossiê sobre o OULIPO na Revista Terceira Margem (UFRJ), ano IX, nº 13, jul.-dez. 2005.

Com essa noção das restrições, as ações de transcrição poética do Travessias: Palavra-Imagem têm se aprofundado nos últimos anos no campo da formação de leitores e no desenvolvimento de metodologias participativas para o ensino de linguagem. Assim, o GEM tem justificado a sua fundamentação na defesa do direito à literatura, olhar defendido desde os anos 1980 pelo professor e crítico literário Antonio Candido.

Tanto em seu texto clássico sobre o tema quanto no importante artigo “Literatura e Formação do Homem”, Candido mostra como a literatura atende a uma necessidade humana de formação cognitiva e emocional, além da sua perspectiva de orientação educacional. O professor, entretanto, demonstra em seus dois artigos que “a literatura forma porque faz viver”, trazendo o que chamamos de bem e o que chamamos de mal na sua própria forma, sendo o ato da leitura e a descoberta dos mecanismos ideológicos e dos valores plasmados nela justamente o que garante o processo formativo. Assim, não é a seleção de conteúdos pela via moral ou política o que permitiria formar criticamente os estudantes, mas a compreensão de que qualquer texto já é uma seleção e uma hierarquização de conteúdos em uma forma específica, a qual atinge o leitor de um determinado modo, provocando sensações e sentidos. O Projeto Travessias: Palavra-Imagem explora essas sensações e os sentidos apreendidos de textos com amplos potenciais em oficinas com restrições criativas de tradução entre linguagens.

Relatos de quatro experiências recentes do Travessias no modo remoto:

A seguir, serão apresentados quatro relatos de experiências do Travessias realizadas no primeiro semestre de 2020 no modo remoto, devido ao isolamento social determinado pela pandemia do novo coronavírus. Foram algumas iniciativas do projeto para manter suas atividades participativas a despeito da distância física compulsória. Trata-se de quatro longas oficinas divididas em unidades produtivas menores e vinculadas entre si.

1) Oficina de produção audiovisual a partir do poema *Fotografia de Mallarmé*:

Essa ação propôs uma transcrição poética entre poesia, fotografia e cinema. O objetivo foi gerar interesse pelas linguagens, associadas a fim de estimular a criação artística, transformando os procedimentos, as subjetividades e a visão crítica dos envolvidos. A proposta se fundamentou na educação pelo trabalho, na

interdisciplinaridade e na politecnia, que visa uma formação integral entre habilidades técnicas, princípios emancipatórios e orientações teóricas a partir de projetos produtivos. Essa edição teve como referência os conceitos de “cinema de arquivo” e “instrumentalização do pensamento”, do artista visual Harun Farocki, e de “um minuto por uma imagem”, conceito da cineasta Agnès Varda. Essas orientações apontam para um procedimento e uma leitura que limitam experimentalismos e focam em experimentações objetivas, o que constrange à desnaturalização de escolhas estéticas apressadas. Por fim, trata-se de uma oficina de leitura e adaptação literária para o cinema e de compreensão de aspectos das linguagens relacionadas. Farocki desmistifica a ideia de originalidade na produção da linguagem técnica, entendendo-a como um conjunto de padrões recombinaados e reproduzidos através do que ele chama de “instrumentalização do pensamento”, o que o leva a realizar toda a sua obra com ressignificação de acervos audiovisuais públicos. Assim, nessa oficina de leitura criativa do poema *Fotografia de Mallarmé*, o cinema de arquivo foi combinado à ideia de Varda de realizar mais de 150 filmes de 1 minuto com fotografias fixas, em quadros únicos ou em diferentes reenquadramentos com uso do zoom. Essas imagens, em geral associadas a problemas políticos ou sociais da época, são narradas em *voz over* com textos metafóricos e descritivos em ritmos envolventes.

A oficina se dividiu em etapas de estudo crítico dos materiais relacionados e de habilidades práticas de produção audiovisual, conferindo à ação um caráter teórico-prático e integral e às produções, um caráter transversal. A análise da fotografia *Stéphane Mallarmé au Châte*, realizada pelo fotógrafo francês Paul de Nadar em 1895, a leitura do poema *Fotografia de Mallarmé*, de Ferreira Gullar (1999), e a experimentação da tradução intersemiótica dos dois materiais em filmes com duração de 1 minuto e com a restrição do uso desses materiais se estendeu por dois meses. O propósito foi trabalhar a integração entre leitura e escrita entre diferentes mídias, e os desafios da interpretação do poema de Ferreira Gullar equivaleriam aos desafios da sua conversão em vídeo. A integração entre teoria e prática é mobilizada como chave que abre a obra poética e o próprio leitor. *Imagem e Palavra*, de Sergei Eisenstein, um dos textos teóricos debatidos, mostra a importância de fazer coincidir a leitura com a experiência da realização de uma obra de arte:

O espectador é compelido a passar pela mesma estrada criativa trilhada pelo autor para criar a imagem. O espectador não apenas vê os elementos representados na obra terminada, mas também experimenta o processo dinâmico do surgimento e reunião da imagem exatamente como foi experimentado pelo autor. (EISENSTEIN, 2002, p. 29)

O poema *Fotografia de Mallarmé* é ele mesmo constituído por um procedimento de leitura da imagem do poeta que revolucionou a linguagem no final do século XIX, libertando a poesia para vinculações novas com outras artes via possibilidades técnicas da tipografia. Mas Ferreira Gullar lê mais que os artifícios técnicos naturalizados na imagem, ele os lê na contradição com o que pulsa para além do instantâneo premeditado de um gesto forçado, “tudo adrede preparado”, como Gullar se refere aos artifícios técnicos da fotografia. “Uma foto/ premeditada/ como um crime”, menos o olhar do poeta:

(Mallarmé) que
 ali
do fundo
da morte
 olha

O uso criativo do *enjambement* e da espacialidade da página gera um efeito dinâmico e pulsante, vigor poético que busca justamente o que há de vida no artifício técnico. Foi esse o propósito da oficina de transcrição de *Fotografia de Mallarmé*.

As atividades da ação se alternaram entre síncronas e assíncronas, com o uso de plataformas para comunicação livres disponíveis na internet. Além das plataformas, a produção contou com equipamentos pessoais dos participantes e programas profissionais para edição disponibilizados pelo Grupo de Educação Multimídia. A oficina teve como principal intuito divulgar a metodologia do Travessias, mas também objetivou oferecer noções básicas de leitura de poesia e de produção audiovisual. Por fim, a avaliação do processo, no modo remoto, e dos produtos apontou para os limites de suporte tecnológico nessa modalidade de ensino. Como resultado prático, a oficina ajudou o Projeto Travessias a buscar novas propostas e ferramentas para oficinas com poucos recursos e suportes técnicos.

2) Oficina de produção de crônicas do cotidiano pelo *whatsapp*:

O isolamento físico compulsório expandiu o isolamento social de estudantes pobres no Brasil e escancarou a impotência estrutural do ensino básico nas redes públicas. Com medidas paliativas e burocráticas, as escolas brasileiras estão praticamente paralisadas no

que diz respeito a iniciativas de comunicação e ensino na modalidade remota. Por um lado, a maioria dos estudantes não tem acesso ou o tem restrito para interação com seus professores. Por outro lado, as próprias escolas estão perdidas entre as (des)orientações e proibições a qualquer iniciativa pessoal dos professores. Para piorar, a demanda feita aos professores para cumprirem carga horária em reuniões remotas e na produção de conteúdos burocráticos que não encontrarão seu destino tem colocado os profissionais em condições muito mais precárias do que aquelas a que se submetiam antes do isolamento. A sobrecarga de trabalho e as novas exigências de ordem tecnológica e emocional tendem a completar o turbilhão que têm vivido os professores brasileiros do ensino básico. O GEM, por meio de sua atuação na Pós-Graduação em Tecnologia para o Desenvolvimento Social do NIDES/UFRJ², acompanha a orientação de estudantes de mestrado profissional deste programa. Entre os trabalhos realizados, desenvolveu-se uma investigação sobre canais de comunicação com estudantes do Ensino de Jovens e Adultos com uma professora de Língua Portuguesa e Literatura da rede estadual do Rio de Janeiro que pesquisa estratégias transdisciplinares para uma educação politécnica. Como se trata de estudantes adultos que cumprem ensino básico, o critério inicial da pesquisa foi considerá-los como trabalhadores. Sendo assim, a proposta era construir caminhos para uma comunicação real e eficiente entre a escola e os estudantes-trabalhadores. A proposta de contato entre o Colégio Estadual Professora Adélia Martins e as turmas do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos - NEJA, realizada com base no Travessias e em conjunto com a professora Daniele Rosa, visa a produção de crônicas do cotidiano sobre as condições de trabalho, renda, moradia e saúde física e emocional dos estudantes. As condições de acesso à internet são muito precárias, mas quase todos os estudantes conseguem acessar ao menos uma vez por semana a plataforma *whatsapp*. Nesse caso, esta se tornou a principal ferramenta de comunicação adotada. Mas a ferramenta por si só não leva ou traz nada. É por isso que foi adotada a proposta de leitura e reescritura de crônicas. De acordo com Antonio Candido, esse gênero se caracteriza pela “brevidade, simplicidade e graça”, compondo, em formas coloquiais e humorísticas, fatos e fenômenos muito sérios e até trágicos. A crônica, no seu caráter “despretensioso, humaniza”. No seu estilo familiar, ela oferece peças reveladoras e penetrantes que

² O Núcleo Interdisciplinar para o Desenvolvimento Social – NIDES/UFRJ aproxima 9 programas interdisciplinares de diferentes unidades da UFRJ e coordena um Mestrado Profissional com três linhas temáticas: Trabalho e Formação Politécnica; Gestão Participativa; e Tecnologias Sociais.

estimulam e aguçam o interesse do leitor, de maneira que a sua popularidade tem a ver com a “busca da oralidade na escrita, isto é, de quebra do artifício e aproximação com o que há de mais natural no modo de ser do nosso tempo. E isto é humanização da melhor” (CANDIDO, 2004a, p. 29). A proposta de realizar um trabalho com crônicas vem dessa sensibilidade, humildade e perspicácia humorística do gênero como resposta a experiências delicadas vividas pelos estudantes-trabalhadores do ensino básico.

A ação está em curso e, atualmente, já se conseguiu realizar um questionário transdisciplinar, envolvendo as disciplinas de Língua Portuguesa, Biologia e Educação Artística. Esse questionário é uma adaptação de um conjunto de 100 perguntas realizadas por Marx e Engels e enviadas a operários de toda a Europa em meados do século XIX com o uso do sistema de correios. O *Questionário de 1880* tinha a intenção de levantar dados sobre as relações materiais de produção e as relações sociais dos trabalhadores nas fábricas de grandes cidades europeias. Nesse momento, os professores da escola envolvidos na ação estão concluindo a elaboração coletiva e transdisciplinar do seu questionário para enviar aos estudantes. A segunda medida adotada será a seleção e o envio semanal de uma curadoria de crônicas brasileiras para que os estudantes tenham referências e produzam suas próprias crônicas, remetendo-as a seus professores e aos colegas de turma. O trabalho encaminhado será realizado com base na metodologia de transcrição do Projeto Travessias e na pesquisa sobre estratégias de comunicação social com estudantes do ensino básico com uso de multimídias e novas tecnologias e plataformas, desenvolvido pela pesquisadora de mestrado Daniele Rosa.

3) Oficina de transcrição poética com aparelhos celulares:

Clacquete – Práticas Audiovisuais é um curso experimental proposto pela parceria entre o Curso de Línguas Aberto à Comunidade (CLAC/UFRJ) e o Grupo de Educação Multimídia oferecido a monitores de língua estrangeira do CLAC. A proposta é realizar práticas de produção de vídeos sobre leitura e literatura, com ajuda de orientação técnica e fundamentação teórica ao longo do processo. A ação é experimental porque visa criar uma metodologia para ensino em ambiente remoto e porque visa experimentar a restrição ao uso de ferramentas com poucos recursos de captação e edição de imagens e sons. Clacquete tem o objetivo de produzir vídeos experimentais que sirvam como instrumentos de contato com a comunidade interessada e como modelos a serem testados

e revisados nas próximas edições do curso. Clacquete aproveita a metodologia acumulada pelo Projeto Travessias: Palavra-Imagem para replicar a proposta no projeto de oferecimento de língua estrangeira e formação de professores do CLAC. A atividade inicial do curso surgiu do estudo e da transcrição do poema *Muitas Vozes*, de Ferreira Gullar. Trata-se de um aprofundamento valendo-se da acumulação de oficinas anteriores sobre a poesia de Gullar. Nessa atividade, tratou-se de experimentar os procedimentos do próprio poeta no emaranhado polifônico e policrônico que ele desenvolve em suas obras, segundo Antonio Secchin. Para o crítico, a poesia de Gullar é porosa à incorporação de diferentes discursos das ruas, do cotidiano. Secchin demonstra no seu texto *Gullar: Obravida* que essa poética realiza “uma captação plástica dos objetos colhidos no cotidiano” (SECCHIN, 2008, p. 20). Essa integração expressiva, embora sutil, que o poeta realiza entre objetos, sons e palavras, analisada por João L. Lafetá como uma “atmosfera íntima” dedicada a “traduzir-se” tal qual uma “voz pública” (LAFETÁ, 2004, p. 123-124), foi aproveitada nos exercícios iniciais da oficina.

Como é oferecido a monitores de língua estrangeira, graduandos das diferentes modalidades linguísticas da Faculdade de Letras da UFRJ, o curso encaminhado deve produzir diferentes transcrições, com base nas distintas representatividades participantes da ação. Além disso, esse curso visa criar padrões audiovisuais para o contato desses monitores com os estudantes dos cursos de língua estrangeira pelos quais são responsáveis. Nesse caso, além das transcrições, a intenção é que o Clacquete produza também vídeos tutoriais sobre os processos realizados, de modo a gerar roteiros e recursos expressivos que orientem os participantes na replicação da metodologia produzida. A ideia é que cada participante do curso realize seus materiais audiovisuais com base na literatura e, inclusive, replique a proposta com seus próprios estudantes em seus cursos específicos de língua estrangeira.

4) Oficina de montagem de uma mostra de cinema on-line:

A última ação comentada é uma oficina de produção de uma mostra cinematográfica *on-line*. Dividida em atividades síncronas e assíncronas, essa ação é destinada à produção de uma mostra de filmes sobre o tema “Trabalho”. A construção tem como justificativa a demanda dos estudantes e como fundamentação, o processo coletivo e interdisciplinar, além de um conjunto de referências estéticas e teóricas sobre

o tema. A realização da mostra é uma iniciativa da parceria entre a Fundação de Apoio à Escola Técnica – Faetec, o Programa Avançado de Cultura Contemporânea – Pacc/UFRJ e o Grupo de Educação Multimídia – GEM/UFRJ.

A ação, já em processo, conta com 10 encontros para planejamento, produção e avaliação dos resultados. A dinâmica se estende entre estudos individuais e coletivos a partir de objetivos traçados. A primeira atividade dedicou-se a verificar as referências pessoais de cada participante sobre a temática. Trata-se de uma tarefa muito importante justamente para que se possa compreender como os estudantes identificam o tema. A tarefa, entretanto, foi guiada com base no filme *Encontro com Milton Santos – o mundo global visto de cá*, de Silvio Tendler (2006), que debate a ideologia de um mundo livre de fronteiras para o trabalho, a tecnologia e a circulação de pessoas e mercadorias. Após a etapa de debate dos materiais selecionados por todos a partir do filme de Tendler, a segunda atividade foi “garimpar” um acervo com referências clássicas de filmes sobre “trabalho” organizado pelo GEM. Esse acervo se divide em dois momentos históricos: Sociedade Industrial (Fordismo e Toyotismo) e Sociedade Pós-industrial (Neoliberalismo). Para finalizar, o coletivo organizará uma curadoria de filmes e a produção de um catálogo com resenhas críticas. Todo o material será disposto em uma página do site do GEM, que funcionará como mostra permanente.

O que está sendo considerado transcrição nessa ação é a o próprio exercício de seleção, hierarquização e organização de filmes sobre o “trabalho” com base em *Encontro com Milton Santos*. A análise do filme teve a intenção de tornar conhecida a obra do geógrafo brasileiro e a relevância dada aos meios produtivos de comunicação como estratégia de emancipação das camadas marginalizadas das sociedades periféricas. Para Milton Santos, esse seria o primeiro caminho para se construir um mundo global mais justo e livre da superexploração intercontinental de relações materiais produtivas desiguais e combinadas. Para ele, a fábula da globalização como ideologia calcada no fim das fronteiras e no encurtamento das distâncias se perpetua graças à força da cultura de massa e da sociedade do espetáculo. Então, garantir acesso aos meios de comunicação aos pobres tornaria possível uma comunicação que revelasse a perversidade dos modos de exploração atuais e outras contra-narrativas.

O documentário analisado é uma adaptação do livro *Por uma outra Globalização* (2000) e das ideias do geógrafo brasileiro Milton Santos. O autor ficou conhecido pela

sua visão crítica em relação à ideia de uma livre circulação planetária com as fronteiras territoriais esgarçadas graças ao desenvolvimento tecnológico, à flexibilização no universo do trabalho e à mundialização do capital. Santos chamou essa visão sobre a globalização de fábula (fantasia) justamente porque ela esconde a realidade perversa de uma circulação desigual e combinada, com aumento de concentração de renda em alguns territórios e diminuição do papel do Estado e, conseqüentemente, dos direitos sociais em outras localidades historicamente dependentes. Contra essa lógica, Milton Santos propunha uma outra globalização, mais humana. A proposta é desenvolvida em seu livro e tem como ponto central a garantia do acesso aos instrumentos de comunicação pelas camadas populares. Para ele, a globalização perversa impõe seus mitos porque as classes mais remediadas têm acessado o conhecimento apenas como informação, ou seja, pela assimilação apassivada de conteúdos unidirecionais. Uma transformação desse processo viria na medida em que essas classes tivessem condições de também produzir conhecimento com os recursos comunicativos e expressivos oferecidos pelas novas tecnologias. A escolha do filme de Tandler para gerar a primeira pesquisa dos participantes resulta dessa tese do geógrafo e busca compreender a noção de trabalho dentro de uma estrutura mundial de formas de organização do trabalho e de exploração dos trabalhadores, as novas morfologias do trabalho, como diz Ricardo Antunes (ANTUNES, 2014).

Conclusão

O Projeto Travessias: Palavra-Imagem surgiu de um questionamento de professores do ensino básico: o que fazer se os estudantes não querem ler literatura, só querem ver, produzir e compartilhar vídeos? O Grupo de Educação Multimídia compreendeu que a resposta estava justamente na pergunta, de forma que levar à escola novas metodologias de ensino que permitam engajamento dos estudantes na leitura e na recriação de textos literários em mídias digitais tem sido uma das principais tarefas do GEM. A partir de 1998, com o Travessias, foi possível também trazer essa e outras perguntas para dentro da universidade, focando em metodologias participativas de ensino-aprendizagem de linguagem. Este artigo tenta sintetizar alguns caminhos atuais desse projeto na articulação entre ensino, pesquisa e extensão e situar algumas encruzilhadas anteriores. Buscando associar literatura e mídias digitais, acervos canônicos e referências de públicos

contingenciados pela cultura midiática de massa e pelo espetáculo, o Travessias tem testado limites e possibilidades para a formação crítica e a produção de comunicação criativa com estudantes marginalmente isolados, mas potencialmente comunicativos, como acreditava Milton Santos.

A produção de oficinas de transcrição poética é, em si, uma oficina, uma vez que o GEM se preocupa também, além do desenvolvimento de metodologias participativas de ensino de linguagens, com a formação de professores. O recorte dos processos em projetos permite avaliações e revisões de ideias e procedimentos adotados, o que gera acumulação e reformulação de questões, orientadas pelo trabalho como princípio educativo. A linguagem, assim, nasce das necessidades orgânicas criadas na relação objetiva entre os participantes das ações e as demandas sociais.

Referências bibliográficas

- CAMPOS, Haroldo de. *Metalinguagem e outras linguagens*. 4º ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2006.
- CANDIDO, Antonio. *A literatura e a formação do homem*. *Ciência e cultura*, São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809, set. 1972.
- CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura*. In: *Vários escritos*. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades; Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2004b.
- CANDIDO, Antonio. *A vida ao rés do chão*. In: *Recortes*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2004.
- CEVASCO, Maria Elisa. *A Era da Cultura*. In: ALBUQUERQUE, G. G.; VELASQUES, M. C. C.; BATISTELLA, R. R. C. (Orgs.). *Cultura, Politecnicia e Imagem*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2017.
- EISENSTEIN, S. *Palavra e Imagem*. In: *Sentido do Filme*. Trad. de Teresa Otoni. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- ANTUNES, R. *Desenhando a nova morfologia do trabalho*. In: *ESTUDOS AVANÇADOS: Revista do Instituto de Estudos Avançados*. Universidade Estadual de São Paulo, ano 28, n. 81, 2014.
- FAROCKI, Harun. *Instrumentalização do Pensamento*. In: *O Trabalho com as Imagens*. Fortaleza: Centro de Narrativas Audiovisuais, 2017.
- FEENBERG, A. *A Teoria Crítica de Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia*. Trad. de Ricardo T. Neder. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina/CDS/UnB, 2010.

- GULLAR, F. Muitas Vozes. In: *Poesia Completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2008.
- LAFETÁ, J. L. Traduzir-se – ensaio sobre a poesia de Ferreira Gullar. In: PRADO, Antonio Arnoni (Org.). *A dimensão da noite e outros ensaios*. São Paulo: Editora 34, 2004.
- MAIA, Paulo. Oficina de Leitura e produção de imagem crítica: uma experiência de trabalho como princípio educativo. In: CHEDID HENRIQUES, F.; ADDOR, F.; ALVEAR, C. A. (Orgs.). *Tecnologia para o desenvolvimento Social: Diálogos NIDES-UFRJ*. Marília: Lutas Anti-Capital, 2018.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Concepção materialista e dialética da história (1846) – A ideologia Alemã. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; CALDARTA, R. S. (Orgs.). *História, Natureza, Trabalho e Educação*. São Paulo: Expressão Popular, 2020.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. O questionário de 1880. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; CALDARTA, Roseli Salete (Orgs.). *História, Natureza, Trabalho e Educação*. São Paulo: Expressão Popular, 2020. PLAZA, Julio. *Tradução intersemiótica*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1987.
- SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, jan.-abr. 2007.
- SECCHIN, A. C. Gullar Obravida. In: Gullar, F. *Poesia completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2008.
- SENNETT, Richard. *O Artífice*. Trad. Clóvis Marques. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2008.
- TERCEIRA MARGEM: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Literatura. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Letras e Artes, Faculdade de Letras, Pós-Graduação, ano 9, n. 13, 2005.

Recebido em 10/07/2020

Aceito em 18/08/2020

ⁱ **Paulo Maia** é doutor em Literatura Comparada pelo Programa de Ciência da Literatura da UFRJ onde desenvolve pesquisa de pós-doutorado atualmente. É também pesquisador no Grupo de Educação Multimídia - GEM/UFRJ e professor colaborador no Programa Mestrado Profissional do Núcleo para o Desenvolvimento Social - NIDES/UFRJ. **E-mail:** paulomacae@gmail.com

COMUNIDADES DE LEITORES E ESCRITA COLABORATIVA NA INTERNET E O ENSINO DE LITERATURA PARA OS LEDORES CONECTADOS

[READER COMMUNITIES AND COLLECTIVE WRITING ON THE INTERNET AND LITERATURE
TEACHING FOR CONNECTED READERS]

Abinalio Ubiratan da Cruz Subrinhoⁱ

ORCID 0000-0002-5361-3965

Universidade do Estado da Bahia – Salvador, BA, Brasil

Denise Dias de Carvalho Sousaⁱⁱ

ORCID 0000-0003-4524-5995

Universidade do Estado da Bahia – Salvador, BA, Brasil

Resumo: Este estudo problematiza o ensino de literatura na contemporaneidade destacando a cisão existente entre as escolas, os textos e os leitores. Com a investigação objetivamos debater o novo perfil de leitor que emerge nos meios digitais e a literatura das primeiras décadas do século XXI, movente e híbrida. Para tanto, recorreremos aos exemplos das comunidades de leitores e a prática de escritas literárias coletivas na internet, enquanto recursos possíveis para dirimir, mitigar as lacunas existentes na atual formação do leitor literário no ambiente escolar.

Palavras-chave: Ensino de literatura; leitor movente; comunidade de leitores; literatura híbrida.

Abstract: This study raises questions about the literature teaching in contemporaneity, highlighting the existing division between the schools, the texts, and the readers. With this investigation, we aim to discuss the new reader's profile that rises in the digital media and the literature of the first decades of the 21st century, moving and hybrid. For this purpose, we resort to examples of the reader communities and the practice of collective literary writings on the internet as a possible resource to reduce and minimize the existing deficiencies in the current literary reader's formation in the school environment.

Keywords: Literature teaching; moving reader; reader community; hybrid literature.

Introdução

Ao analisarmos a fotografia do ensino de literatura na contemporaneidade iremos, de certo modo, visualizar um registro paradoxal; ao passo que os professores, educadores, mediadores de leitura registram e reclamam a baixa adesão às aulas e às consequentes propostas de leitura, análise e debates literários em momentos didáticos, o mercado, as pesquisas (dos diversos institutos e startups) e as mídias tomam direção contrária e afirmam que nunca foi tão popular o consumo de literatura entre os jovens, sobretudo por aqueles em idade escolar. É evidente que por trás de tais constatações há complexos fatores que ainda precisam ser superados, tais como a promoção da democratização do acesso ao livro, da ampliação dos níveis de letramento da população brasileira, também a erradicação do analfabetismo.

Retornando ao paradoxo registrado no ensino de literatura, iremos encontrar um possível amparo nos estudos de Todorov (2009), nos quais o autor, entre outros debates, argumenta que a literatura não está em perigo, mas antes as práticas do ensino, as estratégias didáticas e a sua “pedagogização”. Parte desse problema é identificado no modo de se apresentarem as obras, assim como nas atividades de leituras e nos desdobramentos que são desenvolvidos a partir deles (exercício), porém outro fator de relevo que tem ficado mais latente nas últimas décadas e não podemos deixar de considerar é o hiato existente entre as leituras realizadas pelos alunos, principalmente aqueles em processo de iniciação ao universo literário e as leituras que lhes são impostas pelo programa escolar, pela lista do vestibular, entre outras.

Para melhor ilustrar os argumentos supracitados, recorreremos aos dados divulgados pela Estante Virtual e pela Livraria Saraiva em suas listas dos dez livros mais vendidos. Na listagem, encontramos diversos best-sellers entre eles: *Diário de um Banana* (Jeff Kinney), *A Garota do Lago* (Charlie Donlea), *Aventura de Mike* (Gabriel Dears) entre outros, prova de que outros círculos de leituras foram construídos e popularizados entre os jovens, e a escola, ressalvadas as raras exceções, ainda apresenta certa dificuldade em lidar com outros fazeres literários, literatura de massa, de margem, best-sellers etc. Se tal situação já era complexa, e os professores e mediadores estavam aprendendo a lidar com ela, com advento da e-literatura ou da literatura digital, essa cisão se torna ainda maior.

Deste modo, dado este novo meio de produzir, recepcionar e veicular literatura, que forja também novos comportamentos de leitores, o presente artigo objetiva discutir os entraves no ensino de literatura, lançando as lentes sobre esse novo perfil leitor, a literatura construída de modo colaborativo e as comunidades leitoras. Para tanto, recorreremos aos estudos de Barthes (2008), Chartier (1998), Martins (2006), entre outros. Adotamos por método a pesquisa bibliográfica, a análise de documentos oficiais federais e de páginas e sítios na internet.

Ensino de literatura e a formação do leitor literário: há pedras no meio do caminho!?

Quando Llosa (2010) sai *Em defesa do Romance* ele tutela não apenas o gênero, antes tece considerações que, de modo geral, nos conduzem ao entendimento da indispensabilidade da literatura no processo de desenvolvimento individual e nas construções sociais coletivas. Elencando uma série de “profundos benefícios”, o escritor lança sobre o romance (e nós ampliamos os sentidos para a literatura) a condição de única instituição que, em sua totalidade, seria capaz de “ensinar a ver nas diferenças étnicas e culturais a riqueza do patrimônio humano, e a valorizá-las como uma manifestação de sua múltipla criatividade” (LLOSA, 2010, p. 67). Semelhantemente ao defendido por Llosa, diversos autores, pesquisadores e estudiosos como Candido, por exemplo, conferem à literatura um espaço de centralidade intercedendo pela sua inclusão nas práticas de formação dos sujeitos. Nesse contexto, direcionamos as lentes para o ensino de literatura nos espaços escolares, os principais agenciadores da formação leitora.

Incorporado ao currículo escolar, o ensino de literatura e a consequente formação do leitor literário colaboram, significativamente, na produção de conhecimentos e no desenvolvimento de habilidades que auxiliam os sujeitos a melhor se relacionarem com questões referentes às culturas, às identidades, aos pertencimentos entre outras possibilidades que permeiam o (auto)conhecimento e o campo do subjetivo. Ao dialogar sobre essa prática, Barthes (2002) desvela o caráter multidisciplinar e transdisciplinar da arte da palavra, atribuindo a ela a condição de componente urgente e integralizador. Nas palavras do autor: “Se, por não sei que excesso de socialismo ou barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia

ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário” (BARTHES, 2008, p. 20).

Por essa e outras razões similares, os documentos que orientam a construção dos currículos no Brasil, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) – artefatos que influenciaram (diretivamente) as práticas educativas formais entre os anos de 1997 e 2017 – e também, de insurgência mais recente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2018, documento que além de recomendar referenda e conduz a atualização e a elaboração dos currículos, estabelecendo que o ensino de literatura deve prezar pela autonomia leitora, pela ampliação dos letramentos e pela integração a culturas juvenis, construindo momentos e estratégias de mediação que valorizem os contextos vivenciais dos educandos, assim como as suas práticas de autoria e de recepção dos textos. Sobre o ensino de literatura a BNCC preconiza:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BRASIL, 2017, p. 87)

Embora os PCN, as DCN, a BNCC e tantos outros documentos construídos pelas redes estaduais e municipais de ensino, e também os planos e projetos desenvolvidos pelas próprias escolas, orientem o ensino de literatura a partir dos acionamentos estéticos e da recepção leitora, explorando as incontáveis benesses que esse fazer artístico proporciona para os discentes nas relações escolares e no extramuros, essa prática, em diversos centros formativos, ainda não ocorre a contento. É evidente que com tal registro não queremos culpabilizar, atribuir a responsabilidade exclusivamente às instituições de ensino ou aos docentes, mas antes a um conjunto de fatores que requerem de nós, formadores de leitores literários e apreciadores da literatura, maior atenção. Referente a essa questão, podemos elencar alguns problemas que contribuem, demasiadamente, para ampliar os abismos existentes entre o ensino, os leitores e o texto literário.

O primeiro dos entraves que registramos é de ordem física/estrutural: dados recentes divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), disponibilizados em 2018, também em informações publicadas pelo

Censo Escolar (ano de 2018), revelam que apenas 50% das escolas públicas dispõem de bibliotecas ou salas de leitura, situação agravada ao analisarmos os relatos e microdados que versam sobre as condições de funcionamento desses espaços.

As bibliotecas e salas de leituras das escolas contam com números escassos de exemplares de uma mesma obra, o que dificulta o trabalho dos professores com propostas de leituras coletivas em turmas amplas (realidade na maioria destas instituições). Além disso – por causa do esfacelamento dos programas federais de fomento –, a ausência de políticas periódicas de renovação dos acervos também é um empecilho que condiciona a mediação docente a uma quantidade limítrofe de títulos, comumente restrita aos textos canônicos, não disponibilizando aos alunos artefatos variados como as ficcionalizações contemporâneas, por exemplo: “Sem dúvidas, é preciso que a escola incentive a leitura de obras clássicas, mas o ensino de literatura não pode ficar confinado apenas à tradição clássica” (MARTINS, 2006, p. 90).

Também trazemos à baila as questões referentes ao Livro Didático (LD) – instrumento didático mais utilizado em sala de aula. Recurso de fundamental importância para o desenvolvimento das aprendizagens, garante que, minimamente, discentes acessem compilações de instruções, informações, bem como que docentes e discentes façam usufruto de material comum, circunstâncias que favorecem a construção de interseções, provocando os debates e a feitura de atividades. Desse modo, dado o seu relevo, necessitamos discutir as complexidades que estão em seu entorno.

Nesse sentido, compreendemos que as discussões acerca da elaboração, abordagens e usos do LD são amplas e densas, como mostram os estudos de Rojo e Batista (2003), Sousa (2019), entre outros. Desse modo, devemos nos ater a debater a literatura presente nesses artefatos. Nos Livros didáticos de Língua Portuguesa, a literatura aparece muito tímida. Comumente, as obras são apresentadas em fragmentos – mesmo nos gêneros curtos como os contos e as crônicas –, disputando espaço com inúmeras atividades que, mesmo na tentativa de destoar, acabam reiterando a percepção estruturalista do texto literário ou contemplando as abordagens que prezam pelas intencionalidades autorais, tornando os momentos com a literatura um excessivo ciclo de perguntas e respostas, concepções que estão à revelia do pensamento contemporâneo, segundo o qual “É preciso que a escola amplie mais as suas atividades, visando a leitura da literatura como atividade lúdica de construção e reconstrução de sentidos” (MARTINS, 2006, p. 85)

Ainda há que se evidenciar outro gargalo, talvez o que demande soluções mais urgentes, a formação de professores. Nas academias, principalmente nos cursos de Pedagogia e de licenciatura em Letras, são escassos os componentes curriculares que apresentam a literatura a partir de estudos e teorias críticas que conferem mais autonomia aos leitores – estética da recepção, estudos culturais, sociologia da leitura, entre outras. Para averiguar tais informações basta verificar os fluxogramas e currículos dos cursos mencionados. Outra questão recorrente nas Universidades é a dificuldade de se trabalhar com novas obras, com novos fazeres literários na formação inicial. As ementas e a própria organização dos componentes excluem boa parte das produções contemporâneas e os textos oriundos das literaturas de margem, versos e prosas, comumente, mais explorados nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, espaço cuja maioria do professorado brasileiro da escola básica ainda não alcançou.

A junção dessas problemáticas corrobora para a precarização do ensino de literatura e da mediação literária, acentuando a cisão entre os construtos literários que são abordados nos programas e no cotidiano das escolas com as leituras que alunos desenvolvem em outros ambientes. Colabora também para adoção e reprodução de antigos (e defasados) métodos, os quais recorrem ao texto literário, exclusivamente, enquanto pretexto para o ensino de língua e aprimoramento da escrita o que, entre outros fatores, “contribui para que o aluno encare a literatura como objeto artístico de difícil compreensão” (MARTINS, 2006, p. 83), chato, metódico, monótono, linear ou que obtenha um sentido pronto, cristalizado.

Desse modo, as consequências dos equívocos teóricos, epistemológicos e metodológicos adotados pelas instituições e sujeitos vem promovendo um engessamento na literatura apresentada em sala, o que contraria a sua natureza dinâmica. Enquanto a arte da palavra desvela a sua face camaleônica, se capilarizando entre os variados gêneros, suportes e superfície, a escola, ressalvadas as raras exceções, permanece refutando a dinamicidade e as mutações da literatura e dos seus alunos leitores. Sobre a inserção dessas novas construções literárias na escola, Paulino (2014) aduz:

Entretanto, foi muito lenta a entrada desses novos mundos nas escolas. Os dois profissionais que lidam com o ensino de literatura, os pedagogos e os licenciados em Letras, foram perdendo terreno na formação de leitores, com queixas constantes e algum desânimo na área de Letras, responsável pelas tarefas dos que a sociedade denomina de professor de Português. (PAULINO, 2014, p. 162)

Um exemplo pulsante que ilustra bem essa situação é a relação da escola com os *best-sellers*, “outros seres de outros mundos, entrecortados por magias, numa linguagem acessível e rápida que, repentinamente, prendeu adolescentes em calhamaços, cuja leitura era antes impensável por docentes” (PAULINO, 2014, p. 165). Enquanto as sagas vampirescas de *Crepúsculo* e o reduto de magia que é *Harry Potter* exercem verdadeira relação de fascínio entre os jovens, os fazendo devorar centenas de páginas, nas escolas, com alguma dificuldade, conseguimos que os alunos leiam, sem muita paixão, poucas dezenas. É evidente que residem aí diversas questões para o debate, inclusive a relação mercadológica, da mídia, entre outras, contudo o fato é que os alunos-leitores se sentem mais atraídos por essas leituras e a elas destinam horas a fio, principalmente os leitores em formação inicial.

Enquanto as instituições formadoras e os professores começavam a dar alguns passos em direção aos *best-sellers*, a literatura de massa, a escola se vê surpreendida por novos e dinâmicos objetos literários, velozmente disseminados por meio da internet gerando outros modos de ler, recepcionar, produzir e compartilhar textos. Tais artefatos já caíram nas graças dos alunos e se fazem presentes em seu cotidiano, logo é necessário recorrer a esses construtos, utilizando os meios digitais enquanto instrumento, isca, para fisgar esses leitores, estabelecendo uma dinâmica entre as diversas manifestações literárias. Pelos motivos aqui já arrolados, sabemos que esta não é uma tarefa fácil, contudo faz-se necessário, para reverter e dinamizar o ensino da literatura aos alunos, sábios digitais, conhecer esse novo perfil leitor e os seus objetos de leituras

O leitor, a literatura e a movência

Durante séculos vivendo na clandestinidade, relegado pela crítica e pela teoria literária, é somente no século XX, com mais relevo a partir da década de 1960 –, em decorrência das correntes teóricas da *Sociologia da Leitura* (HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010) e *Estética da Recepção* (JAUSS, 1994) –, que o elemento leitor é inserido, com protagonismo, nos estudos e análises literárias. Ao considerar esse ator, as práticas de leitura, interpretação e construção de textos se ressignificaram, começaram a se basear pelo entendimento de que os sentidos de uma determinada obra não estão prontos, antes são construídos com o auxílio do leitor. Em outros termos, as significações estão além do que remonta a estrutura, “as linhas visíveis” do texto ou dos exclusivos propósitos

cunhados pelos autores. A concepção de leitura, então, passa ser pautada numa perspectiva crítica, subjetiva e dialógica, na qual se preza pela interatividade entre a cultura, a história e a formação dos leitores com as linhas e entrelinhas dos textos.

Apesar de, no decorrer do tempo, ter exercido a função de coadjuvante, a história da leitura (CHARTIER, 1998) nos desvela que o leitor sempre acompanhou a evolução dos signos, das superfícies de múltiplas escritas e das próprias mudanças inerentes aos gestos e movimentos sociais, adaptando-se a esses fenômenos, propondo novos modos de ler, construindo perfis variados de leitores. Essa relação – autor, leitor e obra – tornou-se simbiótica, de maneira que os estudos e teorias contemporâneas (e o próprio leitor) não assentem com abordagens que o privem de estar também no centro dos debates, das construções, das análises e da veiculação do texto.

Compreendendo a existência dos múltiplos perfis de leitores, recorreremos aos estudos de Santaella (2004, 2010, 2014) nos quais a pesquisadora constrói, de modo progressivo, uma vasta cartografia, elencando os tipos, as características e as habilidades de leituras dos leitores em períodos diversos. Em seu delineamento, a autora dialoga sobre cinco perfis cognitivos distintos de leitores, alguns já consolidados e outros em estado de emergência, sendo eles, em ordem cronológica de ascendência: a) o leitor contemplativo ou meditativo, b) leitor movente ou fragmentado, c) leitor imersivo ou virtual, d) leitor ubíquo e e) leitor prossumidor. Cabe sublinhar que a existência de um não exclui a dos outros, assim como algumas das características serão similares entre eles. A grande questão demarcada por Santaella (2014) é que, em determinados ciclos de formação individual e de desenvolvimento social, as habilidades de leitura de um desses perfis leitores estarão em maior evidência e serão evocadas com mais constância do que a dos outros.

Diferentemente do leitor contemplativo/meditativo do início do século XII, que emerge com a diluição do monopólio livresco detido pelo monastério e fruto da transformação da leitura em uma prática doméstica, estabelecendo uma relação intimista com os livros, ou do leitor movente/fragmentado, cujo nascedouro é a formação dos grandes centros urbanos, sujeitos que constroem sentidos sobre os “jornais, revistas, panfletos, vitrinas, letreiros e esquinas das cidades” (SANTAELLA, 2004, p. 28), os perfis leitores em candência em nosso tempos são os do leitor virtual/imersivo e do leitor ubíquo.

O leitor virtual aparece em face do advento da informática e da “democratização” do acesso à internet, mais especificamente a partir do desenvolvimento de mecanismos de *upload* e *download* de textos, assim como da criação de interfaces que possibilitaram a comunicação por meio das variadas linguagens na internet. Os contextos de leitura onde se encontra esse leitor são os espaços virtuais dos sites, *chats*, redes sociais, ambientes que se popularizaram com a chamada era digital, e que se fazem candentes com a instauração da cibercultura (LÉVY, 1999). Logo, o leitor virtual é o leitor das telas, navegantes entre os fluxos informacionais, fulgurando como “um leitor em estado de prontidão, conectando-se entre nós e nexos, num roteiro multilinear, multissequencial e labiríntico que ele próprio ajudou a construir ao interagir com os nós entre as palavras, imagens, documentação, música, vídeo etc.” (SANTAELLA, 2004, p. 33). Sobre este, Lévy debate:

Para começar, o leitor em tela é mais ‘ativo’ que o leitor em papel: ler em tela é, antes mesmo de interpretar, enviar um comando a um computador para que projete esta ou aquela realização parcial do texto sobre uma pequena superfície luminosa. (LÉVY, 1996, p. 41)

O perfil cognitivo de leitor está premente na cena contemporânea, desponta na última década com a difusão das tecnologias nômades, comumente inclinado à leitura em aparelhos como *notebooks*, *tablets*, *smartphones* e *gadgets* de modo geral, e tem nesse cenário a significação para o seu nome leitor ubíquo: “O uso do adjetivo ‘ubíquo’ tornou-se corrente no campo da computação para se referir a um tipo de computação que se localiza entre a computação pervasiva e a computação móvel” (SANTAELLA, 2014, p. 28). Desse modo, o leitor ubíquo herda todas as características do leitor virtual, contudo algumas delas são hiperdesenvolvidas em função da evolução das interfaces dos *sites* que, quase diariamente, incorporam novas funcionalidades e, sobretudo, pela possibilidade de se conectar ao mundo virtual a qualquer momento, não sendo restrito o acesso aos ambientes domésticos, de trabalho e de estudos (como ocorria com o leitor virtual, fadado à leitura em computadores de mesa, condicionados à Internet via cabo). Com a mobilidade, os sujeitos passaram a utilizar as ruas, as academias, os transportes para realizar múltiplas leituras *online*. Sobre a mobilidade, Santaella aduz:

De qualquer modo, o que interessa é perceber que a ubiquidade se refere a sistemas computacionais de pequeno porte, e até mesmo invisíveis, que se fazem presentes nos ambientes e que podem ser transportados de um lugar a outro. É essa ideia de estar sempre presente em qualquer tempo e lugar que interessa levar para a caracterização do leitor

ubíquo, uma nova condição de leitura e de cognição que está fadada a trazer enormes desafios para a educação, desafios que estamos apenas começando a vislumbrar. (SANTAELLA, 2014, p. 36)

A era da mobilidade ou da ubiquidade, como alguns preferem denominar, possibilitou aos sujeitos que pudessem compilar diversos objetos de leitura num mesmo suporte, ocasionando o fácil armazenamento e transportação. O leitor ubíquo dispõe de páginas de livros literários, jornais, filmes, músicas, *chats*, instrumentos de pesquisas, álbuns e editores de fotografias ativados por alguns cliques, em qualquer lugar, basta estar com seu celular, por exemplo.

A ubiquidade também alcançou o leitor de literatura, não apenas no que compreende a leitura linear dos textos literários transportados dos meios sólidos (impressos) para a liquidez da rede, como comumente ocorria na última década do século XX, com a conversão, hospedagem e disponibilização de romances, contos e poesias, em formato PDF, JPEG, semelhantemente ao que ocorre com os títulos encontrados no site do Domínio Público, para que o leitor pudesse ter na tela do computador ou, de modo incipiente, na palma da mão, o contato com esses artefatos. A movência trazida pela cibercultura e pelo digital propiciou que também os textos literários se hibridizassem, entrassem em movimento. Sobre essa questão, Lima (2014) expõe:

Nesse campo digital acontecem experiências que radicalizam o uso da hipermídia e da hipertextualidade, como a e-poesia, a prosa interativa dos games e a confluência da net arte com a net poesia, escrituras que ganham um leque de possibilidades de criação, de interatividade e de hibridização com outras formas. (LIMA, 2014, p. 264)

Como observa Perrone-Moisés (2016), nas escritas literárias contemporâneas ou literatura das primeiras décadas do século XXI, como a autora prefere denominar, não há mudanças significativas em relação ao abjeto, às temáticas, aos tempos e aos elementos narrativos, tampouco do ponto de vista da construção das personagens ou ainda da adoção de uma estética relativamente nova, entretanto o que ocorre é um resgate de características de movimentos artísticos passados, adotando uma maior liberdade criadora e uma hibridização que possibilita a construção de textos literários repletos de efeitos os quais exploram elementos da cultura visual, imagens em movimento, sons e demais recursos oriundos da fluência do ciberespaço.

Outras características de enorme relevo e que necessitam ser sublinhada nessas produções é a recorrência escrita colaborativa e a intermedialidade. Muitos desses

artefatos são construídos de modo colaborativo: de maneira síncrona, como as nanonovelas do Twitter, ou assíncrona como algumas *fanfics* ou textos na plataforma *Wattpad/Whatpadd*. A outra questão é a intermedialidade, a relação de convergência entre as diversas mídias digitais possibilita que os recursos disponíveis e uma rede possam ser utilizados em outras, como por exemplo, as escritas e produções disponibilizadas no Facebook, podem ser elaboradas, montadas com auxílio da mídia YouTube.

É desse novo lugar de produção e de leitura de literatura que precisamos nos apropriar, contemplar e aprender, para que, desse modo, possamos alcançar os alunos que, comprovadamente, se encontram nesse ambiente, inferindo, construindo significados na coletividade, participando de comunidades *online* de socialização e experimentações literárias. Assim, as escolas necessitam atualizar os seus currículos e, por conseguinte, os professores as suas práticas, para que não tenhamos as mesmas problemáticas decorrentes do secular prestígio de um fazer literário em detrimento de outros, ou ainda da anulação dos *best-sellers* em sala de aula, cabendo aceitar e inserir a e-literatura nos momentos didáticos de ensino de literatura, ancorados na compreensão de que a formação de leitores requer estratégias, sedução, relação de fascínio e proximidade com objeto líquido, características que se realizam cada vez mais nas páginas da *web*.

Leituras compartilhadas: comunidade de leitores e a literatura das primeiras décadas do século XXI

Com o advento da *web 2.0*, nos primeiros anos do século XXI, muitas interfaces foram elaboradas na e para Internet. Um exemplo exponencial são os espaços coletivos para interatividade, as chamadas comunidades. No início, eram espaços com poucos recursos, ambientes que comportavam, concomitantemente, poucos usuários e de baixa atratividade, contudo essa realidade passa a ser modificada com a criação das redes sociais e a junção delas às comunidades.

De modo mais notório, com a ascensão da (hoje extinta) rede social Orkut, os debates acerca da junção e formação de coletivos inteligentes nas redes se tornaram premente. As redes sociais, ambientes *online* que congregam públicos de diferentes idades e com interesses variados, experimentaram por fatores externos e internos vertiginoso sucesso, conquistando, diariamente, milhares de usuários. Por fatores

externos, entende-se, por exemplo, o acesso a linhas de créditos – o que possibilitou que muitos sujeitos fizessem aquisição de computadores pessoais –, uma incipiente informatização das escolas, a criação de Infocentros e *Cyber Cafés*, o avanço no uso da fibra ótica e da Internet sem fio, assim como o refinamento das tecnologias móveis. Já os fatores internos responsáveis por esse crescimento são, por exemplo, a sofisticação da linguagem computacional e as atualizações da Internet.

Redes sociais e comunidades, para muitos estudiosos, se tornaram sinônimos, enquanto outros salientam a sua relação de mutualismo. O fato é que esses biomas digitais propiciaram espaços para diálogos, debates e criações de natureza variadas. Observemos algumas redes e comunidades que comportam discussões, construções e veiculações literárias.

Destacamos a princípio a rede social Skoob¹, ambiente criado para a socialização de leituras onde um internauta pode expor suas obras de preferência, produzir resumos, análises e comentários acerca desses títulos, tornando as reflexões disponíveis ao acesso dos demais navegadores e auxiliando outros leitores *online* na seleção e escolha de objeto para leitura. Tais registros permitem afirmar a possibilidade da realização de leituras direcionadas, contextualizadas, comprometidas com o desenvolvimento da criticidade dos leitores, embora, para tanto, a mediação se torne fator determinante. Logo, partindo desses pressupostos, pode-se afirmar que os professores têm nessa rede um importante dispositivo metodológico, que poderá auxiliar no repensar dos comportamentos leitores, bem como no uso das suas interfaces para a mediação das práticas leitoras.

¹ Disponível em: <<https://www.skoob.com.br>>. Acesso em: 06 jun. 2020.

Figura 1 - O que você está lendo?



Fonte: Captura de tela da página inicial da rede Scoob.

Uma rede exclusiva de e para leitores, o Scoob mescla discussões, indicações e compartilhamentos sobre a literatura impressa, assim como das produções híbridas e moventes. Conforme a própria descrição-convite (em destaque), a rede sugere que esse ambiente fulgura enquanto espaço de descoberta e de formação simbiótica, onde leitores (des)(re)leem de maneira conjunta. No Scoob, diversos gêneros são lidos: documentos, notícias, textos científicos, entre outros. Porém, as narrativas, indicações e reações trazem para a centralidade o texto literário. Apresentar essa rede para os alunos é oportunizar mais um espaço de trocas e socialização leitora, de descoberta e apresentação de títulos que são previstos no currículo escolar ou transcendentemente a ele. O professor pode ainda, dado o grau de atratividade da rede, desenvolver atividades geminadas, propondo que os alunos criem perfis na rede supracitada e, por conseguinte, suas estantes, compartilhando seus encontros literários com os demais colegas de classe, da escola e do mundo. Com essa ação o docente oportunizará a fluência digital, bem como seguirá o que é sugerido na BNCC:

(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, *slams*, canais de *booktubers*, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível,

comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, *vlogs* e *podcasts* culturais (literatura, cinema, teatro, música), playlists comentadas, *fanfics*, *fanzines*, *e-zines*, fanvídeos, fanclipes, posts em fanpages, trailer honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs. (BRASIL, 2017, p. 158)

Outra prática de produção e de consumo literário que se popularizou na *web*, e que já mencionamos aqui, são as ficcionalizações filiadas à cultura de fãs, as *fanzines*, fanartes fanclipes e, mais exponencialmente, as *fanfics*. As *fanfics* são uma espécie de novelas que os internautas constroem (em ascensão as escritas de modo coletivo) acerca de uma série, um filme, uma personalidade e, numerosamente, sobre os romances, os escritores dessas narrativas criam outros círculos possíveis, apresentando novas personagens, inserindo outras ações, construindo outros finais ou ainda tornando as obras sem desfecho para que outros membros dos *fandoms* continue tecendo possibilidades. Numa rápida pesquisa no Google, iremos encontrar centenas de milhares de títulos, narrativas reconstruídas, repletas de humor, sátira, erotismo e tragédias. Nesse fazer imperam as fanfics sobre *Harry Potter*² – essas, em particular, após vinte anos de publicação da obra original, potencializam o contato com esse universo bruxo –, *Crepúsculo*, *As crônicas de Nárnia*, entre outras. Sobre os sites, plataformas e fanfics, Fraisse argumenta:

Nesses sites, obras de grande difusão, séries de televisão, ‘sagas’ de todo gênero e globalizadas (*Crepúsculo*, que é um modelo de referência), com o conjunto de suas derivações; livros, séries, filmes, vídeo games servem de base para uma multiplicidade de reescritas, transformações, avaliações críticas, encenações encontros etc. Instituinto **comunidades sociais** com fronteiras constantemente em mutação. (FRAISSE, 2011, p. 240 grifos do autor)

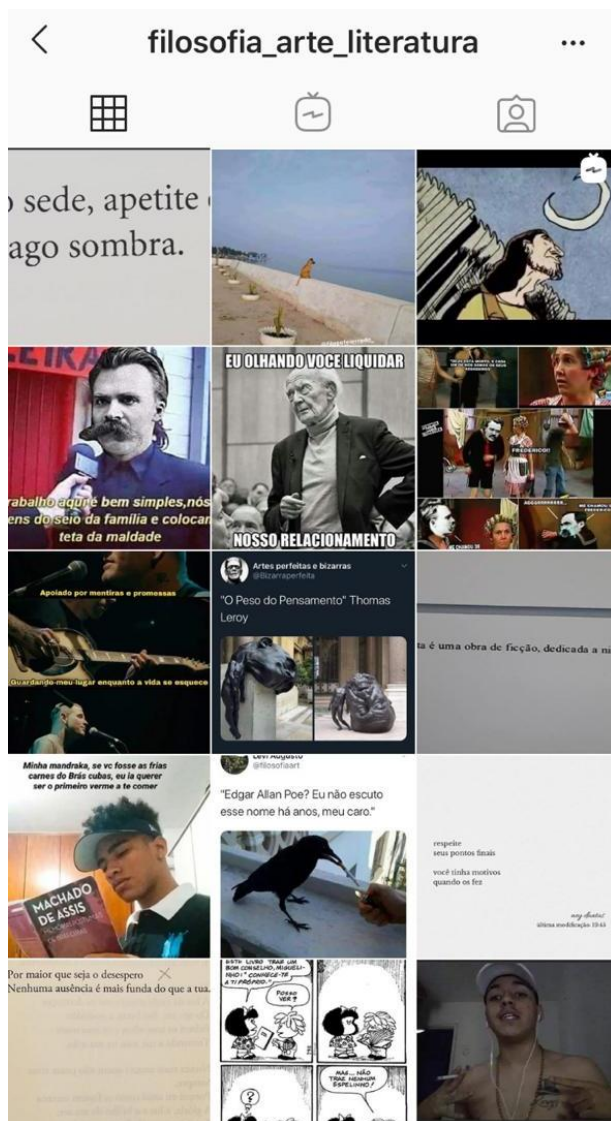
Trazemos à baila ainda as *fanpages* no Facebook e as páginas-comunidades no Instagram, ambos ambientes que originalmente foram desenvolvidos para acomodar publicidade de grandes empresas e artistas e que no curso do tempo se converteram em praça pública para diversas tribos, inclusive as literárias. Observamos que neste meio há centenas de páginas, que arrastam milhões de internautas a curtir e compartilhar literaturas, como as páginas Artes Depressão, Litera Brasil, Filoeliteratu, Gigantes da Literatura, Literatura Boemia e outras, bem como que há uma intermedialidade e

² Informação disponível em: <<https://oglobo.globo.com/cultura/livros/vinte-anos-apos-lancamento-de-seu-primeiro-livro-harry-potter-se-renova-como-campeao-de-fanfics-21516638>>. Acesso em: 06 jun, 2020.

correlação entre as páginas. Diversos grupos e coletivos dispõem de perfis ativos nas diversas redes, alcançando um público ainda maior e em diversas mídias.

Nessas comunidades, os leitores imersivos-ubíquos entram em contato com diversas manifestações literárias, são comuns o compartilhamento de artigos científicos e notícias concernentes ao campo literário, “microliteraturas”: os micro ou nanocontos. Há também a proliferação de espaços que divulgam e debatem canais de *booktubers*, mais um desdobramento referente à cultura de fã, seguir, acompanhar e, mais importante, interagir com as ações e textos de autores, tanto os já aclamados pela mídia quanto os que se encontram em estágio de emergência, como revelam as redes de Conceição Evaristo, Geovani Martins, Marcelino Freire, Sergio Vaz, além de páginas póstumas, onde os textos de grandes nomes da literatura são relidos e adaptados comumente e fazendo enorme sucesso, em formato de memes.

Figura 2 – Página: Filosofia Arte e Literatura



Fonte: Captura de tela do feed da página inicial do IG

Na captura de tela, temos a página inicial da comunidade Filosofia, Arte e Literatura, ambiente no qual as obras clássicas são discutidas, curtidas e compartilhadas à exaustão. Como pode ser observado no *print* do *feed* da página, há postagem de vídeos, de fotografias encaminhadas pelos internautas, memes, HQs, capturas de páginas de romances etc. O leitor desses espaços, que ora está conectado aos poemas no Instagram, ora assistindo a curtas ou resenhas literárias no YouTube, ou ainda concomitantemente em ambos os espaços, se acostumou e é afeito a essa movência, dinamicidade, aos efeitos

e interações possibilitadas por essas plataformas. Desse modo, cabe-nos, na condição de formadores de leitores literários compreender que:

O leitor é visto como um agente que produz sentidos e que, para isso, considera a materialidade do texto e o contexto de produção dele, bem como seu próprio contexto de leitor, seu tempo, seu espaço, seus conhecimentos e seus objetivos de leitura. (COSCARELLI; CAFIERO, 2013, p. 35)

Considerações finais

Ao concluirmos este estudo, verificamos que, pelos diversos fatores já elencados aqui, não é uma tarefa fácil dinamizar o ensino de literatura, trazendo para a centralidade do debate literário as leituras e feitura dos alunos. Contudo, para encontrarmos novos modos de tentar dirimir esses hiatos, sem sombra de dúvidas teremos que aprender um pouco mais sobre o universo desse novo leitor e com ele estabelecer algumas pactuações. Não é admissível que, ainda hoje, as instituições e atores formadores se atenham aos debates de que esta prática literária seja superior àquela. No caso específico da e-literatura, podemos assegurar que essa discussão já é uma questão superada, tanto pela dialogicidade entre os suportes e textos, quanto pelos comportamentos dos leitores, já que algumas habilidades são evocadas ao se ler textos impressos e outras são requeridas para leituras em ambientes virtuais.

É preciso compreender que esse novo leitor, que não exclui o cânone (não é a sua pretensão), mas que o enxerga e o lê de outros modos, é uma chave para traçar novos rumos para o ensino de literatura e até mesmo para formação inicial e continuada de professores. A Internet oferece diversos recursos de produção, recepção e veiculação literária, alguns debatidos aqui. Com uma boa mediação e curadoria por parte dos professores, esses instrumentos podem alcançar todos os alunos, assim como os discentes podem apresentar aos professores as feitura que lhes são mais peculiares, favorecendo, assim, trocas dialéticas e ganhos consubstanciais.

Referências bibliográficas

- BARTHES, Roland. *Aula*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2008.
- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Educação é a base. Brasília: MEC, 2017.
- CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Trad. Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 1998.
- FRAISSE, Emmanuel. Internet e Literatura. In: MARTINS, Aracy Alves et al. *Livros & telas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.
- HORELLOU-LAFARGE, Chantal; SEGRÉ, Monique. *Sociologia da leitura*. Trad. Mauro Gama. São Paulo: Ateliê Editorial, 2010.
- JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.
- LÉVY, Pierre. *A inteligência coletiva*. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Edições Loyola, 1998.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed.34, 1999.
- LIMA, Elizabeth Gonzaga de. Geração blogueira: a literatura na web. In: CORDEIRO, Verbena Maria Rocha; LIMA, Elizabeth Gonzaga de (Orgs.). *Modos de ler: oralidades, escritas e mídias*. Curitiba: Arte e Letra, 2014.
- LLOSA, Mario Vargas. Em defesa do romance. *Revista Piauí*, n. 37, out. 2010, p. 64-69. Disponível em: <http://revistapiaui.estadao.com.br/edicao_37/artigo_1159/Em_defesa_do_romance.aspx>. Acesso em: 11 jun. 2020.
- MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.
- PAULINO, Graça. Ensino de literatura e formação docente. In: CORDEIRO, Verbena Maria Rocha; LIMA, Elizabeth Gonzaga de (Orgs.). *Modos de ler: oralidades, escritas e mídias*. Curitiba: Arte e Letra, 2014.
- PERRONE-MOISÉS, Léya. *Mutações literárias no século XXI*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- ROJO, Roxane. Helena Rodrigues; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- SANTAELLA, Lucia. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004.
- SANTAELLA, Lucia. *A ecologia pluralista da comunicação: conectividade, mobilidade, ubiquidade*. São Paulo: Paulus, 2010.

SANTAELLA, Lucia. O leitor ubíquo e suas consequências para a educação. In: TORRES, Patrícia Lupuion (Org.). *Complexidade: redes de conexões na produção do conhecimento*. 1ed. Curitiba: Kairós Edições, 2014, v. 1, p. 27-44.

SOUSA, Denise Dias de Carvalho. O ensino de literatura sob a perspectiva do livro didático de língua portuguesa do ensino médio. *Pensares em Revista*, São Gonçalo-RJ, n. 16, p. 70-80, 2019.

TZVETAN, Todorov. A literatura em perigo. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

Recebido em 03/07/2020

Aceito em 18/08/2020

ⁱ **Abinalio Ubiratan da Cruz Subrinho** é mestre em Educação e Diversidade (UNEB). Professor no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias (DCHT), na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). <https://orcid.org/0000-0002-5361-3965>. **E-mail:** aucsubrinho@uneb.br

ⁱⁱ **Denise Dias de Carvalho Sousa** é doutora em Letras (PUCRS). Professora Permanente do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED), na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Líder do Grupo de Pesquisa Linguagem, Estudos Culturais e Formação do Leitor (LEFOR). <https://orcid.org/0000-0003-4524-5995>. **E-mail:** dsousa@uneb.br

A APRENDIZAGEM DA TRAVESSIA: ESPAÇO DO LEITOR NO *GRANDE SERTÃO: VEREDAS*

[CROSSING LEARNING: READER SPACE IN *GRANDE SERTÃO: VEREDAS*]

Clóvis França Magalhãesⁱ

ORCID 0000-0001-7561-1402

Universidade Federal de Viçosa – Viçosa, MG, Brasil

Angelo Adriano Faria de Assisⁱⁱ

ORCID 0000-0002-1587-438X

Universidade Federal de Viçosa – Viçosa, MG, Brasil

Resumo: Este trabalho pretende apresentar um panorama da leitura no Brasil e os entraves educacionais do país que dificultam a formação do leitor literário. Diante disso, a partir da Teoria da Recepção, é possível identificar os espaços do “leitor” na obra *Grande Sertão: Veredas* (1956), o qual deve reconhecer o espaço do narrador, da linguagem e da obra para ampliar sua leitura e se tornar um organizador dessas categorias. Logo, a obra de João Guimarães Rosa se apresenta como uma travessia viável para a formação do Leitor.

Palavras-chave: Espaços; educação; leitor.

Abstract: This work aims to present an overview of reading in Brazil and the country's educational barriers that hinder the formation of the literary reader. Therefore, under the Reception Theory, it is possible to identify the spaces of the “reader” in the work *Grande Sertão: Veredas* (1956), who must recognize the space of the narrator, the language and the work in order to expand its reading and become an organizer of these categories. Thus, João Guimarães Rosa's work presents itself as a viable crossing for the formation of the Reader.

Keywords: Spaces; education; reader.

O leitor e a leitura assumem um lugar muito variável nos estudos literários. Isso se deve à complexidade de se abordar os elementos extratextuais, o espaço fora da obra. Além disso, as posições antitéticas dos estudos que colocam em oposição os termos conteúdo/forma, significado/significante, narrar/descrever, autor/obra/leitor pouco colaboram para uma compreensão holística de determinada obra literária. Desse modo, em meio a tantas teorias, surge a necessidade de se apresentar aquelas que resgatam a figura do leitor, principalmente as da recepção, sem colocá-las, porém, como absolutas, mas como uma alternativa dialética para a análise do texto literário.

Contudo, antes disso, é importante apontar um pequeno panorama da leitura no Brasil. Entraves coloniais, o desinteresse e a falta de políticas de incentivo à leitura, uma baixa oferta de livrarias e bibliotecas públicas, o preço dos livros, o analfabetismo/a baixa escolaridade e a desigualdade social, entre outras questões relevantes, sempre foram barreiras para que a leitura se tornasse hábito mais frequente. No Brasil colonial, a submissão cultural levou o país a um atraso de mais de 300 anos na divulgação da leitura e no fomento de leitores, pois “as leis coloniais proibiam a existência de imprensa, isto é, era proibido produzir jornais e livros durante os primeiros 300 anos de domínio português” (LAJOLO, 2004, p. 40). Isso não significa, é óbvio, que não se lia nem que escritos dos mais variados moldes e quilates não circulassem, como mostra, por exemplo, Luiz Carlos Villalta, em um texto da *História da Vida Privada no Brasil* presente no volume sobre a colônia (VILLALTA, 1997, p. 331-385). Há outras obras na historiografia que tratam da produção e da circulação de textos e livros no período colonial. À guisa de exemplo, há os recentes volumes organizados por Eliane Cristina Deckmann Fleck e Mauro Dillmann: *Escritas e leituras: temas, fontes e objetos na Iberoamérica, séculos XVI-XIX* (2017) e *O Universo letrado da Idade Moderna: escritoras e escritores portugueses e luso-brasileiros, séculos XVI-XIX* (2019).

Lajolo constata, ainda, o lento processo de criação da imprensa no país, que vai desde a tentativa frustrada do português Isidoro da Fonseca, o qual, em 1747, tentou driblar a proibição portuguesa, passando pela vinda da família real em 1808 e pelo surgimento oficial da imprensa, até os primeiros jornais folhetinescos que só surgem por

volta de 1830, “quando a história de *Olaya e Júlio* é anunciada como *novela nacional* nas páginas de *O Beija-Flor*, jornal carioca de meados do século XIX” (LAJOLO, 2004, p. 44). Portanto, pode-se afirmar que, desenvolvendo-se entre a primeira história literária, publicada em jornal brasileiro de tiragem pequena e de circulação somente na capital, e os dias atuais, a constituição da leitura e do leitor brasileiros é muito recente e, por causa das dificuldades sociais e educacionais, a construção de uma sociedade leitora ainda é utópica.

Segundo informações do INAF 2018 (Indicador de Analfabetismo Funcional), os analfabetos funcionais – cerca de 3 em cada 10 brasileiros – têm dificuldades para fazer uso da leitura e da escrita em situações cotidianas, como reconhecer informações em um cartaz ou folheto. Esses dados revelam um país que ainda luta para sair do analfabetismo e que também, apesar de universalizar o ensino, não apresenta uma educação de qualidade, pois é fato o grande número de concluintes do ensino médio sem a consolidação das habilidades de leitura, os quais compõem o índice de analfabetos funcionais. Dessa maneira, ao se analisar dados e ao se observar a realidade educacional do país, pode-se concluir que é negada ao brasileiro a necessidade básica e cidadã da leitura. Além disso, essa negação é maior ainda quando se trata da leitura do texto literário. Não à toa, grandes educadores reconhecidos mundialmente, defensores de um processo democrático de alfabetização, como Paulo Freire, sofrem ataques de setores da elite e da política nacional. Ou, como afirmou outro grande nome ligado à Educação, o antropólogo Darcy Ribeiro, durante a 29ª reunião anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em 1977: “Em consequência, a crise educacional do Brasil, da qual tanto se fala, *não é uma crise, é um programa*. Um programa em curso, cujos frutos, amanhã, falarão por si mesmos” (RIBEIRO, 1986, p. 20, grifo do autor).

Antonio Candido (1988), em seu texto “Direito à Literatura”, afirma que a leitura e a literatura são uma necessidade universal e constituem um direito. Desse modo, o autor apresenta o grave problema da desigualdade e da estratificação brasileira, que transforma muitos bens materiais e espirituais em não necessários e que priva o homem do povo da possibilidade de conhecer e aproveitar a literatura erudita. O autor faz a ressalva de que as artes populares são nobres e importantes, mas é grave considerá-las como suficientes para aqueles que são impedidos de chegar às obras eruditas. Logo, há

tempos, a desigualdade brasileira é tida como um problema para a educação e para o crescimento social do país, por isso, Candido apresenta a solução já conhecida por todos, mas não praticada:

Para que a literatura chamada erudita deixe de ser privilégio de pequenos grupos, é preciso que a organização da sociedade seja feita de maneira a garantir uma distribuição equitativa dos bens. Em princípio, só numa sociedade igualitária os produtos literários poderão circular sem barreiras, e nesse domínio a situação é particularmente dramática em países como o Brasil, onde a maioria da população é analfabeta, ou quase, e vive em condições que não permitem a margem de lazer indispensável à leitura. Por isso, numa sociedade estratificada deste tipo de fruição a literatura se estratifica de maneira abrupta e alienante. (CANDIDO, 2011, p. 189)

Assim, hoje, pode-se afirmar, por um lado, que a circulação de produtos literários cresceu, pois há programas nacionais de livros, há bibliotecas físicas e digitais e há a universalização do livro. Por outro lado, isso de nada adianta para uma sociedade analfabeta, semianalfabeta ou analfabeta funcional, ou seja, sem acesso à educação pública e de qualidade. Desse modo, a indústria produz, mas o sucateamento da educação pública brasileira é dos artifícios mais cruéis para a manutenção das desigualdades sociais do país.

Ao superar esses obstáculos, à longo prazo, é possível tratar sobre o espaço do leitor, principalmente na literatura, mesmo que seja ainda de maneira idealizada. Desse modo, o leitor, a partir da década de 60, assume importância nos estudos da Escola de Constança¹, na Alemanha, onde surge a Teoria da Recepção, na qual a investigação muda de foco: do texto enquanto estrutura imutável, ela passa para o leitor, o “Terceiro Estado”, conforme Jauss o designa. Até então, o leitor era marginalizado nos estudos literários. Ele não é, porém, menos importante, já que é a condição vital da literatura enquanto instituição social. Portanto, o leitor assume protagonismo no cenário literário, mas os estudos apresentam dificuldade em tratar dialeticamente as posições do autor, da obra e do leitor.

Sem aprofundar as querelas que envolvem as discussões sobre o leitor, na década de 1960, a partir do surgimento da estética da recepção, faz-se necessário ressaltar a relevância dele para a hermenêutica e para a construção da nova historicidade literária proposta por Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser. Dessa maneira, dois conceitos

¹ Movimento de reformulação do ensino da história da literatura criado e motivado, no final da década de 1960, pelos professores da Universidade de Constança Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser. Além disso, esses autores inserem o leitor na revisão dos estudos que ora privilegiavam o texto, outrora, o autor.

construídos nesse período são consideráveis para se pensar o leitor literário: o “horizonte de expectativas” (Jauss) e o “leitor implícito” (Iser).

Entre as concepções marxistas que tratam o texto como um produto histórico e como representação social (contexto histórico) e as teorias formalistas que exaltam as estratégias textuais (elementos intratextuais), Jauss formula um novo conceito de leitor, diferente, por um lado, da perspectiva marxista, que o vê como parte do mundo social apresentado, e, por outro, do formalismo, que o coloca como sujeito passivo (ou quase nulo) que percorre as indicações estéticas do texto.

Para construir a reformulação da história da literatura a partir do leitor, Jauss apresenta teses que expõem uma relação dialógica entre o leitor e o texto, ou seja, este, que é vivo e mutável, é constantemente atualizado por aquele. Por outro lado, para não sobressair a subjetividade variável do leitor, Jauss cria o conceito de “horizonte de expectativas”, que Compagnon explica como

o conjunto de hipóteses compartilhadas que se pode atribuir a uma geração de leitores: “texto novo evoca para o leitor todo um conjunto de expectativa(s) e de regras do jogo com as quais o familiarizam os textos anteriores e que, ao fio da leitura, podem ser moduladas, corrigidas, modificadas ou simplesmente reproduzidas” (JAUSS, 1967, p. 51). O horizonte de expectativa, transubjetivo, modulado pela tradição, e identificável através das estratégias textuais características de uma época (as estratégias genérica, temática, poética, intertextual), é confirmado, modificado ou ironizado, e até, mesmo subvertido, pela obra nova que, como *Dom Quixote*, exige do público uma familiaridade com as obras que parodia, no caso, os romances de cavalaria. (COMPAGNON, 2006, p. 210)

Logo, o ato de leitura não é algo isolado, mas relacional, de maneira a criar com a obra e com leituras já feitas novas leituras: “historicidade coincide com atualização, e esta aponta para o indivíduo capaz de efetivá-la: o leitor” (ZILBERMAN, 2009, p. 33). Portanto, a história da literatura, segundo Jauss, não é algo externo, sucessivo e cronológico, pois, se assim fosse, a história seria científica e objetiva. A historicidade literária é construída pelo leitor, que reage individualmente a um texto, porém sua recepção é coletiva, é um fator social. Desse modo, nem obra, nem leitor, individualmente, determinam a leitura, mas “a obra predetermina a recepção, oferecendo orientações a seu destinatário. Segundo Jauss, ela evoca o ‘horizonte de expectativas e as regras do jogo’ familiares ao leitor” (ZILBERMAN, 2009, p. 34).

Além disso, Jauss não lida com o leitor real, indivíduo com suas idiossincrasias e particularidades, mas busca determinar o virtual saber prévio desse leitor. Portanto,

trata-se de um leitor que age de maneira ativa e dialógica diante de uma obra aberta às possibilidades de abordagens. Dessa forma, Jauss se apropria do método de perguntas e respostas para mostrar como as compreensões variam no tempo, ou seja, como um texto responde às perguntas de épocas diferentes.

Pode-se entender os movimentos de leitura que envolvem os aspectos internos da obra e os aspectos externos dos leitores. Assim, ao ser lida, a obra gera determinado *efeito* (*Wirkung*) sobre o destinatário, além de passar por um processo histórico, sendo aceita e interpretada de maneiras diferentes em tempos distintos – sua recepção (*Rezeption*). Há, nesse ponto, a fusão de horizontes: *efeito*, leitor implícito; *recepção*, leitor explícito. Essa fusão não estabelece hierarquias, pois o texto apresenta independência potencial, mas sua arte literária só se concretiza pela leitura.

Surge, então, a concepção de um leitor implícito, que, segundo Wolfgang Iser, é

uma estrutura textual, prefigurando a presença de um receptor, sem necessariamente defini-lo: esse conceito pré-estrutura o papel a ser assumido pelo receptor, e isso permanece verdadeiro mesmo quando os textos parecem ignorar seu receptor potencial ou exclui-lo como elemento ativo. Assim, o conceito de leitor implícito designa uma rede de estruturas que pedem uma resposta, que obrigam o leitor a captar o texto. (ISER, 1996, p. 36)

Dessa maneira, o espaço do leitor é externo à obra, mas, ao mesmo tempo, interno, pois ele se torna uma estrutura textual. Portanto, o ato da leitura é um encontrar-se no texto para ativamente criar, como o autor, personagens, espaços e acontecimentos. Além disso, cabe a ele preencher lacunas, construir sentidos em elementos dispersos e desorientados. Nesse sentido, é permitido ao leitor errar o caminho na viagem do texto. Por isso, Compagnon resgata a metáfora usada por Iser:

O leitor, diz Iser, tem um ponto de vista móvel, errante, sobre o texto. O texto nunca está todo, simultaneamente presente diante da nossa atenção: como um viajante num carro, o leitor, a cada instante, só percebe um dos seus aspectos, mas relaciona tudo o que viu, graças à sua memória, e estabelece um esquema de coerência cuja natureza e confiabilidade dependem de seu grau de atenção. Mas nunca tem uma visão total do itinerário. Assim, como em Ingarden, a leitura caminha ao mesmo tempo para a frente, recolhendo novos indícios, e para trás, reinterpretando todos os índices arquivados até então. (COMPAGNON, 2006, p. 150)

Enfim, a fusão dos leitores – leitor implícito (potencial) e leitor explícito (real) – mantém um choque de força igualitário, pois o texto apresenta uma potencialidade que deve ser ativada pela bagagem de conhecimento literário, histórico, social e cultural do

leitor. Ao leitor real, externo, cabe aceitar o desafio da travessia, da viagem pela obra, do início ao fim, para captar, através de avanços e retomadas, a totalidade da obra. Portanto, ao leitor, há o convite de assumir seu espaço criativo, ativo e relacional na construção do sentido, principalmente no texto literário.

As concepções espaciais do leitor são pouco exploradas pela teoria, principalmente no que se refere ao espaço apresentado na obra e ao espaço do leitor. O escritor e teórico francês Michel Butor, em seu *Repertório*, desenvolveu essas relações espaciais não só entre o leitor e o texto, mas entre texto, música e pintura e, assim como Iser, considera toda ficção uma viagem. Segundo Butor, a história que relata uma viagem é, portanto, mais clara, mais explícita do que outra que conduz o leitor somente para o narrado e não o transporta. Desse modo, quando o romance narra um deslocamento, o leitor/viajante se movimenta para longe do seu lugar de leitura e, lá, é “com sua pátria que ele sonha então, ela lhe falta e lhe aparece com cores inteiramente renovadas. A partir do momento em que o longínquo me parece próximo, é o que está próximo que assume o poder do longínquo, que me aparece como ainda mais longínquo” (BUTOR, 1974, p. 41). Essas inversões e trocas espaciais só acontecem a partir do espaço real do leitor, que deve explorar as virtualidades espaciais do texto. Para Butor, a literatura é um mundo possível, o lugar onde se ouve uma palavra não pronunciada, onde se vence o tempo e o espaço, lugar de toda parte e sucessora da arquitetura:

Podemos ter hoje a ideia de uma literatura de não sei que século futuro que seria ao mesmo tempo arquitetura e livros: sítios, monumentos trabalhados de tal forma que aí pudessem ocorrer acontecimentos admiráveis, nos quais a linguagem aparece sob todos os seus aspectos, mas não fechados sobre si mesmos, em comunicação com toda uma rede de ressoadores imóveis e móveis, portanto ao mesmo tempo localizados e difusos, ao mesmo tempo destrutíveis e permanentes. (BUTOR, 1974, p. 242)

O autor evoca o poder criador da linguagem, que não se fecha, mas que ressoa, que constrói espaços de viagem de personagens e de leitores, os quais são pontes fundamentais de ligação arquitetônica do mundo ficcional ao mundo real ou o inverso. Assim, de maneira interativa, se realiza o importante espaço do leitor na literatura. Trata-se, portanto, de um espaço que precisa ser resgatado, conhecido e explorado. Por outro lado, isso requer um indivíduo que seja formado para tal atividade, principalmente em um espaço social e educacional que forme e valorize o leitor do texto literário.

Espera-se que esse leitor não seja só ideal, implícito, ou seja, o esperado pela obra, mas também que ele assuma um lugar real de interação e criação com a obra lida.

É fato que cada leitor deve buscar a sua literatura, como aponta Antonio Candido, mas isso só será possível se, no processo educacional dele, houver oferta de muitas possibilidades literárias, e não somente o condicionamento à produção de massa. Nesse sentido, Candido afirma:

Em nossa sociedade há fruição segundo as classes na medida em que o homem do povo está praticamente privado da possibilidade de conhecer e aproveitar a leitura de Machado de Assis ou Mário de Andrade. Para ele, ficam a literatura de massa, o folclore, a sabedoria espontânea, a canção popular, o provérbio. Estas modalidades são importantes e nobres, mas é grave considerá-las como suficientes para a grande maioria que, devido à pobreza e à ignorância, é impedida de chegar às obras eruditas. (CANDIDO, 2011, p. 188)

Desse modo, apresentar ao leitor obras que o desafiem e exijam dele um posicionamento criativo e ativo é um entrave na educação brasileira, principalmente no sistema público. Assim, a obra *Grande Sertão: Veredas* (GS: V), que apresenta um narrador complexo e metalinguístico, é um exemplo de obra que desafia constantemente o leitor. Se contar é difícil, “devido que mesmo um contador habilidoso não ajeita de relatar tudo de uma vez” (Rosa, 2006, p. 417), ler o *GS: V* se torna uma atividade muito mais complexa na montagem do quebra-cabeça, peça à peça, pois cabe ao leitor interagir com outras categorias espaciais presentes na obra: espaço representado pela focalização de Riobaldo, que se narra e estrutura uma história imbricada nos limites da linguagem. Além disso, também cabe ao leitor reconhecer as perguntas que a obra já respondeu e suas atualizações através do leitor real e do leitor implícito. Portanto, trata-se de uma obra que aceita todo tipo de leitor, mas exige um leitor capaz de situar a obra no tempo e interagir com as demais categorias espaciais para maior compreensão dela.

Nessa interação do leitor implícito, há a mediação de Riobaldo. É ele que organiza, ou melhor, desorganiza os fatos, e a falta de linearidade da narrativa do texto imita a vida, pois tudo é misturado, embaralhado. No entanto, mesmo assim, de modo caótico, é a própria vida que determina o texto e é por ele explicada, como afirma Walnice Nogueira Galvão: “pouco importa a extensão no tempo ou a multiplicação das peripécias; nem mesmo a linearidade de sequência deve ser respeitada. Em suma: o que determina o texto é a vida, mas o que explica a vida é o texto” (GALVÃO, 1986, p. 86). Do envolvimento do leitor com esse texto é que se percebe as lacunas deixadas pelo

narrador quando tenta tratar sobre algo importante da sua vida. Desse modo, o narrador não diz explicitamente tudo de que quer tratar, mas conduz, sugere e instiga o leitor a descobrir o que há além do espaço da linguagem.

Riobaldo, narrador solerte, revela que sua habilidade de narrar é adquirida no seu processo de formação, que vai de analfabeto a professor. Logo após a travessia do São Francisco, onde conheceu o menino e teve sua vida mudada; após a morte da sua mãe, Bigrí, de quem pouco trata, mas que ocupa a primeira parte da vida dele; após tudo isso, Riobaldo vai morar com seu padrinho Selorico Mendes, de quem ouve as histórias sobre jagunços e aprende a respeito da organização política do sertão. Selorico cita vários nomes de fazendeiros, lugares e como eles mantêm a segurança violenta de suas propriedades. Logo, o padrinho, posteriormente, pai de Riobaldo, exalta para ele a valentia e os feitos dos jagunços. Fala sobre como “Neco forçou Januária e Carinhanha, nas éras de 79: tomou todos os portos” (p. 112) e de como tinha sido valente naquela época, como querendo que o filho herdasse a sua mesma trajetória e aprendesse a atirar bem, recebendo armas do pai. Além disso, para comprovar que realmente conheceu o famoso Neco, o padrinho mostra a prova documental: uma carta com a escrita do jagunço. Porém, Riobaldo, em apenas um período isolado que salta aos olhos do leitor, afirma: “mas eu não sabia ler”.

De fato, ele não sabia ler o sistema dos jagunços e políticos; não sabia ler os destinos que sua vida tomava; não sabia ler sobre o amor; não sabia ler o texto sem pé nem cabeça da vida. Logo, trata-se, não só de um analfabeto literal, mas de um leitor perdido, como o próprio leitor identificado em seu texto. Sabendo disso, Selorico (selo rico/ sê-lo rico), logo ele, avarento, custeia as despesas e os estudos do afilhado/filho: “meu padrinho teve uma decisão: me enviou para o Currálinho, para ter escola e morar em casa de amigo dele, Nhô Marôto” (p. 113). Desse amigo, Riobaldo recebe o seguinte conselho: “Baldo, você carecia mesmo de tirar carta-de-doutor, porque para cuidar do trivial você jeito não tem. Você não é habilidoso” (p. 113). Para confirmar essa sugestão, o jovem indaga a esse respeito seu professor, Mestre Lucas, o qual confirma o talento para as letras e apresenta outra sugestão: “é certo. Mas o mais certo de tudo é que um professor de mão cheia você dava” (p. 114). Assim, é na escola de Mestre Lucas que o narrador aprende a ler e a escrever e se torna professor: “eu explicava aos meninos menores, as letras e a tabuada” (p. 114).

Depois da travessia do São Francisco e da morte da mãe, o narrador passa de menino pobre, analfabeto, bastardo e agregado à outra classe, até hoje de um público seletivo, que tem roupas, comida, pai/padrinho e, principalmente, instrução. Nessa parte do texto, surge o espaço onde ele aprende a ler e, a partir daí, torna-se produtor do seu texto/vida pelo qual, magistralmente, ensina outros a ler: “a educação formal de Riobaldo revela nele uma vocação para os estudos, e mais particularmente para a didática” (GALVÃO, 1986, p. 78). Logo, de seu padrinho/pai, além das fazendas, ele herda a educação formal, o gosto por tiro e armas, elementos que se tornam ferramentas de poder no sertão, onde a violência é lei fundadora e a instrução é precária. Riobaldo, ao longo da narrativa, revela-se bom de tiro, mas é, principalmente, dono das letras. Utiliza-se da leitura, da oralidade e da escrita para ler as situações e persuadir pela palavra seus pares e o leitor. Portanto, quem lê está em interação, sendo mediado por um narrador/professor que domina as habilidades da língua.

Assim, ao descobrir por outros que é filho de Selorico Mendes, o jovem Riobaldo, revoltado, decide fugir da fazenda São Gregório e volta para o Currálinho, onde fica sabendo, pelo Mestre Lucas, sobre um possível emprego de professor: “aí me explicou: um senhor, no Palhão, na fazenda Nhanva, altas beiras do Jequitaiá, para o ensino de todas as matérias estava encomendando um professor” (p. 126). O jovem opta pelo emprego e vai em viagem se apresentar: “sou o moço professor”. Tendo-o como aluno, ele conhece Zé Bebelo, fazendeiro abastado, com pretensões políticas de acabar com os jagunços. Em um mês, o fazendeiro, aluno aplicado, aprende tudo que Riobaldo tem para ensinar. Não só aprende, como supera o mestre:

Aí, a alegria dele ficou demasiadamente. Sobrevinha com o livro, me fazia de queimacara um punhado de perguntas. Ao tanto eu demorava, treteava no explicar, errando a esmo, caloteava. Ai-ai-ai d’ele atalhar as minhas palavras, mostrar no livro que eu estava falso, corrigir o dito, me dar quinau. Se espocava às gargalhadas, espalmava mão, expendia outras normas, próprias de sua idéia lá dele – e sendo feliz de nessas dificuldades me ver, eu já ignorante, esmorecido e escabreado. Só aí, digo, foi que ele ficou gostando de mim. Certo. Me deu um abraço, me gratificou em dinheiro, me fez firmes elogios – “Siô Baldo, já tomei os altos de tudo! Mas carece de você não ir s’embora, não, mas antes prosseguir sendo o secretário meu... Aponto que vamos por esse Norte, por grandes fatos, que você não se arrependerá...” – me disse – “... Norte, más bandas.” Soprou, só; enche que ventava. (ROSA, 2006, p. 129)

Riobaldo dá a entender que, por um acaso do destino, se torna letrado e professor. Um mestre que respeita a autonomia do aluno/leitor de construir ativamente seu

aprendizado. Um mestre que é surpreendido com perguntas e erra, engana, disfarça, mas que é contrariado e, quando termina a hierarquia no processo de aprendizagem, torna-se um mestre reconhecido e amado. Desse modo, a relação entre professor/narrador e aluno/leitor é dupla e paradoxal, pois, por um lado, há a sugestão e a desorientação e, por outro, uma busca constante de construção de sentidos. A fusão dessa duplicidade acontece em uma relação afetiva. A atitude de um leitor ativo da obra é como a de Zé Bebelo, que “faz um punhado de perguntas” ao mestre e o coloca em situação de desconfiança para, a partir disso, verificar no livro as respostas. Assim, quando o leitor já está no mesmo patamar do narrador/professor, se é possível ir para o norte, “más bandas”. Luiz Fernando Valente (1986) reconhece a duplicidade entre narrador e leitor como proximidade afetiva e distância necessária para compreensão das sugestões narrativas:

Esta dupla perspectiva é essencial, pois a leitura de **Grande Sertão: Veredas** depende de um equilíbrio bastante delicado entre uma proximidade afetiva entre narrador e leitor e suficiente distância para que o leitor possa preencher os vazios no texto, atividade esta que Wolfgang Iser, em seu livro **O Ato da Leitura**, demonstra ser fundamental no processo de leitura. Mas é necessário não esquecer que embora o leitor seja levado a participar ativamente, nunca lhe é permitido objetivar completamente a situação de Riobaldo. (VALENTE, 1987, p. 110)

No processo de aprendizado, no primeiro contato com a obra, como Riobaldo na adolescência, o leitor afirma não saber ler. Mas, a partir do momento em que o indivíduo tem acesso ao mundo letrado e interage com o narrador, busca sentidos, faz perguntas atuais ao texto, relaciona e associa fatos, lugares, nomes e personagens, ele não só vai aprender a ler, como vai voltar infinitamente ao espaço representado, ao espaço da obra, ao espaço do narrador e da linguagem e vai, assim, construir um espaço todo próprio de muitos significados. Toda leitura do *GS: V* é uma experiência individual mediada pelo narrador/professor que convida o leitor a se perder nesses espaços para, no fim, somente no fim, poder voltar e reestruturar, como ele próprio fez, toda a narrativa, que se revela com elementos novos. Assim, o espaço da linguagem se revela limitado, mas, ao mesmo tempo, altamente sugestivo, pois a partir dele transparece o drama do narrador: “desritmia entre o que reporta na palavra e o que paira em seu poder sugestivo a conduzir sempre para uma nova leitura, ou ultraleitura, equivalente à leitura da realidade feita pelo narrador, incompleta e precária” (GARBUGLIO, 1972, p. 124).

É possível perceber os limites de atuação entre narrador e leitores, mas trata-se de espaços muito próximos, por vezes imbricados e trocados. O narrador/professor conduz o leitor/aluno até ele se tornar autônomo e construtor de sentidos, de modo a não necessitar mais do espaço da linguagem, pois tudo que foi dito deixa espaços abertos para preenchimentos. A aproximação entre narrador e leitor é tão grande que transcende o espaço da linguagem, de modo que se realiza, por ambos, uma “ultraleitura”, por meio do preenchimento de vazios, pois a indeterminação composicional efetuada pelo autor também requer que o leitor tenha uma imaginação produtiva, e não simplesmente reprodutora daquilo que leu.

Sobre o espaço de alteridade entre narrador sertanejo e leitor urbano, ao se referir ao regionalismo do século XX, Marisa Lajolo faz uma pequena, mas curiosa, análise sobre o espaço no *GS: V*, pois explora, em um episódio específico, o espaço interno da obra como simulacro do espaço externo do leitor. Desse modo, Riobaldo, enquanto andava perdido com o bando, pois quem guiava o grupo tinha “enredado” os nomes dos lugares: “em vez de Virgem-Mãe, creu de se levar tudo para a Virgem-da-Laje, logo lugar outro, vereda muito longe para o sul, no sítio que tem engenho-de-pilões. Mas já era tarde” (p. 381). Nesse ponto, o narrador cria no ouvinte/leitor a expectativa sobre o tipo de povo que os espera mais para a frente e vai se dando conta da *alteridade* enquanto a estrada e a distância vão diminuindo. Em seguida, eles encontram homens armados com espingardas e um tipo humano que não apresenta traços de civilização, com modo de vestir diferente e dificuldades de comunicação:

E sentindo-se meio perdidos frente ao significado do mundo e dos valores dos homens que encontram no meio do caminho, os seguidores de Riobaldo e ele mesmo ficam na posição em que ficam os leitores de Rosa em face do seu livro. Pode-se talvez dizer, então, que a estranheza do leitor em face do mundo dos jagunços de Riobaldo é espelhada e vivida pelos próprios jagunços, quando eles se defrontam com o *outro* bando. Esta passagem do livro, como uma espécie de espelho e caixa de som, *concentra* e *intensifica* a *estranheza* que o mundo sertanejo de Guimarães Rosa desperta em seus leitores urbanizados. Pois, também, como experimenta o leitor de Rosa ao longo de todo o livro, um dos fatores da estranheza e de fascínio do mundo rosiano é a linguagem. (LAJOLO, 2004, p. 108, grifo do autor)

A análise de Lajolo, ao tentar abarcar o espaço criado por Guimarães Rosa, apresenta a pluralidade desse espaço, que, de geográfico do sertão brasileiro, se expande para além da obra e vai do espaço do narrador para o do leitor através dos espaços da linguagem e do texto. Nesse sentido, os estudiosos que se dedicam a investigar o espaço

do *GS: V*, assim como Riobaldo e seu bando, se perdem na pluralidade desse espaço e divergem sobre a importância dos mapas ou a ineficácia deles para a compreensão da obra. Sobre isso, bem como acerca da construção do espaço labiríntico, Bolle, ao tratar desse mesmo trecho analisado por Lajolo, afirma que “*perder-se* no Grande Sertão é tão importante quanto acertar o caminho” (BOLLE, 2004, p. 65, grifo do autor). Por isso, é consenso entre estudiosos descartar a importância de se traçar mapas do grande sertão, pois trata-se de uma viagem exclusiva que o leitor fará por muitos espaços, sem necessariamente conhecer fisicamente as realidades históricas e sociais deles, além de uma errância pelos múltiplos caminhos geográficos de nomes reais, inventados, parecidos, alterados e desnoroados.

Assim, são várias as representações do leitor no livro, desde o que não sabe “ler”, leitor externo, até o letrado urbano, leitor implícito; mas é comum o fato de que todos se perdem no espaço e erram o caminho narrativo do Riobaldo/professor, pois

o que se passa em Grande Sertão: Veredas é um constante reajuste das projeções do leitor, um processo interminável que, segundo Iser, resulta não no estabelecimento de um significado definitivo para o livro, mas uma comunicação constantemente intensificada entre o leitor e o texto. (VALENTE, 1987, p. 111)

Logo, especificamente o letrado urbano, o interlocutor/doutor, em descoberta do diferente, “estranha” a civilização sertaneja como uma cultura da cidade às avessas. Rubem Fonseca, em seu conto *Intestino Grosso*, constrói uma narrativa em forma de entrevista na qual revela o pessimismo e a crítica de um escritor-personagem e a necessidade de se criar uma literatura que trate dos problemas urbanos. Ao ser perguntado sobre a existência de uma literatura latino-americana, o escritor, personagem em entrevista, responde:

Não me faça rir. Não existe nem mesmo uma literatura brasileira, com semelhanças de estrutura, estilo, caracterização, ou lá o que seja. Existem pessoas escrevendo na mesma língua, em português, o que já é muito e tudo. Eu nada tenho a ver com Guimarães Rosa, estou escrevendo sobre pessoas empilhadas na cidade enquanto os tecnocratas afiam o arame farpado. (FONSECA, 2004, p. 468)

Polêmicas à parte, a globalização, o crescimento populacional urbano, a violência e a marginalização são temas frequentes na obra de Rubem Fonseca, mas há nos seus livros um leitor urbano espelhado na sua cruel e própria realidade. Esses também são temas de Guimarães Rosa, que, se é um tecnocrata, é porque faz da forma linguística um

espaço interpretativo no qual o leitor pode criar inúmeras leituras e organizações textuais. O leitor do *GS: V* pode encontrar dentro do espaço sertanejo o espaço urbano; dentro do espaço da linguagem do sertão, a linguagem do mundo; dentro do espaço da obra, o seu próprio espaço de leitor e, dentro do rude jagunço sertanista, um professor letrado. A observação do escritor entrevistado no conto continua com ênfase na temática rural e, segundo ele, um tanto romântica, sobre o meio ambiente descrito e apresentado por Diadorim e Riobaldo no *GS: V*:

Até ontem o símbolo da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo eram três chaminés soltando grossos rolos negros de fumaça no ar. Estamos matando todos os bichos, nem tatu agüenta, várias raças já foram extintas, um milhão de árvores são derrubadas por dia, daqui a pouco todas as jaguatiricas viraram tapetinhos de banheiro, os jacarés do pantanal viraram bolsa e as antas foram comidas nos restaurantes típicos, aqueles em que o sujeito vai, pede capivara à Thermidor, prova um pedacinho, só para contar depois para os amigos, e joga o resto fora. Não dá mais para Diadorim. (FONSECA, 2004, p. 468)

A constatação feita pelo escritor do conto, primeiro, sobre a supervalorização da técnica, segundo, sobre a necessidade de uma literatura de engajamento ambiental e não romântica dos temas é uma maneira de não observar que Guimarães Rosa subverte a linguagem usada pelos letrados para fazer uma literatura não documental e que o espaço representado, como já mencionado acima, é um mundo transformado em texto. É sertão geográfico com sua estrutura política, social, econômica e histórica. É sertão como espaço de violência e lugar de estratificação social unificado pela economia gerada a partir da pecuária, a qual divide esse espaço em classes exploradas, *plebe rural*, e outras abastadas, as dos grandes fazendeiros e políticos. É sertão com seu sistema desigual formado por donos de terras, jagunços para protegê-las e política governamental defensora dos interesses econômicos dos fazendeiros, por isso o público e o privado se misturam constantemente: “quem trouxe socorro, para salvar o Major, foi o delegado Doutor Cantuária Guimarães, vindo às pressas de Januária, com punhadão de outros jagunços, de fazendeiros da política do Governo” (p. 229). Por outro lado, trata-se também de um sertão redimensionado pela subjetividade do narrador e pela universalização dos temas. Portanto, caso o leitor se mantenha na superficialidade da obra, se perderá na beleza bucólica e nos animais descritos e representados, nos aforismos e digressões do narrador, no lirismo da linguagem e na busca de um enredo linear, enquanto tudo é fragmentando e é subterfúgio para dizer mais, além do real, e

para, por meio do ficcional, tratar de dilemas humanos e das realidades sociais e históricas de um Brasil esquecido, pois o mundo sertanejo apresentado por Diadorim e por Riobaldo é uma realidade ficcional possível ao mundo urbano e globalizado que explora o sem formação, o fraco, e devasta o meio ambiente.

Assim sendo, o leitor urbano, personagem de Rubem Fonseca, que reconhece não haver mais espaço para Diadorim (quem apresenta as belezas naturais do sertão a Riobaldo) não reconhece que é o espaço urbano que devasta a natureza através da indústria, da derrubada de árvores, do uso de couro dos bichos e da alimentação com animais exóticos. O espaço apresentado por Riobaldo ao leitor letrado e urbano é uma possibilidade de reconhecimentos da própria realidade a partir do outro:

O ‘grande sertão’ é o absurdo que desdiz todo princípio – também aquele da não contradição, visto que o *deserto* (o atraso, o inculto, a pobreza...) é, por um lado, o que se opõe e se confronta com a *cidade* (o moderno, a cultura, a riqueza...), pelo outro lado, é o próprio confrontar-se e o seu ter lugar dentro dela: ou seja, é o espaço inconcluso em que a cidade se espelha e se inclui, assim como no discurso infundável e infinito de Riobaldo se integra e se determina também o discurso do Outro, do homem vindo do espaço e do tempo urbanos imbuído dos seus valores e dos seus significados. Aquilo que Guimarães Rosa nos sugere, no fundo, é que, para entendermos a Cidade (no seu sentido mais amplo), deveríamos estar todavia dispostos a abandoná-la; isto é, ser capazes de nos apartar para tentar perceber de “que” (de que lugar e tempo) somos verdadeiramente parte. (FINNAZZI-AGRO, 2001, p. 110)

Então, assim como Riobaldo e seu bando, depois de andarem perdidos, se deparam com o estranho, o leitor urbano vai até o sertão para confrontá-lo e confrontar-se. Diferentemente das obras regionalistas e documentais que conduzem o sertão até o leitor, Guimarães Rosa, na contramão, o transporta até o sertão, em viagem, para interagir como um personagem atuante. A representação do leitor em movimento, que se desloca para o sertão, está figurada também no doutor da cidade, interlocutor, o qual viaja para ouvir as histórias de um ex-jagunço que transitava pelo sertão. Esse constante movimentar-se das personagens revela um reajuste de posições nas quais também se insere o leitor, com seu horizonte de expectativas.

Portanto, no espaço rural da obra, em oposição, está a cidade; está o espaço do autor de origem sertaneja, mas de formação urbana (médico, diplomata), que retorna ao sertão pela sua narrativa; está o espaço do leitor que tem a função de integrar e relacionar todas essas deslizantes posições entre o real e o ficcional. Dessa maneira, o narrador, ao relatar as ações guerreiras e violentas dos jagunços Antônio Dó e

Andalécio, nas eras de 96, quando ele “já estava retirado para ser criador, e lavrador de algodão e cana” (p. 229), constata: “Ah, tempo de jagunço tinha mesmo de acabar, cidade acaba com o sertão. Acaba?” (p. 167). A afirmação, seguida de uma pergunta, só demonstra que o sertão não tem limites geográficos nem definições únicas e que, além disso, a relação entre cidade e sertão é complementar e contraditória, mas, acima de tudo, dialógica, e, nesse remexer-se pelo sertão ficcional, o leitor urbano e letrado se perde e se encontra em tempos e espaços divergentes para encontrar seu próprio espaço.

Como um jogador que se desafia a montar um quebra-cabeça, mas precisa do modelo com a imagem completa, o leitor do *GS: V* precisa de uma primeira leitura para criação de uma visão do todo. Por isso, em primeiro momento, o leitor, conduzido pelo narrador/professor, fica mais perdido do que o jogador, pois busca, peça por peça, montar uma figura linear e completa, porém sem um modelo prévio. Assim, como já analisado, o espaço estruturado na obra é fragmentado e simultâneo, por isso o *GS: V* é um livro para ser lido e, infinitamente, relido, pois sempre será uma travessia reveladora e inconclusa: “o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente no meio da travessia. Mesmo fui muito tolo!” (p. 64). Além disso, o narrador sempre exige paciência do leitor para uma compreensão holística em determinado momento: “conto para mim, conto para o senhor. Ao quando bem não me entender, me espere (p. 145).

Desse modo, a estrutura ambígua, as histórias que viajam entre o enredo, os avanços e retomadas da narrativa, os vários nomes para as mesmas personagens e para os mesmos lugares são peças na mão do leitor. Vários exemplos de ambiguidades e antecipações podem clarificar o papel interativo daquele que lê. Como ilustração, pode-se analisar os trechos em que Riobaldo se refere a Diadorim, sua neblina, os quais somente em uma releitura assumem novos sentidos. Na emblemática e importante travessia do São Francisco, o narrador trata sobre o toque de Diadorim: “e o menino pôs a mão na minha. Encostava e ficava fazendo parte melhor da minha pele, no profundo, dêsse a minhas carnes alguma coisa. Era uma mão branca, com os dedos dela delicados” (p. 107). Na primeira leitura, a travessia é apenas um passeio de barco entre dois meninos e uma atmosfera de mistério, mas na nova leitura se percebe uma importante passagem e um encontro divisor de águas na vida de Riobaldo, afinal, aquele menino seria, no futuro, reencontrado como Reinaldo/Diadorim. Além disso, a outra leitura percebe, na afabilidade do toque, na delicadeza da mão e na construção sintática

ambígua, “com os dedos dela”, o índice e a antecipação do verdadeiro sexo de Diadorim, por meio do pronome “dela”, que pode ser os dedos da mão ou os dedos dela, do menino, da Diadorim, da amada de Riobaldo, do Reinaldo, da *Maria Deodorina da Fé Bettancourt Marins*, identidade que só será revelada no final da obra, de onde o leitor pode retornar para reconstruir o enredo.

Outro momento ambíguo que pode ser reconstruído no ato de ler novamente é quando, em um tempo de trégua do bando, Riobaldo vê Diadorim segurando uma cabaça de barro: “natureza bonita, o capim macio. Me revejo, de tudo, daquele dia a dia. Diadorim restava um tempo com uma cabaça nas duas mãos, eu olhava para ela” (p. 61). Na primeira leitura o verbo “rever” e o pronome “ela” passam despercebidos, mas em um segundo momento, o leitor entenderá que Riobaldo faz uma revisão da sua vida para saber onde errou e que a palavra “ela” pode se referir tanto à cabaça quanto a Diadorim, pois agora, depois dos fatos, ele já sabe que ela era, realmente, mulher, mas antes só a (o) admirava com paixão. Durante a narração, o jagunço-narrador ignora o fato de Diadorim ser mulher para, somente no final, revelá-lo, mas, ao rever os fatos para o interlocutor, vai deixando pistas do seu dilema de um amor homossexual, porém também deixa índices do verdadeiro gênero de Diadorim.

Mais um trecho que passa sem a devida atenção do leitor em uma primeira leitura é, praticamente, a antecipação da morte de Diadorim, quando, na fazenda Santa Catarina, no único encontro de Riobaldo com Otacília, sua futura esposa, ocorre um jogo de palavras em torno do nome de uma flor que, segundo Riobaldo, “é figurada, o senhor sabe? Morada em que tem moças, plantam dela em porta da casa-de-fazenda” (p. 190) e, ao indagar Otacília sobre o nome da flor, ela responde: “*casa-comigo*”. Nesse momento, Riobaldo chama Diadorim e diz que estavam falando sobre a flor e ele também quer saber como ela se chama, ao que Otacília responde: “ela se chama é *liróliro*”. O alto poder sugestivo do trecho demonstra que Otacília não gostava de Diadorim, o qual guardou raiva dela, raiva de ciúme: “e mesmo eu podia ver que era açoite de ciúme” (p. 191). A partir disso, Riobaldo faz uma reflexão sobre o ódio de Diadorim, ódio que, no futuro, o levará à morte: “Diadorim era mais do ódio ou amor?” (p. 191) e, em seguida, o narrador lamenta não ter pressentido, naquele momento, o triste fim de Reinaldo e adivinhado que aquele ódio de vingança terminaria na luta final,

à faca, entre Reinaldo e Hermógenes e, conseqüentemente, na revelação de que Diadorim era mulher:

Me lembro, lembro dele nessa hora, nesse dia, tão remarcado. Como foi que não tive um pressentimento? O senhor mesmo, o senhor pode imaginar de ver um corpo claro e virgem de moça, morto à mão, esfaqueado, tinto todo de seu sangue, e os lábios da boca descorados no branquiço, os olhos dum terminado estilo, meio abertos meio fechados? E essa moça de quem o senhor gostou, que era um destino e uma surda esperança em sua vida?! Ah, Diadorim... E tantos anos já se passaram. (ROSA, 2006, p. 191)

Somente em uma releitura esse trecho se completa em sua significação. Riobaldo quer conduzir, como professor, o interlocutor/leitor, na sua primeira leitura, a fazer a mesma experiência que ele fez, pois tudo estava contado, escrito, dito, mas ele não sabia ler, não sabia ver, e, por isso, são necessárias uma segunda leitura e uma revisão: “o senhor espere o meu contado. Não convém a gente levantar escândalo de começo, só aos poucos é que o escuro é claro” (p. 191). Portanto, só aos poucos, de peça em peça, o leitor começa a interagir com a obra, formando um todo que se completa na nova leitura.

Esses são só alguns exemplos de muitos que se revelam para o leitor quando ele retoma o texto, busca sentido e descobre seu próprio espaço na narrativa. Contudo, a leitura e a releitura literária só são possíveis se houver um sistema educacional de qualidade que erradique o analfabetismo e o analfabetismo funcional, se houver políticas públicas que distribuam equitativamente os bens, de modo a garantir a todos o direito à literatura. A partir daí, pode-se esperar um leitor urbano ou não, implícito ou de fora, que leia sob seu conjunto de informações e que reconheça o horizonte de expectativas de uma obra. Já como leitor de uma obra desafiadora como *GS: V*, esse cidadão aprende a “ler” pela condução do professor Riobaldo e, à medida que aprende, vai se distanciando do texto do professor para construir o seu próprio texto. Assim, na primeira leitura, espera-se dele paciência, pois “a gente só sabe bem aquilo que não entende” (p. 378), e na persistência da leitura, reconhecendo a estrutura da obra, as ambigüidades dela, os diversos nomes e espaços, ele vai criando, interativamente, uma visão do todo. A releitura da obra é muito mais esclarecedora, porque o leitor, já mais autônomo, não seguirá o espaço da linguagem e do narrador, mas, a partir da estruturação do espaço da obra e do horizonte de expectativas, construirá o seu próprio espaço de leitor que interage e nela se presentifica.

Pode-se concluir que a obra *GS: V*, apesar de apresentar uma leitura desafiadora, ensina o cidadão a ler além do literal, pois, através do espaço do texto, ele conhecerá a matéria vertente do professor Riobaldo: “eu queria decifrar as coisas que são importantes. E estou contando não é uma vida de sertanejo, seja se for jagunço, mas a matéria vertente” (ROSA, 2006, p. 134). Por isso, a obra pode ser um importante veículo de formação do leitor literário, pois ela subverte as noções do leitor acostumado a histórias dadas, lineares, rápidas, comoventes e de fácil compreensão. Ao se deparar com o *GS: V*, o leitor, se não desistir, participará ativamente da condução do professor Riobaldo e, como um aluno na primeira leitura, ele formará o seu repertório, com o horizonte de expectativas, não só externo, como propôs Jauss, mas também internamente, com informações da obra. Assim, fortalecido pela primeira leitura, o leitor que não se deixar vencer pelo desafio dessa travessia, na segunda leitura, reconhecerá o seu espaço de colaborador e organizador das fragmentadas narrações de Riobaldo: “o senhor me organiza? Saiba: essas coisas, eu pouco pensei, no lazer de um momento” (p. 365).

Referências bibliográficas

- AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. Inaf 2018 - São Paulo: Ação Educativa, 2018. Disponível em: <<https://ipm.org.br/relatorios>> Acesso em: 17 jan. 2019.
- BOLLE, Willi. *Grandesertão.br*. São Paulo: Duas Cidades, 2004.
- BUTOR, Michel. *Repertório*. Trad. de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974.
- CANDIDO, Antonio. Direito à literatura. In: *Vários Escritos*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2011.
- COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Trad. de Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: UFMG, 2006.
- FINAZZI-AGRO, Enttore. *Um lugar do tamanho do mundo: Tempos e Espaços da Ficção em João Guimarães Rosa*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.

- FLECK, Eliane Cristina Deckmann; DILLMANN, Mauro (Orgs.). *Escritas e leituras: temas, fontes e objetos na Iberoamérica, séculos XVI-XIX*. São Leopoldo: Oikos: Editora Unisinos, 2017.
- FLECK, Eliane Cristina Deckmann; DILLMANN, Mauro (Orgs.). *O Universo letrado da Idade Moderna: escritoras e escritores portugueses e luso-brasileiros, séculos XVI-XIX*. São Leopoldo: Oikos: Editora Unisinos, 2019.
- FONSECA, Rubem. *Contos Reunidos*. (Org. Bóris Schnaiderman). São Paulo: Companhia Das Letras, 1994.
- GALVÃO, Walnice Nogueira. *As formas do falso: um ensaio sobre a ambiguidade no Grande Sertão: Veredas*. São Paulo: Perspectiva, 1986.
- GARBUGLIO, José Carlos. *O mundo movente de Guimarães Rosa*. São Paulo: Ática, 1972.
- ISER, Wolfgang. *O ato da leitura*. Trad. de Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996. v.1.
- LAJOLO, Marisa. *Como e por que ler o romance brasileiro*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.
- RIBEIRO, Darcy. *Sobre o óbvio*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- ROSA, João Guimarães. *Grande Sertão: Veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.
- VALENTE, Luiz Fernando. Mediação e afetividade: o leitor em Grande Sertão: Veredas. *Travessia*, Florianópolis, v. 15, p. 107-124, 1987.
- VILLALTA, Luiz Carlos. O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura. In: SOUZA, Laura de Mello e (coord.). *História da vida privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América Portuguesa*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997, p. 331-385.
- ZILBERMAN, Regina. *Estética da Recepção e História da Literatura*. São Paulo: Ática, 2009.

Recebido em 09/07/2020

Aceito em 18/08/2020

ⁱ **Clóvis França Magalhães** é Mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal de Viçosa (2019) e pós-graduação (lato sensu) em Revisão de Textos pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2011) e Letras pela Universidade Vale do Rio Doce (2009). Atualmente, é professor concursado na rede estadual de educação de Minas Gerais e na rede particular de ensino. **E-mail:** clovis.magalhaes@hotmail.com

ⁱⁱ **Angelo Adriano Faria de Assis** é Doutor em História pela Universidade Federal Fluminense. Professor Associado IV da Universidade Federal de Viçosa, onde atua na Graduação em História e como Professor Permanente nos Programas de Pós-Graduação do Mestrado Acadêmico em Letras e do Mestrado Profissional em Patrimônio Cultural, Paisagens e Cidadania. **E-mail:** angeloassis@uol.com.br

VOO DIRETO OU EM ESCALAS?: CLÁSSICOS DA LITERATURA BRASILEIRA POR MEIO DE RELEITURAS

[NON-STOP OR DIRECT?: CLASSICS FROM BRAZILIAN LITERATURE BY MEANS OF REINTERPRETATIONS]

Roberta da Costa de Sousa¹

ORCID 0000-0001-6496-4317

Universidade Federal do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Resumo: Adotar releituras de clássicos da literatura brasileira, como forma de apresentar autores canônicos aos adolescentes nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, constitui procedimento pedagógico relativamente comum. Serão analisadas aqui adaptações juvenis de *A moreninha*, de Joaquim Manuel de Macedo, e *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, a fim de investigar vantagens e desvantagens dessa estratégia no processo de formação do leitor.

Palavras-chave: Clássicos; literatura brasileira; releituras.

Abstract: Adopting reinterpretations of classics from Brazilian literature, as a way of presenting canonical authors to teenagers in Portuguese Language and Brazilian Literature classes, constitutes a relatively common pedagogical procedure. Here, juvenile adaptations of *A moreninha*, by Joaquim Manuel de Macedo, and *Dom Casmurro*, by Machado de Assis, will be analyzed in order to investigate the advantages and disadvantages of this strategy in the process of training the reader.

Keywords: Classics; brazilian literature; reinterpretations.

Apresentar os clássicos da literatura brasileira para os jovens constitui um dos grandes desafios dos docentes no ensino médio. Iniciar essa apresentação nos últimos anos do ensino fundamental, então, consiste em tarefa ainda mais árdua. Com o intuito de facilitá-la de forma agradável, algumas editoras publicam coleções de releituras de clássicos da literatura brasileira. Serão analisadas aqui duas dessas propostas e a pertinência delas e dos originais em sala de aula, como parte do processo de formação do leitor: uma a partir de *A moreninha*, de Joaquim Manuel de Macedo, e outra baseada em *Dom Casmurro*, de Machado de Assis. Respectivamente *A moreninha 2: a missão*; e *Dona Casmurra e Seu Tigrão*, ambas de Ivan Jaf.

Apesar da simplicidade do estilo, é possível notar em *A moreninha*, de Joaquim Manuel de Macedo, peculiaridades da sociedade do Rio de Janeiro do século XIX, como modos de lazer e a situação da mulher. Primeiro folhetim nacional de sucesso nas páginas do *Jornal do Commercio*, publicado como romance em 1844, *A moreninha* narra as aventuras de quatro amigos, Filipe, Fabrício, Leopoldo e Augusto, com foco na aposta entre dois deles, no qual se percebe a linguagem informal da época, com humor simples em tom oral. O longo diálogo de frases curtas, logo no capítulo inicial, acelera a narrativa e prende a atenção do leitor pela agilidade do embate entre Filipe e Augusto, que culmina no desafio para o segundo, volúvel e inconstante.

Embora as características de oralidade do século XIX presentes na linguagem da narrativa permaneçam não habituais para o jovem do século XXI, cujos traços de oralidade se ampliaram e se distanciaram ainda mais da formalidade, há vários outros elementos de *A moreninha* que podem atrair o interesse do adolescente de hoje. A origem folhetinesca romântica, com sucessivos acontecimentos a cada capítulo, ao terminar com suspense para instigar a curiosidade do leitor e mantê-lo ansioso pela continuidade da leitura, movimentava a trama pouco reflexiva. Os personagens jovens em diálogos leves e repletos de brincadeiras, além do protagonista conquistador, remetem às experiências amorosas típicas da adolescência. Destarte haja em *A moreninha* motivo bastante nobre para a volubilidade amorosa de Augusto, ao contrário do imediatismo das relações líquidas da contemporaneidade. As singularidades de cada momento fomentam ideias para atividades em sala de aula, como a comparação entre a

formalidade dos bilhetes de flerte dos personagens e a informalidade das mensagens nas redes sociais, assim como as “cantadas” da época, com linguagem totalmente distinta.

Similarmente, a presença de questões, ainda atuais, não aprofundadas contrasta com o conservadorismo de costumes e os estereótipos femininos em abundância na obra, o que enriquece a pauta dos debates de transversalidade em sala de aula. Somente citar que Carolina já “leu Mary de Wollstonecraft e, como esta defende os direitos das mulheres” (MACEDO, [19--], p. 64), sem dotá-la de ações feministas concretas, ou quando ela fala com ousadia atribuir à posição social – “era neta da dona da casa, e, além de ser moça, era rica.” (MACEDO, [19--], p. 38) – enfraquece a personalidade da protagonista em razão de ser mais uma menina cercada de bajulação, tantas vezes chamada de “travessa” (MACEDO, [19--], p. 29) e “diabinho” (MACEDO, [19--], p. 38) pelo narrador. Este, aliás, não disfarça a simpatia pela personagem, mas a importância da virgindade naquele contexto permite, também, defini-la simplesmente pela ausência de vida sexual ativa. “A virgem tremeu toda e não pôde responder” (MACEDO, [19--], p. 108). Hoje é normal a mulher beber, porém não naquela época e Carolina nega veementemente a possibilidade desse mau hábito da ama: “(...) a minha cara Paula nunca teve tão feio costume (...)” (MACEDO, [19--], p. 73).

Apesar do predomínio do foco narrativo em terceira pessoa, há trechos com o narrador em primeira para aproximação com o leitor e também para brincar com o fato de esse ter em mãos o produto da aposta entre os amigos. O narrador, então, por ser o jovem personagem, apresentaria a típica ansiedade juvenil em contar a própria história, acelerando a narrativa. Simultaneamente, evidencia a influência do tipo de leitor de folhetins no discurso narrativo, com aversão a longas descrições e reflexões em virtude da ação, o que faz o narrador temer ser prolixo: “E fizemos muito bem em concluir depressa (...)” (MACEDO, [19--], p. 28). Ao importar-se com a leitura imediata, não considera a literatura como documento que cristaliza a sociedade da época, pois a breve descrição de um parágrafo atesta a indumentária e os hábitos do estudante do século XIX, hoje completamente diferente. “É inútil descrever o quarto de um estudante. Aí nada se encontra de novo” (MACEDO, [19--], p. 22). Aos personagens secundários, o narrador reserva a descrição sem idealizações: “D. Violante era horripelantemente horrenda, e com sessenta anos de idade apresentava um carão capaz de desmamar a mais emperreada criança” (MACEDO, [19--], p. 30). Aqui já se explicitam as comparações

simplistas com humor até mesmo popular, também em “(...) são como formiga por açúcar, macaco por banana, criança por campainha... e ele tem razão!” (MACEDO, [19--], p. 33), bem como definições do senso comum: “(...) o amor é demoninho que não pede licença para entrar no coração da gente (...)” (MACEDO, [19--], p. 99). No segundo capítulo, os estratagemas elaborados por Fabrício, a fim de evitar as despesas decorrentes dos namoros, como brigar com a namorada perto de datas festivas para livrar-se de pagar doces ou não flertar com moças ricas correspondem a situações bem-humoradas próximas da vivência de adolescentes mesmo na atualidade: “Assim eu não ia ao teatro para vê-la, nem aos bailes para com ela dançar, e poupava os meus cobres” (MACEDO, [19--], p. 23).

A moreninha 2: a missão, de Ivan Jaf, traz a mesma discussão da obra de Joaquim Manuel de Macedo e, também, se inicia com o diálogo entre os quatro amigos, agora Diogo, Murilo, Zacarias e Rodrigo, no qual questionam a inconstância no amor do primeiro. Um deles chega a reproduzir o jogo de palavras de algumas falas do original: “(...) não diz o que sente, não sente o que diz e, pior, diz o que não sente” (JAF, 2008, p. 15). Diogo corresponde ao Augusto, de *A moreninha*, mas recebe xingamentos mais diretos, como “safado”, “pilantra” e “canalha” (JAF, 2008, p. 15), que substituem a antiga expressão “grandíssimo velhaco” (MACEDO, [19--], p. 20).

Se, no original, eram estudantes de Medicina, na releitura, estudam Letras. Além da mudança dos nomes, a modificação do curso de graduação atende aos rumos da narrativa. Na obra de Macedo, há cenas com diálogos, que servem à comicidade, sobre enfermidades e até polêmica entre a medicina tradicional e a homeopatia. Em Jaf, atende à finalidade didática de apresentar o clássico ao leitor. Ao realizar o trabalho da faculdade, Diogo descobre, em pesquisa na internet, o livro de Macedo e suspeita da coincidência da aposta realizada, ou seja, o mesmo mote do original em que o perdedor escreverá o romance contando o ocorrido. Com o objetivo de descobrir se lhe preparavam alguma brincadeira, empreende a leitura de *A moreninha*, com direito a resumo do enredo e citações constantes de fragmentos em toda a adaptação de Jaf. Durante a busca nos *sites*, também cumprem essa função didática as referências a outros escritores – Almeida Garrett, Machado de Assis e José de Alencar, apesar das definições redutoras sobre estes dois últimos – e ao contexto histórico brasileiro.

A adaptação de Ivan Jaf reproduz algumas cenas de *A moreninha*, de Joaquim Manuel de Macedo, atualizando-as conforme o mundo jovem do século XXI. Dessa forma, o sarau se converte em *rave*; o breve e o camafeu, entregues no episódio de caridade para a peripécia de reconhecimento da identidade do casal apaixonado, se transformam em fantasias de Batman e Mulher-Gato no baile de carnaval; a futilidade da conversa entre as moças, baseada em maledicências sobre outras mulheres, agora abrange produtos de beleza, namorados e silicone; e enquanto Augusto se esconde embaixo da cama para ouvir a conversa feminina, Diogo apenas posiciona o gravador de MP3 (que já está ultrapassado, pois os aparelhos tecnológicos se modernizam constantemente, inclusive para incentivar o consumismo).

Tamanho o empenho em garantir o entendimento das citações do original obriga o narrador a explicar em tom de glossário o que é o “breve”, fundamental em *A moreninha*. Pelo mesmo motivo, o personagem Diogo também consulta o dicionário à procura do significado de “chuchar”, com direito à ironia, porque a semelhança ortográfica e prosódica remete à “apresentadora de tevê com esse nome” (JAF, 2008, p. 58), que, como as bruxas da Idade Média, tirava a energia das crianças. Esse tipo de associação eleva o conteúdo da obra em termos de reflexão, como em alguns poucos episódios, quando o personagem, em meio a dúvidas e decepções, consegue olhar externo ao comportamento inconsequente dos jovens na *rave*: “Diogo previu que dali a alguns anos acharia tudo aquilo ridículo, mas no momento precisava fazer o que os outros estavam fazendo porque, na sua idade, a solidão era uma perspectiva aterradora” (JAF, 2008, p. 65-66). Dessa maneira, tangencia os sentimentos de pertencimento e deslocamento, assim como a importância da identidade nesse período conturbado da adolescência que gera comportamentos inautênticos: “Diogo achava dançar uma coisa meio idiota de se fazer. Preferia ler livros. Mas se dissesse isso para os outros, naquela idade, seria banido para sempre do convívio humano” (JAF, 2008, p. 68).

Nesse sentido, a dificuldade de demonstrar sensibilidade, particularmente em personalidade masculina, se expressa no conflito de Diogo, que encontra em Maria, a qual “não se misturava nos papos idiotas das outras” (JAF, 2008, p. 80), a pessoa ideal para desabafar. Ao contar a relação entre os últimos fatos e o romance de Macedo, sintetizando o enredo para Maria, ressalta a oportunidade de o autor inculcar na

personagem falas de incentivo à leitura da obra: “Parece uma história bem legal. Vou ler” (JAF, 2008, p. 79).

Ainda em Jaf, ocorrem comparações com clichês – “(...) olhos azuis como a água da piscina, parecendo boiar sobre um rosto perfeito de anjo” (JAF, 2008, p. 35) – comuns aos autores do Romantismo: “(...) voz tão doce como serão as melodias dos anjos (...)” (MACEDO, [19--], p. 38). No entanto, a dualidade entre “anjo” e “demônio” se faz presente nas caracterizações das respectivas protagonistas, Carolina e Capitu, tanto em *A moreninha*, quanto em *Dom Casmurro*, por se tratar de extremos dos estereótipos femininos.

Assim como o comportamento de Diogo se assemelha ao de Augusto, Barrão se identifica com Bento, narrador-personagem de *Dom Casmurro*, a ponto de afirmar “Bentinho sou eu!” (JAF, 2005, p. 59), em referência à célebre frase final de *Madame Bovary*, de Auguste Flaubert. Em convergência com *A moreninha 2: a missão*, além da identificação dos personagens com os protagonistas dos clássicos, em *Dona Casmurra e Seu Tigrão*, continuam as inserções de discussões atuais – “Eu não vou sair por aí fazendo propaganda dessa empresa. Você sabe que eles são acusados de usar trabalho escravo na China? (JAF, 2005, p. 77) – e de elementos próximos ao mundo dos adolescentes, não só para atualizar temporalmente, mas como parte da intenção didática, ao comparar a técnica de escrita machadiana à linguagem cinematográfica: “Machado criava uma expectativa terrível, como quando a câmera persegue um personagem, num filme de terror.” (JAF, 2005, p. 85). Ainda permanece o modelo de linguagem extremamente coloquial, repleta de gírias, diálogos e humor, permeada por sucessivas citações de *Dom Casmurro*. Entretanto, *Dona Casmurra e Seu Tigrão* configura-se ainda mais como resumo da obra machadiana, acompanhado de comentários oriundos das conversas entre Barrão e Lu, a estagiária da biblioteca, que o lutador de jiu-jítsu frequenta, após se envolver em agressão física com queixa policial, por causa do ciúme excessivo pela namorada. Outro transtorno envolve as chances de perder o ano escolar, por isso, Lu o ajuda a ler a obra de Machado de Assis para realizar a prova.

Barrão alterna a leitura individual silenciosa com a em dupla com Lu, a qual assume tom bastante professoral, com explicações em demasia, e o lutador se converte no leitor tutelado. Ao contrário do que propagava Machado de Assis, Lu preenche todas as lacunas: “É que tudo se acha fora de um livro falho, leitor amigo. Assim, preencho as

lacunas alheias; assim podes também preencher as minhas” (ASSIS, 1994, p. 83). Contudo, a interpretação de Lu é somente uma das leituras possíveis. As discussões sobre a obra, entre os dois, remetem à habitual redução à defesa da inocência ou da culpa de Capitu pela acusação de infidelidade. O narrador também tutela o leitor de *Dona Casmurra e Seu Tigrão*, ao emitir elogios à literatura machadiana, como se ela não fosse capaz de conquistá-lo sozinha. “A escrita envolvente de Machado fez Barrão mergulhar na leitura. Gostou. Descobriu que ler podia ser tão relaxante quanto duzentas flexões” (JAF, 2005, p. 56). Para vangloriar a obra, também utiliza a voz de Barrão: “Caraca! Que cena irada!” (JAF, 2005, p. 112).

Reação positiva posterior à sequência de cortes da síntese elencada pelo narrador. Preocupado com o entendimento do leitor, enuncia os anos pulados por Bento na condução da narrativa – “O romance prosseguia, aos saltos.” (JAF, 2005, p. 84) –, justamente para o tipo de leitor ironizado por Machado em várias obras, o ansioso pela ação, como Barrão. “É claro que Escobar acertou a conta, mas aquilo não interessava nada a Barrão. Ele queria era ver como ele e Capitu agiram” (JAF, 2005, p. 71). A dificuldade em lidar com as digressões machadianas se expressa na falta de clareza quanto à necessidade delas para a narrativa. “Aquilo não tinha nada a ver com a história, e deixou Barrão nervoso” (JAF, 2005, p. 71). Até o próprio narrador limita o sentido e chega à conclusão mínima acerca de uma delas: “Agora Machado vinha com uma história ainda mais estranha, sobre um rapaz com lepra, tendo uma morte horrível, que faz Bentinho concluir que sua vida era ótima” (JAF, 2005, p. 71). Em outro momento, a aceleração narrativa dirime a poética da linguagem, que exigiria o esforço do leitor ao direto e lacônico: “E afinal Bentinho transa com Capitu.” (JAF, 2005, p. 83). Em *Dom Casmurro*, a passagem é tão sutil que o leitor mais desatento nem desconfiaria do ato. “Depois, visitamos uma parte daquele lugar infinito. Descansa que não farei descrição alguma, nem a língua humana possui formas idôneas para tanto” (ASSIS, 1994, p. 122). O texto de Jaf é explícito, sem rodeios, o oposto da metáfora e da literatura de entrelinhas de Machado.

Por conseguinte, a visão maniqueísta também não condiz com a escrita machadiana, cujos personagens apresentam contradições inerentes ao humano. “Agora vem uma outra característica de Machado: ir matando os personagens, deixando só o malvado” (JAF, 2005, p. 114). Barrão declara que Lu intenciona convencê-lo de que

Bento é um “canalha sem sentimentos”, ao que ela retruca: “Não sou eu. É o próprio Machado” (JAF, 2005, p. 116). No entanto, a personalidade de Bento implica nuances construídas ao longo da narrativa, ligadas à criação familiar e à elite a que pertence. Não necessariamente “canalha”, mas demonstra frieza e preocupação em manter as aparências, não somente para a sociedade, mas também ao leitor, ao mesmo tempo em que, ambigualmente, não oculta as atitudes resultantes do ciúme obsessivo. Jaf ainda toma posição ao colocar nas palavras de Lu, dotada de melhor capacidade argumentativa que Barrão, o posicionamento de defesa de Capitu.

O aparente paralelo com as digressões machadianas por meio do conto árabe narrado pelo detetive Mendes, em *Dona Casmurra e Seu Tigrão*, todavia, destoa das de Machado de Assis, porque este não estabelece conexões, nem utilidade tão nítidas, ao contrário do comentário de Mendes logo em seguida: “A gente sabe quando gosta de uma pessoa, e quando essa pessoa gosta da gente. É simples assim. Eu sinto que ela gosta de mim, e parei de ter ciúme.” (JAF, 2005, p. 125). Visão redutora, pois nem sempre se sabe, não é tão simples. Assim como lidar com o ciúme doentio e a agressividade requerem mais que algumas críticas contundentes de Lu ou a troca de parceiro, pois podem se repetir novamente no relacionamento seguinte. Exigem ajuda profissional para trabalhar as causas internas. Não é tão fácil para o ciumento se compreender e se resolver psicologicamente, como Barrão na obra. Mesmo o epílogo, ao esclarecer as dúvidas de Barrão de acontecimentos anteriores, facilita ao extremo para o leitor, bem diferente de Machado de Assis, que destila ironia: “A tudo acudíamos, segundo cumpria e urgia, coisa que não era necessário dizer, mas há leitores tão obtusos, que nada entendem, se se lhes não relata tudo e o resto. Vamos ao resto” (ASSIS, 1994, p. 130).

Em termos de diferenças e qualidade literária, há um abismo entre *Dom Casmurro* e *Dona Casmurra e Seu Tigrão*, enquanto *A moreninha*, apesar de tudo, ainda se distanciaria menos da versão adolescente. As distinções iniciam-se já no título, que remete à linguagem do funk (“Seu Tigrão”) e à cinematográfica, cujas continuações de filmes de ação costumam mencionar o termo “a missão”. Curiosamente, como literatura juvenil, *A moreninha 2* é melhor que *Dona Casmurra e Seu Tigrão*, porque consegue algumas rupturas de expectativas em enredo próprio, que prende o leitor a acompanhar os rumos de Diogo, ao contrário das obras originais, uma vez que *Dom Casmurro* é

infinitamente superior a *A moreninha*. Em *Dona Casmurra e Seu Tigrão*, a trama se perde para a análise relativamente superficial dos personagens acerca de *Dom Casmurro*.

À medida que crescem as suspeitas de Diogo em *A moreninha 2*, o leitor se interessa em saber se os amigos dele estão mesmo aprontando alguma cilada. Ivan Jaf imprime marcas autorais, com alguma margem de diferença em relação ao previsível final de *A moreninha*. Jaf procura romper com a previsibilidade dos casais de romances nas duas obras, especialmente ao mostrar personagens que não correspondem a padrões estéticos vigentes ou de personalidades alternativas como bem mais interessantes. A expectativa de Diogo ficar com a irmã do amigo se esvai e Barrão reproduz com Lu a expressão corporal da cena do primeiro beijo entre Capitu e Bentinho: o lutador e a estagiária da biblioteca, casal incomum na vida real.

O jovem que apreciar a linguagem de *Dona Casmurra e Seu Tigrão* provavelmente encontrará grande dificuldade para ler o original *Dom Casmurro*. Apenas lhe proporcionar fragmentos para se adaptar paulatinamente a esse tipo de texto não necessariamente garantirá a leitura. Ficar curioso pela leitura do clássico, após o contato com a adaptação, não consiste em efeito suficiente para sustentar o fôlego necessário a enfrentar a linguagem formal e repleta de intertextualidade de Machado de Assis. Ele pode ir até o livro e abandoná-lo nas primeiras páginas.

Como literatura, essas releituras não apresentam qualidades literárias em alto grau, talvez porque muito arraigadas ao compromisso de oferecer a síntese da obra original, entremeadas a fragmentos, em meio à linguagem repleta de gírias e coloquialismos para se aproximar do jeito de falar adolescente. A melhor forma de atrair os jovens para a leitura consiste em proporcionar experiências estéticas significativas, a fim de despertar o prazer de ler e gradativamente ajudar a construir o hábito. Nesse quesito, muitas vezes, elas se esquecem de construir personagens efetivamente interessantes e utilizar recursos literários elaborados. Antes de constituir mero recurso para o leitor conhecer o autor canônico da literatura brasileira, a adaptação precisa ser literatura de qualidade. “A eficácia humana é função da eficácia estética, e portanto o que na literatura age como força humanizadora é a própria literatura, ou seja, a capacidade de criar formas pertinentes” (CANDIDO, 2004, p. 182). Contudo, a literatura voltada para adolescentes recai na mesma questão da literatura infantil: ainda

persiste o foco elevado para “os fins didáticos, os textos funcionais, a escolarização dos textos destinados às crianças” (ANDRUETTO, 2012, p. 42) e importa destacar que “a literatura infantil também é literatura” (ANDRUETTO, 2012, p. 43). Por isso, a literatura infantojuvenil se mantém “em busca de um espaço mais especificamente literário para esse tipo de livro, um espaço que se opusesse a posturas mais conservadoras e utilitárias” (ANDRUETTO, 2012, p. 42).

O questionamento dessas categorias inclui o fato de que o adolescente pode ler, não necessariamente, obras com a classificação “juvenil”. Clarice Lispector e Jorge Amado, entre outros, escreveram obras infantis e, para parte da crítica, “(...) o mais interessante provém quase sempre de escritores que não escrevem exclusivamente para crianças ou jovens” (ANDRUETTO, 2012, p. 43). Tal feito também se verifica entre autores estrangeiros, como José Saramago, Aldous Huxley e Gertrude Stein, “(...) gente que simplesmente escreve e em cuja escrita por vezes assoma algum escrito que pode ser lido por leitores crianças ou jovens” (ANDRUETTO, 2012, p. 43). Isso não invalida a existência de escritores de qualidade que redigem exclusivamente para crianças e adolescentes.

No entanto, subestimar o interesse do jovem a leituras diversas se assemelha a visões anteriores às teorias da recepção, que pouca ou nenhuma importância atribuíam ao leitor. Além disso, a variedade de adolescentes com níveis de maturidade diversos e diferenças econômicas e culturais não permite homogeneizar esse público. Portanto, não se deve privar o jovem da possibilidade de se deparar com livros capazes de emocioná-lo na “idade em que o encontro com o mundo e com os clássicos como parte do mundo vale exatamente enquanto primeiro encontro” (CALVINO, 1993, p. 9). Afinal, nem sempre a maior percepção da arte ocorre na idade madura, pois somente a passagem do tempo não garante sabedoria, mas depende de como os anos foram cultivados intelectualmente. “A juventude comunica ao ato de ler como a qualquer outra experiência um sabor e uma importância particulares; ao passo que na maturidade apreciam-se (deveriam ser apreciados) muitos detalhes, níveis e significados a mais” (CALVINO, 1993, p. 10). Entretanto, em qualquer faixa etária, o clássico “estabelece uma relação pessoal com quem o lê” (CALVINO, 1993, p. 12). Como facilitar os caminhos para o estabelecimento dessa relação pessoal deveria converter-se em preocupação político-pedagógica, uma vez que sempre houve empecilhos para a

formação do leitor, como a oposição entre a vida ativa e as exigências de silêncio e concentração impostas pelo ato de ler; o receio de loucura entre quem lê ou estuda demais; e as tecnologias, desde as anteriores, como rádio e TV, até a atual popularização do celular.

No Brasil, para atender à expectativa de consumo do leitor acostumado à cultura de massa (na época, basicamente, rádio e TV), começou a ser publicada a série Vagalume, renegada pela crítica e Academia, porém consagrada pelo leitor comum. Considerada literatura de entretenimento, composta por narrativas de aventura, ficção científica e resolução de mistérios, geralmente em trama policial, ela ampliou o catálogo no universo cultural da década de 1980, mas surgiu no contexto dos anos 1970, quando o uso de textos literários de escritores nacionais se tornou obrigatório para o ensino de Língua Portuguesa (disciplina na época denominada Comunicação e Expressão) nas escolas. Mendonça (2007) considera os autores da série Vagalume de maior êxito comercial, como Marcos Rey, “narradores eficientes” (MENDONÇA, 2007, p. 285) e “testemunhas de seu tempo” (MENDONÇA, 2007, p. 289). “Seus textos prendem a atenção do leitor, que se reconhece nos personagens, identifica-se com as aventuras vividas e quer, assim como fazem as crianças, ouvir sempre mais uma história” (MENDONÇA, 2007, p. 285). As leituras leves, com valorização do espetáculo, divergem de outras obras infantis e juvenis com engajamento, questionamento ideológico, experimentalismo e linguagem poética, que não facilitam a rápida compreensão e podem ser lidas por leitores de várias idades, os quais as compreendem, segundo o próprio nível. Em meio aos pontos de vista de quem lida com esse tipo de obra, há discussão: “O estabelecimento do cânone da literatura juvenil torna-se mais complicado do que da literatura adulta, uma vez que as obras têm três tipos diferentes de leitor: o jovem aluno, o professor e o crítico, que nem sempre estão em consonância” (MENDONÇA, 2007, p. 159). Eles apresentam, respectivamente, predomínio de perspectivas de preocupação didática (temas ligados à prática escolar), artística e hedonista.

Ainda há o interesse comercial das editoras. No que tange às releituras de clássicos, a publicação desse tipo de obra engloba estratégia de *marketing* com objetivo de angariar altas vendas, pois o livro consiste em mercadoria extremamente lucrativa, quando cumpre as necessidades escolares e é adotado por alguma instituição.

Ao mesmo tempo, as editoras demonstram finalidades educativas louváveis, relacionadas à preocupação com a formação de leitores e à expansão do acesso aos clássicos da literatura brasileira, pois as adaptações “contêm as marcas da indústria cultural, mas com a intenção de se aproximar do erudito” (PIN, 2019, p. 244).

Dessa forma, a crítica à série Vaga-lume conecta-se à polêmica sobre a influência das histórias em quadrinhos em décadas anteriores. Há aqueles que iniciaram o gosto pela leitura por meio das revistas em quadrinhos e partiram para outros gêneros, enquanto há os que permaneceram somente nesse tipo de linguagem mista, sem nunca concretizarem a transição. Como realizar esse salto é a grande questão. Seria processo gradativo? Semelhantemente, as releituras constituiriam forma de preparar o jovem para o contato com texto de linguagem distante da coloquial, com a qual não está acostumado, mas, opostamente, podem contribuir para retardar ou negar ao leitor o acesso ao original, ou permiti-lo de maneira fragmentada.

Em nossa era de “barbárie ligada ao máximo de civilização” (CANDIDO, 2004, p. 170), o direito à arte e à literatura ainda corresponde a privilégio para a maioria dos indivíduos. Esse direito à literatura inclui o acesso direto aos clássicos. “Dizem que nós, leitores de hoje, estamos ameaçados de extinção, mas ainda temos de aprender o que é a leitura” (MANGUEL, 1997, p. 37). Para esse aprendizado, é imprescindível expor o jovem à literatura, a fim de que o livro se converta em algo mais que objeto de *status* a adornar estantes. “Ela se agarrou às coisas, e eu tentava dizer que as coisas não têm alma nem carne. As coisas são vazias...” (HATOUM, 2000, p. 56). Esvaziar a relevância desse artefato fundamental ao desenvolvimento pleno do humano interessa aos poderosos, que almejam o não questionamento do mundo. Para recuperar o valor da literatura na sociedade competitiva, consumista e tecnológica, o papel do professor torna-se essencial ao lutar contra valores socialmente arraigados.

Consequentemente, a relevância da escola no processo de formação do leitor é ainda maior para a criança, cuja família não disponibiliza o acesso aos gêneros literários no cotidiano: ver os pais lerem jornal pela manhã, revistas à espera do atendimento no consultório, livros durante o trajeto no transporte coletivo ou antes de dormir. Isso se agrava na contemporaneidade, porque todos esses momentos, na maioria das vezes, foram substituídos pelo uso do celular, geralmente nas redes sociais.

Diante dessa realidade, o professor recorre às estratégias, como adotar as adaptações em sala de aula. Por mais que se afirme que outra delas, relativa a *Dom Casmurro*, *Ciumento de carteirinha*, de Moacyr Sclyar, “despertou a curiosidade de ler a obra original” (PIN, 2019, p. 247) entre alunos de ensino médio técnico e a considere crucial como motivação, Pin (2019) não menciona dados específicos quanto à efetiva leitura. Ler um livro inteiro para motivar a leitura de outro bem mais denso desgastaria o aluno não habituado à leitura, que já iria com a imagem do primeiro para *Dom Casmurro* e se espantaria com a distinção. Duas leituras para o aluno não acostumado a ler constitui convite para os tantos ardis estudantis utilizados somente para conseguir a nota da avaliação. Geralmente, o aluno que lê o clássico em seguida à adaptação já tem o hábito de leitura. Ele já foi exposto a textos variados e a ambiente ou a indivíduos que o estimulavam a ler. O desafio está justamente naqueles que raramente ou não leem.

Dessa maneira, há o perigo de só fazer concessões para agradar o aluno e retardar o risco de submetê-lo a maiores dificuldades. Um dos tantos males da educação brasileira: facilitar sempre ao oferecer tudo pronto ao estudante em aulas expositivas, que se distanciam do complexo processo e, muitas vezes, contraditório de construção do conhecimento. É preciso começar de alguma maneira. Literatura implica risco e ousadia para o escritor e o leitor. “Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender” (MANGUEL, 1997, p. 20). Reduzir a leitura de *Dom Casmurro* a se posicionar entre os defensores da inocência de Capitu ou entre aqueles que corroboram o ciúme de Bento mantém a visão dicotômica excludente contra a qual Machado de Assis lutava no contexto de valorização positivista. A ênfase deveria estar na ambiguidade do discurso e na riqueza dos processos narrativos que impossibilitam qualquer certeza. “Há apenas que se inquietar com o *entre*. Há apenas que tentar dialetizar, ou seja, tentar pensar a oscilação contraditória em seu movimento (...) a partir de seu ponto central, que é seu ponto de inquietude, de suspensão, de entremeio.” (DIDI-HUBERMAN, 1998, p. 77). As digressões machadianas, que aparentam afastar o leitor da trama, estão ali para mergulhá-lo mais nas questões, se ele conservar o esforço de elaborar as devidas associações. Desse caminho tortuoso de incertezas, a educação brasileira foge constantemente, quando deveria ser valorizado, especialmente pela enorme quantidade de discursos que ocultam as verdadeiras intenções em nossa

sociedade. O distanciamento da experiência estética reverbera na dificuldade de se interpretar imagens poéticas e polissêmicas. Os efeitos se propagam diretamente no cotidiano, como no sucesso de músicas populares com letras óbvias e repetitivas.

Nesse sentido, a releitura não deve existir somente em função de apresentar o clássico aos mais jovens. Ela amplia o potencial como literatura quanto mais a obra original encontra-se integrada à elaboração artística da adaptação e perde quando essa se distancia do teor literário, ao adotar tom até mesmo enciclopédico para analisar, comparar e trazer informações históricas ou literárias. A reflexão oriunda do trabalho artístico, a partir das vivências dos personagens, atinge muito mais o leitor do que a exposição de meros dados.

Embora não corresponda a texto voltado especificamente para o público jovem, o que não o impede de ser lido e apreciado por esse grupo, exemplo de integração primorosa de clássico no fazer artístico de outra obra é *Dois irmãos*, de Milton Hatoum. Este autor nunca ocultou a influência de Machado de Assis, porém a leitura de *Dois irmãos* independe de *Esau e Jacó*. Ela pode instigar o leitor a buscar a obra machadiana, mas não foi feita com este objetivo. Ambas retomam a procedência bíblica de Caim e Abel no impasse da rivalidade entre os gêmeos Pedro e Paulo, de *Esau e Jacó*, e Yaqub e Omar, de *Dois irmãos*, que exprimem visões de mundo totalmente opostas, como metáforas de processos políticos da sociedade brasileira, em contextos históricos diferentes. A intertextualidade fica indubitável na reprodução de passagem inteira de *Esau e Jacó* referente à Flora para caracterizar Rânia, irmã de Yaqub e Omar, em *Dois irmãos*. “Foi propósito de um autor, ato consciente, reproduzir de forma literal em seu romance passagem de um romance anterior. Ele quis vincular-se a um discurso pregresso, escolheu de modo deliberado seu precursor” (PETRAGLIA, 2012, p. 13).

Então, por que não adotar, por exemplo, *Dois irmãos* no ensino médio em vez de *Dona Casmurra e Seu Tigrão*, cuja linguagem parece mais apropriada ao sétimo ano do ensino fundamental? O próprio Ivan Jaf (2003) é autor de obra infanto-juvenil, *Beijo na boca*, composta de contos sobre a experiência do primeiro beijo vivida por personagens adolescentes, temática que interessa aos alunos pela proximidade das vivências. A recorrência do uso de humor, diálogos e linguagem coloquial, com gírias, não difere das características das releituras de autoria dele citadas. Esse tipo de texto parece mais adequado para o sexto ou sétimo ano do ensino fundamental, até o oitavo, no caso de

classes com alunos com mais dificuldade por reprovações e retornos de abandono escolar. Ouvir as risadas dos alunos durante a leitura entusiástica do docente promove a sensação de que é possível se divertir lendo. Primeiramente, o professor precisa conhecer o aluno, ao realizar os diagnósticos iniciais a fim de identificar o perfil da turma, pois são variadas as realidades da educação brasileira. A partir disso, considerar a possibilidade de trabalhar crônicas, contos e obras de autores contemporâneos até chegar à leitura dos clássicos. No caso de Machado de Assis, os contos oferecem alternativa valiosa ao primeiro contato. Os variados tipos de crônicas, desde humorísticas até reflexivas, também compõem manancial precioso a ser explorado do sexto ao nono ano do ensino fundamental.

Assim, a contribuição do ambiente escolar elevar-se-ia com projeto pedagógico sério, que propiciasse etapas de acesso aos vários gêneros e autores da literatura brasileira, ao pensar a formação do leitor como parte de processo pedagógico contínuo, não por anos isolados, o que implica o trabalho integrado dos docentes de língua portuguesa e literatura brasileira das instituições escolares: “a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois reconhecer os ‘seus’ clássicos” (CALVINO, 1993, p. 13). Apresentar textos de gêneros variados para constituir repertório eclético de leituras em aulas instigadoras, nas quais o professor lesse para os alunos com entusiasmo, entonação e interpretação, e a sala tornar-se verdadeiro palco, esbarra na falta de tempo diante da preocupação em cumprir extensos programas curriculares mais voltados ao didatismo do ensino de História da literatura. Todavia, no Uruguai, por exemplo, alunos declaravam: “Não demos Cervantes porque fizemos outras coisas”. Consideravam este fato como razão suficiente para não terem lido Cervantes” (COSERIU, 1993, p. 47). Segundo essa concepção, as aulas deveriam não informar sobre toda a literatura, mas concentrar-se no trabalho artístico com a linguagem para “estimular o interesse pela literatura e para que o aluno prossiga ele mesmo lendo outras coisas, além daquelas examinadas na escola” (COSERIU, 1993, p. 47). O fascínio pela criação artística levá-lo-ia a indagar “onde se poderia encontrar realização literária desse nível em outras obras não examinadas” (COSERIU, 1993, p. 47). Contudo, infelizmente, a escola, muitas vezes, ainda se torna experiência tão traumática, que colabora para afastar o indivíduo dos livros, quando o ideal seria o profissional de qualquer área nunca deixar

de estudar, pesquisar e se atualizar, além de buscar o prazer de apreciar a arte em todas as suas formas.

Referências bibliográficas

- ANDRUETTO, María Teresa. Algumas questões em torno do cânone. In: _____. *Por uma literatura sem adjetivos*. São Paulo: Pulo do Gato, 2012, p. 32-51.
- ASSIS, Machado de. *Dom Casmurro*. São Paulo: Moderna, 1994.
- CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004, p. 169-191.
- COSERIU, Eugenio. Do sentido do ensino da língua literária. *Confluência: revista do Instituto de Língua Portuguesa do Liceu Literário Português*, Rio de Janeiro, n. 5, p. 29-47, jan.-jun. 1993.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. *O que vemos, o que nos olha*. São Paulo: 34, 1998.
- HATOUM, Milton. *Dois irmãos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- JAF, Ivan. *A moreninha 2: a missão*. São Paulo: Ática, 2008. (Descobrimos os clássicos).
- JAF, Ivan. *Dona Casmurra e Seu Tigrão*. São Paulo: Ática, 2005. (Descobrimos os clássicos). *E-book*, Livros Loureiro. Disponível em: <<https://www.visionvox.com.br>>. Acesso em: 18 jun. 2020.
- JAF, Ivan. *Beijo na boca*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2003.
- MACEDO, Joaquim Manuel de. *A moreninha*. Rio de Janeiro: Ediouro, [19--]. (Coleção Prestígio).
- MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- MENDONÇA, Catia Toledo. *À sombra da Vaga-lume: análise e recepção da série Vaga-Lume*. 2007. 305 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.
- PETRAGLIA, Benito. *Dois romances: estudo comparado de Esau e Jacó e Dois irmãos*. 2012. 212 f. Tese (Doutorado em Estudos de Literatura) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.
- PIN, Adriana. Literatura no ensino médio: caminhos para se promover a leitura dos clássicos brasileiros. *Contexto*, Vitória, n. 36, p. 239-253, jul.-dez. 2019.

Disponível em: <<http://www.periodicos.ufes.br/contexto/article/view/28267>>.
Acesso em: 18 jun. 2020.

Recebido em 25/06/2020

Aceito em 18/08/2020

ⁱ **Roberta da Costa de Sousa** é doutora e mestra em Teoria Literária pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Graduada em Comunicação Social (Jornalismo) na UFRJ e em Letras (Português-Literaturas) na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), tem Especialização em Língua Portuguesa pelo Liceu Literário Português.
E-mail: betacs@yahoo.com

TAL MEDIADOR, QUAL LEITOR? – RESPOSTAS DE JOVENS LEITORES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO¹

[SUCH A MEDIATOR, WHICH READER? – ANSWERS FROM YOUNG READERS OF INTEGRATED HIGH SCHOOL]

Cássia de Fátima Matos dos Santosⁱ

ORCID 0000-0002-0663-8254

Instituto Federal do Rio Grande do Norte – Lajes, RN, Brasil

Afra Gabriela da Silvaⁱⁱ

ORCID 0000-0001-7273-4642

Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte – Natal, RN, Brasil

Resumo: Investigação sobre a formação de leitores literários no contexto do Ensino Médio Integrado. O estudo ancora-se no letramento literário e nos estudos sobre a formação do leitor literário. Os resultados apontam aspectos como: a relevância das práticas e orientações dos mediadores; o empréstimo bibliotecário, de amigos e familiares como principal forma de acesso aos livros; a preferência por livros impressos; os alunos fortalecem sua autonomia leitora após ingresso no ensino médio; a literatura como essencial e indispensável, ferramenta que possibilita uma visão de mundo crítica, o autodesenvolvimento e experiências transformadoras na vida.

Palavras-chave: Leitor literário; Mediadores; Ensino médio.

Abstract: Research on the formation of literary readers, in the context of Secondary School technical education. The study is based on literary literacy and on the formation of the literary reader studies. The results suggest the following aspects: the relevance of the practices and orientation of mediators; the library is the main gateway to books; young people prefer to read paper books and strengthen their reading autonomy after entering Secondary School; Literature is either essential and indispensable, and it also enables a critical worldview, self-development and transformative life experiences.

Keywords: Literary reader; Mediators; Secondary School.

¹ Os resultados desta pesquisa foram apresentados parcialmente no XV CONGIC 2019 – Congresso de Iniciação Científica do IFRN, sob o título: Tal mediador, qual leitor? – Formação de leitores literários no contexto do Ensino Médio Integrado, no IFRN Campus Lajes.

1. Tal mediador... qual leitor? – situando a pesquisa

O ensino de literatura tem sido um campo de estudo que desperta cada vez mais o interesse e a preocupação de muitos professores e pesquisadores em universidades no Brasil e no exterior, bem como dos professores de língua portuguesa do ensino básico. A literatura, como uma área do conhecimento que traduz as mais diversificadas experiências humanas por meio da linguagem, coloca-se como um conteúdo de ensino privilegiado, proporcionando a exploração da aprendizagem, desenvolvimento e aprimoramento não só da leitura e da escrita na escola, pois estas são prerrogativas básicas do ensino de Língua portuguesa, mas da possibilidade de um exercício de desautomatização da linguagem conforme compreensão já estabelecida pelos formalistas russos (CHKLOVSKI, 1978), em especial pelo caráter plurissignificativo e de fruição do texto literário. Antonio Candido, em seu clássico ensaio “O direito à literatura” (2004) nos ensina que a literatura é um conhecimento humanístico imprescindível a toda pessoa, inserida no contexto da produção de bens culturais e da arte em geral, aos quais todos devemos ter acesso. Esse acesso, no entanto, como ele mesmo nos lembra, não garante que nos tornemos, conseqüentemente, sujeitos melhores e afeitos às virtudes pelo simples contato com ela.

Entendendo a literatura nesta dimensão, ratifica-se a sua importância no cenário de educação formal de crianças e jovens. Surge, desse entendimento, o desafio de formar leitores, que se faz enorme para os docentes de todas as áreas, uma vez que ler é uma atividade cotidiana de todas as disciplinas do currículo escolar. Se pensarmos em formar leitores de literatura, o quadro torna-se mais desafiador. Somos sujeitos de um momento histórico em que a velocidade e a cultura do descartável acaba por se internalizar em nossas ações tornando-nos indivíduos automatizados no cotidiano apressado. Ler literatura, adentrar este universo movente, mas em outra direção que não a do ritmo incessante, é seguir em caminho oposto ao pragmatismo e utilitarismo da vida moderna. A literatura persiste como um saber sempre posto a desafiar os saberes estabelecidos, pois seu campo não é fixo, nem se propõe a educar no sentido normativo do termo. Ainda conforme os ensinamentos de Candido, a literatura propõe libertar o

pensamento do lugar comum, provocando a desautomatização das formas estabelecidas de ver o mundo.

Observando pelo viés da inter-relação entre estudos literários e ensino de literatura, pode-se perceber que esta tem sido problemática, já que, por um lado, a prática desse ensino no sistema escolar é comumente criticada por se voltar para a história da literatura, e nisso se perde o foco do texto literário e a sua função acaba por ser esvaziada. Por outro, parece faltar, no processo formativo dos professores, arsenal metodológico e estratégias de mediação adequadas para a condução desse ensino na sala de aula. Há ainda quem questione o status da literatura como componente curricular. A didática da literatura, nesse contexto, é um componente curricular só recentemente adotado em cursos de Letras em algumas universidades, especialmente onde há pós-graduação na área de ensino. Há, além disso, controvérsias sobre as metodologias para o ensino da literatura, por se tratar de uma disciplina extremamente subjetiva, cuja voz ecoa diferentemente dentro de cada um, exigindo, portanto, um exercício de introspecção e concentração por parte do leitor. As contradições e anacronismos, bem como os avanços dessa problemática têm sido discutidos por autores já reconhecidos na área como Chiappini (2005), Soares (1999), Pinheiro (2002; 2006), Todorov (2009), Cosson (2007; 2014), Rezende (2013), Durão (2017) dentre outros.

Nesse sentido, uma questão central está colocada aos professores de língua portuguesa e literatura: “como se formam leitores de literatura no contexto da escola contemporânea? E mais especificamente para o propósito da pesquisa ora em apresentação: como se formam leitores de literatura no Ensino Médio Técnico Integrado?” As pesquisas sobre o processo de formação do leitor literário têm refletido sobre variáveis como a formação e a mediação do professor, os critérios de seleção de obras literárias, o cânone, a análise e interpretação do texto literário, dentre outros. Tais aspectos exigem uma clareza metodológica no contexto do ensino, a fim de que construamos uma “cultura literária” (BERNARDES, 2013) capaz de tornar a literatura um valor imprescindível ao processo formativo dos estudantes.

A ideia de desenvolver a pesquisa sobre a formação leitora no contexto do Ensino Médio Integrado surgiu a partir de uma conversa no primeiro dia de aula do ano letivo de 2018, com alunos do 4º ano de Informática, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFRN, Campus Avançado Lajes. A conversa fluía franca e

espontaneamente quando perguntei quem tinha lido livros durante as férias. Vários alunos responderam o que estavam lendo e um deles me provocou um ‘deslocamento’ ao me contar que tinha lido sete livros. O estranhamento se deu não pela quantidade em si, mas pela variedade que os títulos revelavam: eles se mesclavam desde *O guia do mochileiro das galáxias*, de Douglas Adams e *Os sofrimentos do Jovem Werther*, de Johann-Wolfgang-von-Goethe, passando por *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos e *A sutil arte de ligar o foda-se*, de Mark Manson, entre outros cujos títulos que não anotei. O interesse e o entusiasmo com que este jovem comentou sobre as suas recentes “conquistas” literárias me apontaram aspectos instigantes e incômodos a serem investigados, a partir do olhar da docente. Recém-saída da Universidade², eu me defrontava com uma realidade completamente nova e desafiadora, qual seja, dar aulas de literatura para jovens adolescentes, sujeitos bem diferentes dos jovens adultos com os quais lidava cotidianamente na Universidade. Então, a realidade trazida pela fala do meu dileto aluno se apresentou, por um viés, como instigante, pois era real o fenômeno do jovem e entusiasta leitor diante de mim; e, por outro, incômodo, pois levava a me defrontar com um olhar até então embotado sobre a leitura dos jovens, pela minha vivência como professora universitária.

Diante daquele cenário, senti a necessidade de me munir de mais dados que pudessem balizar os que eu tinha anotado na minha sala de aula. Foi importante, nesse sentido, dialogar com alguns dados disponíveis em “Retratos da Leitura no Brasil”, cujos resultados foram divulgados em 2016. Os dados da pesquisa apontam que 44% da população brasileira não lê e 30% nunca comprou um livro. Realizada pelo Ibope por encomenda do Instituto Pró-Livro, a pesquisa ouviu 5.012 pessoas, alfabetizadas ou não, o que representa, em termos de amostragem, 93% da população brasileira. Observando-se os dados da pesquisa, alguns deles chamam a atenção, como por exemplo, saber que para “67% da população, não houve uma pessoa que incentivasse a leitura em sua trajetória, mas dos 33% que tiveram alguma influência, a mãe, ou representante do sexo feminino, foi a principal responsável (11%), seguida pelo professor (7%)”. Além disso, para o foco da investigação proposta no projeto de pesquisa, foi importante destacar a informação de que “Aumentou o número de leitores

² Trabalhei como docente em Universidades Públicas (UFRN e UERN) de 2003 a 2017 e neste último ano migrei para o IFRN, onde leciono majoritariamente no Ensino Médio Técnico Integrado.

na faixa etária entre 18 e 24 anos – de 53% em 2011 para 67% em 2015” e que “Adolescentes entre 11 e 13 anos são os que mais leem por gosto (42%)”.

Nesse diapasão, a pergunta que intitulou o projeto “Tal mediador, qual leitor?” nos pareceu apropriada, se pensarmos em uma questão que se coloca sobre o lugar do mediador no processo de formação leitora dos jovens no ambiente formal da escola. Se confiarmos nos dados da pesquisa, apenas 7% dos entrevistados indicam o professor como aquele que influenciou na sua formação como leitor. A relação constituída pelos sinais revelados na sala de aula e os dados mais abrangentes de “Retratos da Leitura no Brasil” gerou as questões de pesquisa, assim formuladas: qual a função do(s) mediador(es) no roteiro formativo de jovens que se assumem como leitores, independentemente da afinidade com o professor de Língua portuguesa e Literatura? Que outros mediadores existem, no ambiente além da escola? Como os amigos se influenciam nesse processo? Qual o papel das redes sociais e da internet, ou melhor, do ciberespaço, nesse caminho formativo? E mais: seria possível mapear aspectos que nos indicariam por que razões outros jovens, convivendo do mesmo ambiente escolar, não se tornam leitores?

Essas inquietações revelam faces da problemática da formação do leitor literário no contexto contemporâneo. Na posição de docentes, somos observadores diretos das transformações pelas quais a adolescência e a juventude passam hoje. Tais mudanças e alterações ocorrem não somente porque são sujeitos expostos às metamorfoses da urgência contemporânea e das inovações na era da informação, mas, sobretudo, porque assumem papéis ativos no processo no qual estão inseridos.

Esse foi, portanto, o contexto que impulsionou a proposição do Projeto de Pesquisa “Tal mediador, qual leitor? – Formação de leitores literários no contexto do Ensino Médio Integrado, no IFRN Campus Lajes”, desenvolvido no período de agosto de 2018 a fevereiro de 2019, cujo objetivo foi investigar a formação de leitores literários no contexto do Ensino Médio Integrado, no Campus Lajes - IFRN, por meio do relato de suas experiências de leituras. A metodologia do estudo se deu por meio da análise quali-quantitativa e interpretativista dos dados e as ações do projeto se dividiram em três etapas: a pesquisa bibliográfica, a pesquisa de campo e a análise dos dados. Teoricamente, ancorou-se no letramento literário, nos termos de Cosson e Paulino (2009), nos estudos sobre a formação do leitor literário, no conceito de experiência,

conforme Benjamin (1985) e Larossa (2002; 2015) e nas reflexões de Antonio Candido sobre literatura (2000; 2004; 2006). Em suma, o estudo se insere no entendimento de que a literatura é uma área do conhecimento que representa as mais diversificadas experiências humanas por meio da linguagem, concebida como um conteúdo de ensino rico e significativo, pois, vista em perspectiva ampla, propicia o autoconhecimento, o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento humano e, numa visão mais específica voltada para o ensino formal, aprimora o domínio da leitura e da escrita na escola.

Assim sendo, este artigo tem o objetivo de evidenciar a forma como foi realizada a pesquisa, detalhar os seus resultados, ao analisar as respostas dos sujeitos colaboradores da pesquisa e, assim, demonstrar as especificidades desse grupo de leitores almejando contribuir para o trabalho docente com a literatura. Para tanto, organizam-se as informações em cinco partes. No item 1, o intuito foi situar o leitor em relação contexto de surgimento e aos objetivos da pesquisa; no item 2, discorre-se sobre aspectos teóricos que balizaram a investigação; no item 3, apresenta-se a metodologia; o item 4 foi subdividido em 5 subitens pois trata da análise dos dados; nas considerações finais, retomam-se as proposições da pesquisa, ressaltando-se as conclusões.

2. Leitor literário: construir sentidos na tessitura do texto

O subtítulo que condensa a discussão proposta neste item traz as categorias importantes desta pesquisa. Partindo do conceito de Letramento literário proposto por Paulino e Cosson (2009, p. 67) como sendo o “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”, depreende-se que o tornar próprio a si a literatura implica em uma construção de sentidos por parte do leitor. Já o texto literário, objeto do leitor de literatura é, na formulação de Candido (2000, p. 47) produto de “uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos”, o que resulta em um tipo de configuração especial por meio da linguagem e possibilita ao leitor lidar simbolicamente com o universo humano, especialmente em suas contradições e em sua humanidade.

Sendo o objeto de estudo da pesquisa a formação do leitor literário no contexto do Ensino Médio Integrado, o foco da investigação voltou-se para a compreensão dos elementos que contribuem para a formação deste leitor, considerando o caminho

formativo construído por ele e como o trabalho desenvolvido em sala de aula, seja pelo professor de língua portuguesa e de literatura seja por outros de disciplinas diversas, interferem, contribuem e influenciam nesse processo formativo. Para Resende,

Talvez um dos maiores problemas da leitura literária na escola não se encontre na resistência dos alunos à leitura, mas na falta de espaço-tempo para esse conteúdo que insere fruição, reflexão e elaboração, ou seja, uma perspectiva de formação não prevista no currículo, não cabível no ritmo da cultura escolar, contemporaneamente aparentada ao ritmo da veloz cultura de massa. (RESENDE, 2013, p. 111)

Essas contradições precisam estar claras, pois nos ajudam a compreender a problemática envolvida no ensino de literatura. Promover uma mediação adequada da leitura da obra literária em turmas de estudantes cuja complexidade inclui desde a diversidade étnico-racial, homoafetividade, questões de gênero, sociedade de consumo, cultura massificada, dentre outras variáveis, se reveste de tamanho desafio que o professor, diante da insegurança, tende a repetir e recorrer aos esquemas como “estudos dirigidos, questionários e roteiros de leitura, visando a inculcação de metalinguagens e aspectos formais do texto literário, deixando de fora a cultura e a produção de significados de alunos e professores” (OLIVEIRA, 2014, p. 98).

Se somos avessos ao ensino de literatura que se reduza aos manuais, biobibliografia dos autores e contextualizações históricas das obras, e mais adeptos à entrada na obra como objeto artístico autônomo em sua constituição, buscando sua singularidade, a postura do professor deve parecer-se com esta:

Na sala de aula, essa perspectiva traduz-se em uma postura investigativa que se recusa a conceber o leitor como inferior ao objeto. Em lugar da idolatria, que projeta uma imagem da literatura como de algo intocável, uma sublimidade etérea, é melhor trabalhar com outra representação e pensá-la como um brinquedo, ou como feita de algo que se pode tocar, lambuzando-se, como argila ou lama”. (DURÃO, 2017, p. 227)

Tal concepção, na forma de lidar com o texto literário na sala de aula e na sua forma de representação, coaduna-se com conceito de letramento literário, cuja implicação principal é que o leitor construa sentidos literários, ou seja, leia literariamente, o que significa dizer adentrar aspectos complexos e reversos da linguagem, uma vez que ela é uma “transposição do real” para o imaginário, como nos ensina o mestre Candido. Sendo uma prática social, transmuta por meio da linguagem a vida social e por ela o leitor exercita a sua construção interpretativa. Formulação de

hipóteses, intertextualidades, diálogos com a comunidade de leitores, incluindo aí o professor, são instâncias importantes nesse processo.

Nessa direção, os jovens na sociedade contemporânea realizam outros movimentos nos quais, a partir de uma sugestão de leitura de um professor, expandem a sua busca e acesso por meio de outras interlocuções além da escola. É o caso das *fanfictions* e *fandoms*. Os *fandoms* “são sistemas multimodais de leitura que se estabelecem em torno de uma obra” (MIRANDA apud AMARILHA, 2013). A *fan fiction* (em português, literalmente, "ficção de fã"), também grafada *fanfiction* ou, abreviadamente, *fanfic* é uma narrativa ficcional, escrita e divulgada por fãs em *blogs*, *sites* e em outras plataformas pertencentes ao ciberespaço e tem como objetivo a construção de um mundo paralelo ao original, provocando interação e troca de informações dos aficionados acerca da obra fonte. Esses modos de ler, muito comum entre os jovens mais interessados em uma determinada obra, acaba por escapar, muitas vezes, ao professor. De outro modo, ele precisaria dispor do conhecimento desse universo a fim de poder mapear e compreender o comportamento leitor do jovem ao qual deseja influenciar.

Outro aspecto importante destacado por Amarilha (2013) é a diferença entre leitura extensiva e leitura intensiva. A autora retoma a classificação já debatida por outros pesquisadores da leitura, a exemplo de Roger Chartier. A leitura extensiva é aquela em que o leitor passa rapidamente coletando informações e as têm disponíveis em grande quantidade, algo que fica muito claro ao pensarmos nas redes sociais ou mesmo na web. Já a leitura intensiva refere-se a um aprofundamento, algo que exige tempo e disponibilidade, e coaduna-se com o que aponta Resende (2013), ao se referir a necessidade de um *cronotopo* adequado à leitura de literatura na escola. Essa leitura intensiva é a que realizamos quando lemos uma obra literária, pois dela se constroem conhecimentos, se ampliam significados, se interage com outras linguagens e se ressignifica simbolicamente o mundo, ou seja, é o exercício sofisticado de atribuir sentidos e dialogar com a obra por diversos vieses. Tal intensificação resulta da natureza dialética do artefato literário que é autônomo, mas, ao mesmo tempo, só se constitui plenamente na relação com os elementos externos e com o leitor, o que implica sua circulação (CANDIDO, 2006). Tal circulação resulta em um dos aspectos que

envolve diretamente a formação do leitor, visto que é neste ponto que se dá o acesso à obra.

Tendo em mente o teor constitutivo da obra literária e o tipo de leitura que ela exige, interessa-nos também o conceito de experiência a fim de que ele possa subsidiar as reflexões analíticas sobre os dados. Partimos da concepção benjaminiana de experiência em seu clássico ensaio “O narrador”. A experiência outrora era transmitida pelos mais velhos, pois estes tinham o que contar e representavam a autoridade e a sabedoria. Transmitir a experiência na contemporaneidade se tornou impossível, resultando na pobreza de experiências que caracteriza os tempos modernos. Há ainda o ensaio “Experiência e pobreza”, cuja reflexão se dá na relação entre experiência e vivência. Já para Jorge Larossa, para quem a experiência é basilar no processo educativo,

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. (LAROSSA, 2002, p. 21)

O conceito de experiência, tal qual exposto por estes autores, possibilita uma investigação que permite um olhar mais voltado para o entendimento dos significados advindos do contato dos jovens com o texto literário. Se os estudos sobre a historiografia literária já demonstraram os limites, categorias que considerem a expressão das subjetividades, como é o caso da experiência, pôde indicar caminhos interpretativos capazes de revelar aspectos obscuros sobre os quais nos debruçamos.

Para muitos jovens inseridos no contexto em que vivemos e, especialmente, no contexto regional em que está inserido o IFRN Campus Lajes, o acesso ao texto literário se dá na escola. No dizer de Magda Soares (1999), ao tratar da “Escolarização da literatura infantil e juvenil”, não se trata de defender uma não escolarização da literatura, pois uma vez inserida no contexto formal da escola, há o necessário processo de didatização dos conteúdos. A pergunta básica é se escolariza-se adequadamente o texto literário, preservando a sua natureza plural e multifacetada, o que caracteriza a sua singularidade.

A discussão sobre a forma literária, ou seja, como se organiza a linguagem no artefato artístico tornando-o arte (DURÃO, 2017) é o que diferencia, em boa dose, a

complexidade do texto literário, levando-nos a um empenho cognitivo e a um investimento emocional para construir sentidos e interpretar o que está posto na página, fugindo aos modelos pré-formados. Isto posto, obra literária (incluindo também o autor), leitor e mediador são instâncias que dialogam implicando modos de ler, formas de circulação e de acesso à obra. São esses, portanto, alguns dos conceitos que perpassaram essa pesquisa, cujo percurso metodológico se delineia a seguir.

3. O caminho da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida com base na metodologia analítica e interpretativista, embora, quando necessário, foram utilizadas, também, técnicas quantitativas para mensurar os dados. A investigação foi desenvolvida em três etapas: a pesquisa bibliográfica, a pesquisa de campo e a análise dos dados. Para a pesquisa bibliográfica, foi realizada uma revisão dos conceitos de literatura, sistema literário (obra, autor e leitor), cânone literário, formação do leitor literário bem como o de letramento literário e de experiência, de acordo com os autores já indicados na discussão teórica, no item anterior.

Já a pesquisa de campo, que resultou na constituição dos dados, foi desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, Campus avançado Lajes, com alunos do 1º ao 4º ano do Ensino Médio Técnico Integrado, sendo, dividida em duas partes: 1ª) seleção dos alunos colaboradores, por meio de uma enquete na qual os alunos se autointerpretaram como leitores de literatura; e 2ª) a aplicação de um questionário eletrônico no *Google Forms*, aos alunos selecionados via enquete, para que, por meio desse questionário, fossem colhidos dados sobre a especificidade dos gostos e hábitos de sua condição de leitor literário. Por meio da enquete, foram identificados 77 estudantes que se autointerpretaram como leitores literários. Após essa identificação, foi criado um grupo de *whatsapp*, especificamente para disponibilizar o questionário aos alunos selecionados e tirar possíveis dúvidas quanto à pesquisa. Desse universo, 47 alunos se disponibilizaram e responderam ao questionário eletrônico. Essa foi, portanto, a amostragem que gerou os dados para análise.

A pesquisa voltou-se para a compreensão de aspectos que implicam na formação do leitor literário no Ensino Médio Integrado, sendo estes discutidos no decorrer do

desenvolvimento da pesquisa, a saber: a) de que forma as plataformas utilizadas pelos jovens interferem no quê e na forma como eles leem? b) que outros professores, além dos de Língua portuguesa e Literatura exercem a função de mediadores quanto à formação de um leitor literário? c) o aluno, na sua vivência no ensino médio integrado no IFRN, percebe-se como um leitor literário com maior autonomia e amadurecimento? Esses aspectos/questionamentos serviram de base para a elaboração de perguntas do questionário eletrônico composto de 12 perguntas, sendo 07 objetivas e 05 subjetivas. Para apresentar os resultados, foram organizados blocos de significados, observando-se os objetivos específicos iniciais da pesquisa e as respostas dos colaboradores, como uma forma de interpretar os resultados. Os itens a seguir, construídos a partir dessa metodologia, detalham as análises. Para maior clareza dos dados, demonstram-se gráficos e tabelas, procedendo-se posteriores comentários, com destaques de trechos das respostas subjetivas dos participantes.

4. Qual leitor se tece? – analisando as respostas dos jovens leitores

A etapa de análise dos dados se deu por intermédio da exploração das respostas do questionário eletrônico. Os dados nele expostos nos possibilitaram uma visão mais ampla em torno dos fatores que influenciam na formação do leitor literário. Nesse questionário, os alunos puderam expressar qual o significado da literatura em sua vida, de que forma os professores os influenciam nas escolhas das obras literárias que leem, de que forma o fato de eles serem alunos do ensino médio integrado pôde ampliar sua autonomia leitora, entre outras questões que serão analisadas a seguir.

4.1 O jovem conectado e o livro de papel – modos de ler

Nesse item, tratamos de dois aspectos: a forma de acesso e o suporte preferido pelos alunos. De acordo com a pesquisa, 34% dos alunos que responderam ao questionário conseguem ter acesso aos livros de literatura tomando emprestado e comprando-os, 31,9% têm acesso na biblioteca da escola e 10,7% toma emprestado de pais, parentes, amigos e colegas, o que soma a maior parte de porcentagem dos alunos, conforme se demonstra na tabela 1.

Tabela 1: forma de acesso aos livros de Literatura pelos jovens leitores

34%	Tomo emprestado e também os compro
31,9%	Emprestados da biblioteca da escola
12,8%	Outras formas de acesso
10,6%	Compro meus livros frequentemente
10,7%	Emprestados de pais, parentes, amigos e colegas

Fonte: elaboração das autoras

Se a forma de acesso dos jovens aos livros de literatura é majoritariamente (mais de 75%) via empréstimos, no que se refere ao suporte, os gráficos 1 e 2 informam que o suporte preferido pelos alunos é o livro de papel.

Gráfico 1: tipos de suporte preferido pelos leitores

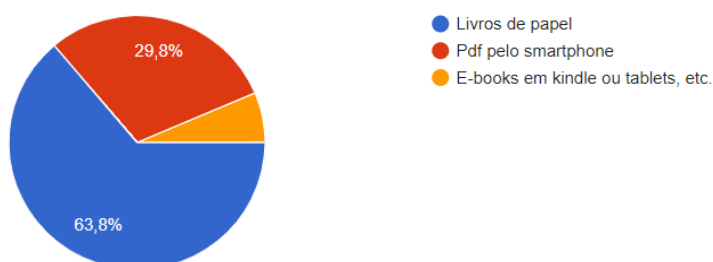
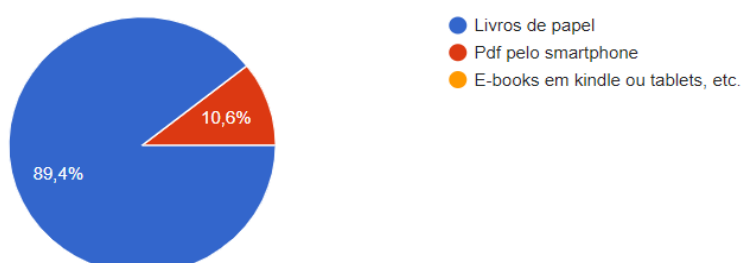


Gráfico 2: prevalência dos leitores entre os suportes de leitura

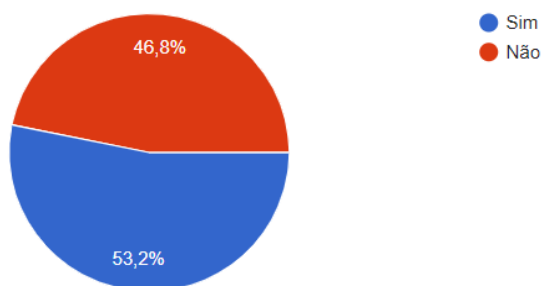


Fonte: elaboração das autoras

Pelo que se observa, no que concerne aos modos de ler e o suporte escolhido pelos colaboradores, as respostas representadas no gráfico 1 demonstram que a maior parte dos alunos, isto é, 63,8%, utilizam com mais frequência o livro de papel. Procurou-se refinar mais um pouco a compreensão sobre a prevalência dos jovens leitores, perguntando-lhes qual, dentre os suportes por eles apontados (livros de papel, pdf pelo *smartphone*, *e-books* em *kindle* ou *tablet*), prevalecia. A grande maioria opta pelo livro de papel (impresso), o que, de acordo com o percentual das respostas, equivale a 89,4% dos alunos. Essa evidência impressiona sobremaneira, uma vez que os jovens, atualmente, vivem quase que permanentemente conectados, em contato com a tecnologia e voltados aos aparelhos eletrônicos. No entanto, mesmo diante do acesso e da imersão no universo tecnológico, o livro de papel ainda é preferido pela maioria dos alunos/jovens ao invés do livro em formatos digitais. Tal dado indica que a permanência do livro como objeto tangível, com o qual o leitor mantém uma relação singular de contato e até de afeto, a depender desses jovens, deve perdurar ainda por muito tempo.

4.2 O ensino médio integrado e a formação do leitor literário

Gráfico 3: o ensino médio integrado e a autonomia leitora



Fonte: elaboração das autoras

As respostas representadas no gráfico 3, cuja pergunta era “Ao ingressar no Ensino Médio Integrado no IFRN, você já se considerava um leitor literário, que buscava e lia obras de forma independente?”, mostram que 53,2% já se consideravam leitores literários ao ingressarem no IFRN, enquanto 46,8% não se consideravam ou não liam de forma autônoma obras literárias. Diante disso, é importante ressaltar que quase

metade deles tornaram-se leitores literários após o ingresso no Ensino Médio Integrado, um dado que se considera relevante. As respostas à pergunta 7, que procurou investigar como o aluno avalia, após ingressar no IFRN, se o seu grau de interesse e autonomia para escolher suas próprias leituras foi ampliado, coadunam-se com as informações analisadas nesses gráficos. Dela destacamos quatro respostas dos colaboradores:

Sim, fiquei mais crítica para escolher os livros, deixando de lado as capas, as letras bonitas, as folhas enfeitadas e focando mais no conteúdo.

Acredito que reafirmei o gosto pelos clássicos da literatura brasileira, pois com a necessidade de lê-los para algum trabalho acabo gostando das obras.

Sim, pois descobri um mundo de autores e obras os quais, para mim, não existiam.

Com total certeza. Tive base e fortalecimento de minha autonomia para conhecer-me a mim mesmo, meus gostos literários e também poéticos. As indicações e comentários do corpo docente me instruíram fortemente.

Essas respostas destacam que os exercícios de leitura literária vivenciados pelos alunos no Ensino Médio Integrado e a convivência com os docentes leitores os deixam mais autônomos em relação ao que leem.

4.3 Influência de professores de várias áreas na formação literária

A pergunta de número 6 do questionário foi subjetiva e desejava saber: “Após ingressar no Ensino Médio Integrado no IFRN, que outros professores, além dos de língua portuguesa, influenciaram na sua formação literária, lhe indicando obras para ler?” As respostas a esta pergunta estão diretamente relacionadas à maneira como os mediadores, nesse caso os professores, interferem na vivência literária desses leitores. Pelo relato dos estudantes, não se trata de mera indicação, mas o contar o significado ou de como leram determinado livro acaba impressionando os jovens. Destaca-se a área de linguagens e humanas, sendo a ordem crescente de influência as disciplinas: *sociologia, artes, história, filosofia e língua inglesa*. Analisando as respostas, destacamos algumas:

Professores das áreas de História, Artes e Sociologia e até mesmo matemática. Pelo interesse em alguns conteúdos dessas áreas e para o desenvolvimento do crescimento técnico e pessoal.

A influência era pela maioria dos professores, para que nós tivéssemos mais afinidade com a literatura, sendo assim, teríamos um repertório sociocultural mais amplo.

O professor de Artes, através de conversas extraclasse. Nos corredores da instituição, na cantina e nos momentos de almoço, o determinado professor captou o meu interesse pela ciência, pela literatura e pela arte de modo geral, enxergou também minha inquietação intrínseca em ir além do convencional, do comum, do tradicional, e indicava-me, com certa frequência, contos, textos dramáticos, poemas e romances que colaboravam com esse objetivo. Foi por ele que conheci autores como Friedrich Nietzsche, Sarah Kane, Gabriel García Marquez, José Saramago, Federico García Lorca e Antonin Artaud - cujas obras mudaram a minha percepção acerca da existência humana.

Essas respostas evidenciam que, além dos professores de literatura, professores de outras áreas também exercem a função de influenciador e, por vezes, mediador na formação do leitor literário.

4.4 Critérios de escolha das obras literárias

Visando compreender, de forma clara, que aspectos fazem parte dos critérios de seleção das obras literárias dos jovens leitores, a pergunta 8 do questionário nos ajuda nesse sentido. Ela questiona: “Quais critérios você leva em conta ao escolher as obras literárias que aprecia?” As respostas dos 47 participantes foram muito diversificadas, o que gerou oito tipologias de critérios, os quais organizam-se na tabela abaixo, destacando-se o critério e a quantidade de vezes que apareceram nas respostas. Cada participante elegeu vários critérios de escolha e não apenas um, daí o mapeamento quantitativo.

Tabela 2: critérios de escolha de obras literárias pelos jovens leitores

Critérios	Quantidade de respondentes
1. Temática	16
2. Resumo, resenha, sinopse	10
3. Interesse e identificação	9
4. Gêneros (ficção, romance, suspense, etc.)	7
5. Por indicação	7
6. Autores	6
7. Título e capa	4
8. Outros: fácil interpretação, tamanho do livro	vários

Fonte: elaboração das autoras

Para exemplificar, destacam-se algumas respostas integrais, tais como: “Resenhas e comentários de amigos ou comentários via internet”; outro escreveu: “Resumo e opiniões de pessoas que já leram”; e outro acrescentou: “Além do gênero que mais me agrade, por indicações e pela sinopse da obra”. Os critérios de escolhas das obras literárias podem vir por meio da influência dos mediadores, no entanto, sabe-se que cada pessoa é única e possui opiniões expressas geradas através dos seus gostos, por isso seus gêneros literários preferidos também fazem parte do critério dessas escolhas. Dentre eles, os mais escolhidos foram: romances e novelas, poesia e clássicos universais.

4.5 Tal mediador, qual leitor: influências na formação do leitor e a literatura como exercício do livre pensar

O papel do mediador, em situação escolar ou não escolar é, em geral, estimular, influenciar e conduzir o leitor com base na sua própria experiência literária e em técnicas já bastante disseminadas por meio dos estudos sobre ensino de literatura e formação leitora. Saindo um pouco do contexto dos professores de língua portuguesa e literatura, consideramos que o professor leitor, em geral, incentiva seus alunos por meio de conversas, relatos e indicação de textos que contam sua vivência, utilizando-se de determinado gênero, autor ou livro. No âmbito dessa pesquisa, desejou-se saber que experiências literárias os alunos, após ingressarem no IFRN, vivenciaram. A penúltima questão solicitava: “A partir das influências que você recebeu após ingressar no IFRN, conte-nos uma experiência de leitura de um livro que lhe marcou de tal modo que você compreendeu a prática de leitura literária como algo indispensável em sua vida.” Tal pergunta parte da compreensão de experiência como uma vivência capaz de transformar, de tocar (LAROSSA, 2002), de alterar paradigmas. Nesse quesito, os alunos comentaram que suas leituras lhes trouxeram “aprendizados”, “satisfações para a vida pessoal”, “ideias mais acolhedoras em relação à literatura”. Dentre os 47 relatos obtidos por meio do questionário, destacam-se seis deles, procurando-se demonstrar o largo espectro que eles abarcam, desde a presença de obras vistas como literatura de massa, passando por clássicos da literatura brasileira, literatura brasileira contemporânea e ainda literatura de autoajuda.

Após ler o primeiro dos livros da saga Harry Potter vi emergir em mim um desejo de ler o restante. Ao final da 7ª obra, senti interesse por outras e outras leituras. Vi na leitura novos mundos e realidades que me consolaram e me forneceram conteúdo para a vida e mundo reais.

Um livro que me marcou, enormemente, foi *Dom casmurro*, foi um livro onde pude habitar na história e realizar atividades por meio dele me tornando uma das personagens, sendo assim um livro essencial para mim.

No início do ano letivo de 2018 a professora de Língua portuguesa e Literatura brasileira designou romances para a turma ler, o meu grupo foi designado para ler *A Moreninha*, livro que marcou o início do romance no Brasil, mas isso não chamou minha atenção, quando comecei a ler, achei a leitura muito chata e enfadonha, pensei que não iria compreender nada, mas tudo mudou quando passei a me concentrar na leitura e na reflexão realizada por tal, mostrando-se a relevância do romance convencional, e ao final, quando acabei de ler o livro passei a achá-lo engraçado e divertido.

A partir da leitura do romance de Conceição Evaristo *Becos da Memória* e da peça teatral de Ariano Suassuna *O santo e a porca*. Duas leituras que me trouxeram muitos aprendizados, pois consegui associar temáticas imersas presentes nas obras com situações atuais. Fortalecendo o cunho investigatório e tentando compreender problemáticas sociais.

Bom, acredito que *O Alquimista*, de Paulo Coelho, me ajudou a enxergar algumas situações por outra perspectiva, como por exemplo, os nossos sonhos. Com este livro, aprendi que o impossível se torna possível quando decidimos ser o ponto de partida da nossa vida.

No decorrer desses anos, o que mais me motivou a ler e, de fato, causa em mim uma sensação de satisfação, felicidade e vontade de ler cada vez mais, foi quando houve o 1º sarau no IF, eu li, estudei e aprendi várias poesias e quanto mais eu lia, mais tinha (e tenho) vontade!

A partir das vozes dos jovens leitores, confirmam-se aspectos importantes acerca do trabalho com a literatura na sala de aula e mesmo fora dela. Desfazem-se certos preconceitos e concepções rígidas sobre a condução da mediação leitora junto aos jovens. Seria necessário analisar miudamente cada um desses excertos, a fim de se demonstrar como a natureza do aprender e do desenvolvimento de habilidades leitoras são singulares e peculiares a cada leitor, influenciando e agindo sobre eles de forma diferente. Sem a intenção de especificar o tanto quanto seria possível a partir dos depoimentos, restringimo-nos, no entanto, a apontar alguns aspectos que se notam de imediato nos relatos.

Para o leitor ou leitora que se encanta com a obra de J. K. Rowling, Harry Potter consolou e abriu horizontes para novas leituras, confirmando-se a noção de que muitos jovens começam seus caminhos de leitores por meio das obras mais conhecidas e

populares e, por esse viés, são conquistados para a aventura da imaginação e do conhecimento via literatura.

No caso do leitor ou leitora que se refere a *Dom Casmurro*, trata-se possivelmente da reverberação do trabalho realizado em sala de aula, em que os alunos tiveram que organizar um jurado acerca da visão de relacionamento e traição que perpassa a obra, isto é, o velho debate se Capitu traiu ou não traiu Bentinho. Tal proposta de fato ocorreu, sendo conduzida por outro colega professor de língua portuguesa e envolveu toda a turma, levando-os a protagonizarem as personagens e operando um verdadeiro interesse e envolvimento com a obra, conforme demonstra o depoimento acima.

Ao se trabalhar *A moreninha* (1844)³, um clássico convencionado como o primeiro romance do Romantismo brasileiro, houve relutância do grupo por considerá-lo chato. Entretanto, o trabalho de mediação, por meio da demonstração dos aspectos históricos e sociais, da linguagem e da natureza do romantismo, fez com que os alunos compreendessem a importância de se ler a obra, indo além da leitura por prazer, ampliando a compreensão do texto literário como algo mais exigente e complexo, pois traduz dos aspectos sociais, históricos e econômicos à concepção de homem e de mulher, da organização social, enfim, revelada por meio do drama romântico.

Conduzir à compreensão de problemáticas históricas que se perpetuam na realidade brasileira são aspectos percebidos ao se ler a obra de Conceição Evaristo e Ariano Suassuna, por exemplo. Com Paulo Coelho, em que pesem os argumentos desqualificadores por parte de determinadas visões academicistas, o jovem leitor ou leitora pôde se estimular e compreender a função e o poder de sonhar o ‘sonho acordado’. Por fim, um sarau poético serviu de mote para a descoberta de um leitor de poesia considerá-la imprescindível e desatar a vontade de ler e continuar lendo.

Considerações finais

Ao propor esse projeto de pesquisa, esperava-se compreender e elucidar, no âmbito da complexidade da problemática, aspectos singulares, como práticas e

³ Cronologicamente, o romance *O Filho do Pescador*, de Antônio Gonçalves Teixeira e Sousa, publicado em 1843, é o primeiro romance da Literatura brasileira. No entanto, a repercussão e circulação de *A moreninha* fez com que Macedo fosse considerado o pioneiro do gênero.

orientações que contribuem para formar o leitor literário no contexto do Ensino Médio Integrado. Os dados constituídos durante a pesquisa demonstraram que “tornar-se leitor” é resultado de uma série de “experiências” as quais estimulam o contato com as obras, apresentam condições materiais mínimas de acesso e, geralmente, envolvem algum mediador (professores, parentes ou amigos), ou seja, algum leitor mais experiente que dá dicas, sugestões, empresta livros ou simplesmente apresenta-se como *exemplo* de leitor. A pesquisa trouxe à tona muitos dados relevantes para que se entenda a formação do jovem leitor no contexto do ensino médio. Resumidamente, elencam-se os significados que os dados traduzem, os quais apontam aspectos orientadores para o âmbito do ensino e da pesquisa na área da formação do leitor literário, a saber: a) as práticas e orientações dos mediadores são *determinantes* no que diz respeito à formação do leitor literário; b) os professores da área de linguagens e das ciências humanas são os que se destacam como fortes influenciadores; c) o acesso aos livros são marcadamente via empréstimos, seja da biblioteca da escola, seja de amigos e/ou parentes; d) os jovens estudantes preferem, majoritariamente, ler em livros de papel; e) desenvolvem e ampliam sua autonomia leitora após ingresso no Ensino Médio Integrado; e, finalmente, f) consideram que a Literatura dá asas à imaginação, é essencial e indispensável, possibilita uma visão de mundo crítica, promove o autodesenvolvimento e experiências transformadoras em suas vidas.

Recapitulando, do gosto por ler no livro de papel ao livro digital, de contar com sugestões dos professores, colegas e parentes; da busca por livros por meio dos resumos e resenhas na internet até o reconhecimento da escola como instância fortalecedora da autonomia leitora, os jovens leitores literários leem e encontram sentidos na Literatura quando afirmam que leem porque é algo que lhes faz bem e por isso são leitores. Outros relatam que se tornaram leitores visto que, ao lerem, viajam no mundo da imaginação, desenvolvem o raciocínio e a faculdade mental. Outros, ainda, explicam que se tornaram leitores pelo simples fato de se sentirem mais calmos. Tudo isso revela as singularidades do processo de formação leitora. Cada leitor tem uma motivação que o fez ser um leitor, seja por sentir-se feliz ou porque desenvolve sua capacidade intelectual, porque se sente inserido no mundo ou porque o ajuda nos conteúdos da escola e assim por diante.

Isto posto, finaliza-se este artigo com um comentário de um dos colaboradores, que bem demonstra vários motivos que o fazem ser um leitor literário:

A leitura compila, além de belas histórias, fábulas, contos e novelas, todo um conjunto do conhecimento humano impresso ou digitalizado. Vi a possibilidade de acesso ao pensamento de grandes gênios da humanidade através de suas obras. Aliado a tudo isso, enxerguei a possibilidade de crescer como ser humano, transcender o comportamento arrebanhado das massas e edificar meu espírito e essência adquirindo mais e mais conhecimentos. Tomei a maturidade e desenvolvimento pessoais como meta.

Por fim, reitera-se, com isso, conforme iniciamos as discussões neste artigo, como é válida e ainda atual a defesa pelo direito à Literatura, tendo em vista o discurso dos jovens estudantes, cujas trajetórias de vida e diferenciais quanto à inserção social e desenvolvimento de suas potencialidades, são fortemente influenciados pelo frequente e profundo contato com leitura de literatura.

Referências bibliográficas

- AMARILHA, Marly. *Alice que não foi ao país das maravilhas: educar para ler ficção na escola*. São Paulo: Livraria da Física, 2013.
- BENJAMIN, Walter. O narrador. In:_____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 197-221.
- BERNARDES, José Augusto Cardoso; MATEUS, Rui Afonso. *Literatura e Ensino do Português*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2013.
- CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. 10. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.

- CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. 8. ed. São Paulo: T. A. Queiroz; Publifolha, 2000.
- CANDIDO, Antonio. O Direito à Literatura. In: *Vários Escritos*. Rio de Janeiro/São Paulo: Ouro sobre Azul/Duas Cidades, 2004, p. 169-191.
- CHIAPPINI, Lígia. *Reinvenção da catedral: língua, literatura, comunicação, novas tecnologias, políticas de ensino*. São Paulo: Cortez, 2005.
- CHKLOVSKI, V. A arte como procedimento. In: TOLEDO, Dionísio de Oliveira (Org.) *Os formalistas russos*. Tradução Ana Maria Ribeiro Filipouski e outros. 4. ed. Porto Alegre: Globo, 1978, p. 39-56.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Editora Contexto, 2007.
- COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e Letramento literário*. São Paulo: Editora Contexto, 2014.
- DURÃO, Fábio. Da intransitividade do ensino de literatura. *Matraga*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 40, jan/abr. 2017.
- ISER, W. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. São Paulo: Editora 34, 1996.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderlei Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 19, p. 20-28, jan/fev/mar/abr. 2002.
- PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento Literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: RÖSING, Tânia; ZILBERMAN, Regina (Orgs). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.
- OLIVEIRA, Míria Gomes de. O ensino da leitura e da literatura no ensino médio brasileiro: Controvérsias, diversidade e polifonia. *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho: Braga, Portugal, v. 27 n. 1, jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872014000100006>. Acesso em: 13 de jan./ 2018.
- PINHEIRO, Hélder. *Poesia na sala de aula*. 2.ed. revista e ampliada. João Pessoa: Ideia, 2002.
- PINHEIRO, Hélder. Teoria da literatura, crítica literária e ensino. In: PINHEIRO, H; NÓBREGA, M. (Orgs.). *Literatura: da crítica à sala de aula*. Campina Grande: Bagagem, 2006, p. 111-24.
- REZENDE, Neide Luiza de. O ensino da literatura e a leitura literária. In: DALVI, Mária Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 99-112.
- RODRIGUES, Maria Fernanda. Análise da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil. Disponível em: <<http://cultura.estadao.com.br/blogs/babel/44-da-populacao-brasileira-nao-le-e-30-nunca-comprou-um-livro-aponta-pesquisa-retratos-da-leitura/>>. Acesso em 31/mar./2018.
- SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Helina Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia

Versiani (Orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

Recebido em 06/07/2020

Aceito em 18/08/2020

ⁱ **Cássia de Fátima Matos dos Santos** é Licenciada, Mestre e Doutora em Literatura Comparada (UFRN). Lecionou na UFRN e na UERN. Colabora com o Programa de Pós-graduação PROFLETRAS da UERN, Campus de Assu. Docente efetiva do IFRN, *Campus Lajes*. **E-mail:** cassia.santos@ifrn.edu.br; cassiafmsantos@gmail.com

ⁱⁱ **Afra Gabriela da Silva** é Técnica em Informática (IFRN). Graduanda em Ciências Sociais (UFRN). **E-mail:** afragabrieladasilva@gmail.com

SENSIBILIZAÇÃO PARA O GOSTO LITERÁRIO: PRÁTICAS, SUJEITOS, ESTRATÉGIAS E ESPAÇOS DE FORMAÇÃO

[SENSITIZING TO LITERARY TASTE: PRACTICES, SUBJECTS, STRATEGIES AND PLACES OF FORMATION]

Rita Cristina Lima Lagesⁱ

ORCID 0000-0003-0796-3363

Universidade Federal de Ouro Preto – Ouro Preto, MG, Brasil

Alaíde das Graças Anastácioⁱⁱ

ORCID 0000-0003-0780-0302

Universidade Federal de Ouro Preto – Ouro Preto, MG, Brasil

Resumo: Este artigo tem como objetivo central compreender quais fatores interferem na formação do gosto literário das crianças, enfatizando o papel da família, da escola e do professor – sobretudo o docente do ensino fundamental I. Procuramos destacar os sujeitos e espaços de formação desse gosto, bem como as principais estratégias de sensibilização para a literatura. Além disso, procura evidenciar que o percurso como leitor e as experiências com a literatura (dentro e fora da escola) interferem, significativamente, no gosto literário dos alunos.

Palavras-chave: Gosto literário; Formação do leitor; Escola; Família.

Abstract: This study aims at understanding which factors interfere in the literary taste formation of lower elementary school students as well as to determine from where the incentive towards reading comes from, recognizing the importance that literature plays on the individuals' lives since their childhood. We point out that the students' experiences with literature (inside and outside school) significantly interfere with their literary taste. Thus, an analysis in order to explain and point out the factors that influence the formation of students' literary taste becomes highly pertinent.

Keywords: Literary taste; Reader's formation; School; Family.

Introdução

As metodologias de ensino de literatura tradicionalmente aplicadas nas escolas podem gerar aversão ao texto literário? O incentivo e o exemplo da família e da escola podem influenciar no gosto pela leitura de maneiras diferentes? Em que medida o sujeito que recebeu estímulo para a leitura, desde a infância, poderá ser mais afeito à leitura literária? O perfil socioeconômico das famílias e o nível de letramento dos pais influenciam na formação do gosto literário desde a infância? Estas são algumas das questões que se fazem continuamente presentes nas aulas das disciplinas de estágio curricular de Língua Portuguesa, do curso de Letras, como também nas aulas da disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa, do curso de Pedagogia, os dois cursos ofertados por uma universidade federal. E serão estas, pois, as problematizações centrais apresentadas neste trabalho, baseadas em experiências vivenciadas em sala de aula, em diálogo com teorias e conceitos do campo, bem como com o acúmulo de trabalhos produzidos sobre a temática do letramento literário.

O ato de ler literatura pode ser entendido como um ato que aciona e constrói mundos, desejos e sensibilidades. Deve-se partir do pressuposto de que não nascemos leitores de literatura; sequer nascemos leitores do mundo, pois precisamos ser educados para ler os livros e demais práticas da escrita que circulam nos meios sociais. Essa educação – familiar *a priori* e escolar *a posteriori* – não se constrói um processo voluntário, natural, um processo fácil e facilitador. Nós nos formamos leitores, se formos adequadamente provocados para isso (PINA, 2009).

Diante do acima exposto, pode-se depreender que a aquisição do gosto não é inerente, visto que requer um processo de aprendizagem e formação que não é simples nem rápido, necessitando, pois, da mobilização de outros sujeitos e espaços (família, escola, sociedade) para que seja construído. E como afirma Pina (2009), formar leitor vai além de se ensinar a ler livros, considerando que, para isso, fazem-se necessários estímulo e provocação do gosto. Nesse sentido, a maneira como se apresenta e é mediada a prática de leitura pode ter grande influência na formação do leitor, seja atraindo-o ou distanciando-o.

Mostra-se pertinente salientar que a questão do gosto – instância central deste trabalho – vincula-se à satisfação e ao prazer a partir da prática leitora e, além disso, que o ato de ler pode nos trazer muito mais do que informações, uma vez que a literatura tem algo mais profundo a nos oferecer. Isso em se tendo em conta, obviamente, que se faz necessário construir o prazer e o gosto pela leitura. Nesse contexto, Mortatti Magnani (2001) afirma que:

pode-se aprender a ler e a gostar de ler textos de qualidade literária e pode-se formar o gosto. E mais: a passagem da quantidade para a qualidade de leitura (e vice-versa) não se dá num passe de mágica, mas pressupõe um processo de aprendizagem. (MORTATTI MAGNANI, 2001, p. 138)

A partir de tais reflexões, podemos concluir que a literatura deve ser trabalhada frequentemente com os alunos de forma prazerosa, de maneira que se sintam atraídos pelo ato de ler: com vistas à “proliferação do gosto pela literatura, enquanto forma de lazer e diversão” (PEREIRA, 2007 p. 2). Assim, o gosto literário pode ser entendido como algo que construímos a partir das relações que nos fazem bem, que nos remetem a sensações de prazer. Nesse processo, o professor deve agir seguindo alguns princípios da boa prática para a formação do gosto, sensibilizando seus alunos e levando-os a perceber o texto literário como plenos de sentidos e significados.

Nessa perspectiva, o leitor deve conhecer e ter uma boa aproximação da obra a ser lida, para que se crie um vínculo inicial e, a partir daí, sintam-se instigado a lê-la. Além disso, que reconheça, a partir dessa leitura, as emoções e sensibilidades que o escritor quis dividir ao produzir tal obra literária. Para tanto, faz-se necessário afirmar que “desenvolver o hábito da leitura é um desafio a ser enfrentado”, não se tratando de algo impossível: “[...] se alunos, professores e pais trabalharem essa importância, será mais fácil para que as crianças pratiquem com amor e gosto essa leitura” (SANTOS, 2017 p. 6).

Importante destacar também os sentimentos experimentados pelas crianças ao estabelecerem contato com o texto literário. Sobre esse quadro, Oliveira e Bortolaci afirmam que “a compreensão e a percepção do implícito estão no centro do prazer de ler” (2017, p. 103). Além disso, quando a criança não entende o que lê, devido ao contato limitado com as diversas práticas culturais da leitura, ela acaba por se sentir excluída daquele meio. Por essa razão, cabe ao professor mediador, portanto,

proporcionar aos alunos intervenções que permitam o entendimento da leitura, de modo de que essas sejam repletas de sentido para os leitores.

A partir das análises acima, pode-se depreender que as crianças devem se sentir à vontade para expressar seus sentimentos diante do texto, de forma que compreendam-no como algo maleável; algo de que se é permitido gostar ou não e, nesse sentido, podem vir a ter adesão ou distanciamento pelo texto em questão. De acordo com Oliveira e Bortolaci (2017), os alunos podem ter *adesão* ao texto literário quando conseguem interagir com ele e tirar-lhe algo de significativo para sua vida, pois, segundo argumentam,

[...] o leitor abre mão de sua própria identidade, adentrando assim no universo da literatura, pode ser chamada de ilusão referencial. Essa ilusão garante ao leitor o direito de se indignar, de se emocionar, de sentir medo, chorar ou rir ao ler uma narrativa, uma poesia, um conto. O que se passa durante a leitura é uma fusão entre o universo da ficção e o universo do leitor e podemos identificar nesse movimento a origem da formação de um leitor literário. (OLIVEIRA e BORTOLACI, 2017, p. 102)

Compreende-se, portanto, que a formação do gosto pela leitura literária está atrelada à construção de sentidos atribuídos pelo leitor àquilo que lê, às vivências no seu cotidiano, ou seja, às relações que a criança estabelece entre a literatura e o mundo em que vive. Oposto ao sentimento de *adesão* ocorre também o *distanciamento*, conforme analisam as autoras. Este acontece quando o leitor encontra aspectos no texto que não lhe despertam interesse ou quando suas expectativas não são alcançadas. As autoras ponderam, no entanto, que o distanciamento ao texto literário também se torna importante e necessário quando

O próprio texto aponta para a necessidade do distanciamento, quando indica explícita ou implicitamente que o que se passa na ficção não é a realidade. O distanciamento leva à possibilidade de construirmos nossas posições perante o mundo. Ao nos permitir que vejamos o outro, o diferente, e que conheçamos o mundo em sua diversidade, uma diversidade que nos interroga, a literatura nos leva a questionar nossas reações e nossas tomadas de posição. (OLIVEIRA e BORTOLACI, 2017 p. 102)

Assim, com a prática da leitura, as crianças desenvolvem a criticidade, podendo discordar do que leem, estabelecendo experiências com a leitura que podem levar ao desenvolvimento do seu direito de ser favorável ou contrário para com as situações presenciadas em seu cotidiano. Por esse viés, compreende-se que os textos literários permitem que a criança se descubra através dos sentimentos de *adesão* ou

distanciamento a partir do que a leitura lhe transmite, podendo-se estabelecer relações do que se lê com o que se vive.

Oliveira e Bortolaci (2017), já mencionadas, dedicam sua pesquisa à temática da construção do gosto por meio da formação de leitores no Ensino Fundamental I. Segundo seus estudos, tal construção também está atrelada a mecanismos que possibilitem práticas que possam levar os alunos a frequentarem a biblioteca, pois elas proporcionam “um ambiente historicamente criado para o desenvolvimento de práticas de leitura, com convenções e mecanismos próprios a serem apreendidos pelos leitores em formação desde o início de sua vida escolar” (OLIVEIRA e BORTOLACI, 2017, p. 104). Desse modo, cabe à escola proporcionar atividades que despertem o interesse dos alunos para que se tornem indivíduos ativos na biblioteca.

Outro mecanismo de leitura bastante importante para a formação do leitor iniciante, pesquisado pelas autoras, é a comunidade de leitores. Investigaram, para evidenciar esse aspecto, a formação de uma comunidade de leitores mediada por círculos de leitura. Segundo orientam, a atividade tem “como objetivo pensar a formação do leitor por meio do contato direto e prazeroso com textos literários e poéticos em um grupo menor de crianças, cujas habilidades de leitura sejam próximas” (OLIVEIRA e BORTOLACI, 2017, p. 107). Esse tipo de metodologia é desenvolvido a fim de que o aluno perceba que há, além dele, outros colegas que também possuem dificuldades similares a sua. Para tanto, torna-se importante o aluno perceber que, naquele grupo, suas habilidades são relevantes e que, além disso, ele também tem suas capacidades e potencialidades de leitura reconhecidas por ele e reiteradas pelo grupo.

A partir de tal reflexão, pode-se concluir que abordagens e metodologias lúdicas de práticas de leitura, mediadas por professores, são fundamentais na construção do gosto. Destacam-se como parte dessas práticas: a hora do conto, feira literária, exibição de filmes, oficinas de leitura, roda de história, a dramatização de um conto, encontro com escritores, lançamento de livros, banca de troca-troca de gibis, murais e exposições de produções de alunos”, dentre outros. Esses mecanismos de leitura são importantes para que a criança se sinta naturalmente envolvida pelo texto literário por meio de atividades através das quais ela possa aprender enquanto brinca.

Contudo, mostra-se importante ressaltar que o estímulo à leitura somente na infância não é garantia da continuidade dessa prática na vida leitora. Cosson (2015)

ênfatisa que “os dados mostram que o simples fato de se ter despertado o gosto pela leitura nas séries iniciais, contando-se com leitores assíduos e motivados na infância, não tem sido suficiente para garantir a estabilidade desse comportamento em fases posteriores da escolarização” (COSSON, 2015, p. 5). Esse pesquisador coloca ainda em evidência que se deve buscar um meio para que esses alunos continuem leitores, sugerindo a continuidade da literatura ilustrada durante todo ensino fundamental, pois, para ele, quando se tiram os textos ilustrados dos alunos – por estarem alcançando uma nova trajetória –, a literatura tende a deixar de despertar-lhes o interesse. Daí, a importância de se conhecer o gosto literário desses alunos, de modo que se possa continuar alimentando seu interesse pela leitura ao longo da escolarização; e ao longo de sua vida como leitor autônomo.

1. A importância da literatura na formação do indivíduo

A experiência com a literatura é analisada, no ponto de visto do autor Antônio Cândido, como um direito: o direito à literatura. Sob pena, caso esse direito não seja concedido ao sujeito, de se ter uma experiência de vida mutilada. Cândido se refere à literatura como um direito humano e à experiência literária como fator de humanização, na perspectiva de construção de uma sociedade melhor, o que o autor analisa em duas instâncias, a saber:

Primeiro [...]a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos. (CÂNDIDO, 2004, p. 186)

Por esse viés, a literatura tende a humanizar as pessoas, desenvolvendo um pensamento crítico, ao possibilitar que o indivíduo queira construir para si e para o outro, um mundo melhor. Ou seja, quando ela permite, por meio da fabulação, que o sujeito veja o mundo como é e como poderia ser, esse sujeito, como também autor de sua vida, pode se constituir, como fator de transformação social.

Ainda na instância da leitura como fator de transformação, e mais exatamente, como entendimento de mundo, Paulo Freire (1989) discute esse processo em “A importância do ato de ler”, a partir da leitura que o sujeito tem do mundo. Do mundo em sua infância, do mundo a partir do convívio com os mais velhos e depois do mundo a partir da leitura da “palavra”, materializando-se a cultura, o conhecimento e, por conseguinte, o desenvolvimento humano:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1992, p. 11-12)

A partir do que nos diz Freire, podemos concluir que há um claro diálogo com as acepções de Candido sobre o que vem a ser o caráter humanizador da literatura, sobretudo aquilo que se destaca sob o poder das palavras – sob o poder das palavras e das relações que o indivíduo estabelece com elas e, a partir delas, com o próximo. É nesse sentido que Cândido nos esclarece, mais uma vez, sobre a função da literatura:

A função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório). Analisando-a, podemos distinguir pelo menos três faces: (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente. (CANDIDO, 2004, p. 176)

Tendo, pois, problematizada e analisada a importância da literatura na vida do sujeito, voltamos agora para a importância de sua prática desde a infância. Mostra-se pertinente colocar em evidência os grandes ganhos que a literatura tem a oferecer para as crianças, segundo nos ensina Lajolo (2008):

É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer, plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos. (LAJOLO, 2008, p. 106)

De acordo com a reflexão acima, a literatura não está pautada somente no crescimento individual da pessoa, mas também na sua formação social e cultural, o que vai, mais uma vez, ao encontro das afirmações de Antônio Cândido e Paulo Freire sobre

o caráter humanizador da leitura e da leitura literária. A partir dos textos literários, a criança estabelece relação com o cotidiano e com o mundo da fabulação. A literatura tende a preparar o indivíduo não somente para a vida escolar, mas também para suas relações sociais ao longo da vida. Daí, é grande a importância de se oferecer textos e prática literárias que proporcionem aos alunos uma verdadeira experiência com a literatura. Experiência no sentido de que sejam “afetados” por essa prática e que, a partir disso, estabeleçam uma relação de gosto e prazer.

Nesse mesmo viés, Pereira (2007) traz a função do livro como um dos principais meios de se levar os textos literários até as pessoas: “O uso do livro em sala de aula, atualmente, tem o objetivo de formar cidadãos críticos e reflexivos, que possam transformar a realidade em que vivem” (PEREIRA, 2007, p. 2). Como afirma a autora, compreende-se que ler vai além do princípio de ler as palavras escritas voltadas para as vivências diárias, fazendo com que o indivíduo se torne crítico, capaz de questionar e refletir sobre o seu cotidiano, através de conhecimentos de mundo proporcionados pela leitura.

Permanecendo ainda na análise sobre a importância da literatura para a formação do sujeito, voltamo-nos agora para as estratégias de leitura nos anos iniciais do ensino fundamental e como elas estão implicadas nesse processo. Em seu artigo “Importância das estratégias de leitura nos anos iniciais”, Soares (2013) tem como objetivo discorrer sobre a relevância da literatura para a construção da vida em sociedade. Para a autora, “o significado que a leitura representa na sociedade é a de que ela seja detentora de grande poder a ser depositado nas mãos daqueles que se apropriam dela adequadamente” e, nesse sentido, ela deve ser bem praticada desde os anos iniciais, de modo a desenvolver o “interesse da leitura aliando-a ao prazer” (SOARES, 2013, p. 8). Conforme Soares, quando a criança está aprendendo a ler é nítido que ela se sente desafiada a ler todos tipos de texto, pois tudo é novidade. O professor deve aproveitar, portanto, esse interesse não só para fins de aquisição da leitura, mas para que a criança tenha uma experiência positiva e prazerosa com os textos. Trata-se de um profícuo momento para a sensibilização para a leitura de textos literários que provoque um encantamento, que seja uma novidade, que promova a experiência da fabulação.

Diante do acima exposto, importante ressaltar o que defende Frantz (2011) sobre a necessária convivência com os mais variados tipos de textos, sobretudo para o leitor criança:

É muito importante para o aluno a convivência com os mais variados tipos de textos, pois cada um revelará ao leitor uma faceta diferente da relação texto- mundo. Entretanto, para o aluno das séries iniciais é a leitura do texto literário a que deve predominar sobre as demais, por ser esse o texto que maiores afinidades têm com o leitor infantil, por ser um texto que envolve o leitor por inteiro, apelando para as suas emoções, a sua fantasia, o seu intelecto, e por apresentar o mundo a partir de uma perspectiva lúdico-estética, aspecto esse que não se pode desconsiderar, principalmente se tratando de leitor criança. (FRANTZ, 2011, p. 33)

Seguindo esse horizonte, podemos entender que, além de ajudar a criança a desenvolver competências importantes para sua alfabetização, a prática de leitura deve se tornar permanente desde a infância, para que a criança possa avivar o gosto de ler desde sempre. Outro aspecto muito importante é o valor que a prática tem no que diz respeito ao maior desempenho no processo de aquisição da leitura e da escrita, quando se compara àqueles que não possuem essa experiência (Santos, 2017).

Fechamos esse tópico sobre a importância da literatura na formação do sujeito e como isso implica na construção de uma sociedade maior, amparando-nos nas considerações de Mortati Magnani (2001) e reafirmando nossas considerações sobre a formação do gosto literário. Mortati Magnani afirma que boa parte da responsabilidade de formar leitores encontra-se no mediador de leitura (professor) que, muitas vezes, não se sente preparado para despertar o gosto pela leitura nos alunos, considerando seu próprio desconhecimento dos textos literários. Além disso, a autora avalia que a escola coloca a literatura de forma paralela às atividades avaliativas, muitas vezes, pouco atrativas para os alunos. Diante de tal ponderação, mostra-se pertinente problematizar quais seriam os principais sujeitos, instituições e espaços responsáveis pela sensibilização e formação literária das crianças: família, pais, escola, professores etc.

2. Práticas, sujeitos e espaços de formação literária

2.1. A escola como *locus* de formação do gosto literário

Oliveira e Bortolaci (2017) – autoras já citados por este trabalho, com seu estudo “A literatura e a formação de leitores nos anos iniciais do ensino fundamental I” –

afirmam que “a leitura não é algo ‘natural’ do ser humano”, mas, algo para se construir, formar e, nesse sentido, cabe principalmente à escola, como instituição formal de ensino, o desenvolvimento de estratégias para que o alunos possam adquirir a prática de leitura literária (OLIVEIRA e BORTOLACI, 2017, p. 100). Essa questão de desnaturalizar o gosto literário, como algo não dado e já pertencente ao indivíduo, já foi discutida nos tópicos anteriores deste artigo. Retomaremos aqui para pensar de modo mais detido sobre os espaços e sujeitos mais implicados nessa tarefa.

Para Gonçalves (2016), a escola possui privilégio no que diz respeito às práticas de leitura, pois é nela que muitas crianças estabelecem seu primeiro contato com os livros. Dessa maneira, “evidencia-se a necessidade de se trabalhar de forma produtiva a literatura na educação, para que a mesma favoreça no desenvolvimento das crianças e não sirva apenas como um mero instrumento de outras disciplinas” (GONÇALVES, 2016, p. 4).

Sobre a escola como espaço privilegiado para prática e construção dos hábitos de leitura, Pereira (2007) aproxima-se das perspectivas de Gonçalves (2016) quando diz das possibilidades que esse espaço, a escola, pode oferecer ao indivíduo:

A escola é o espaço privilegiado, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegia-se a leitura, pois de maneira mais abrangente, ela estimula o exercício da mente. A percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamização do estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente. (PEREIRA, 2007, p. 2)

A partir dos horizontes de formação para a leitura, apontados por Pereira (2007) e Gonçalves (2016), temos uma medida do peso e valor da leitura na vida do indivíduo, e da enorme responsabilidade da qual a escolas é imbuída no que diz respeito ao contato da criança – muitas vezes, o primeiro – com o texto literário. Tendo, portanto, a escola como principal meio de acesso a textos literários, os autores em questão chamam a atenção para as abordagens muitas vezes equivocadas das práticas literárias nas escolas, que, em sua maior parte, estão longe de ser práticas literárias propriamente ditas, com a literatura, conforme apresentada nos livros didáticos, prestando serviço à aprendizagens específicas, não relacionadas com a promoção do prazer pela leitura literária, à fruição estética do texto.

No que diz respeito a muitos livros didáticos, Gonçalves (2016) faz uma crítica por estes trazerem os textos literários de maneira segmentada e por deixarem de apresentar gêneros literários diversificados. Diante disso, o autor afirma que se faz “necessário que os escritores se tornem mais conscientes para que cheguem no ambiente escolar formas de leitura que chamem a atenção e estimule o gosto literário das crianças, dando assim sentido e prazer a essa prática” (GONÇALVES, 2016, p. 5). Para a autora, a maneira como os textos literários são apresentados aos alunos, por meio dos livros didáticos, é falha, visto que contém partes fragmentadas dos textos, além de não trazer atividades que levem os alunos a conhecer o gênero literário como realmente é. Logo, as obras literárias deveriam ser colocadas nos livros didáticos como verdadeiramente são (GONÇALVES, 2016, p. 5). Sobre a importância de se apresentar os gêneros em sua unidade, a autora acrescenta que “cada obra literária tem sua característica que é própria dela, [...] não deve ser transformada ou fragmentada, e sim deve ser mantida sua estrutura fundamental que a torna como um gênero literário completo sem tais modificações” (GONÇALVES, 2016, p. 6).

Tendo, a partir de todo exposto, a consciência de que os textos literários devem ser apresentados de maneira cativante às crianças, de modo a sensibilizá-las para uma leitura voluntária e autônoma, encontramos-nos diante da necessidade de que a formação do leitor na escola passe “pela fruição do texto literário como uma das atividades centrais na criação e manutenção do hábito e gosto pela leitura”, como nos ensina Cosson (2015). Nessa perspectiva, o autor dispõe de informações, baseadas em seus estudos, que demonstram que as crianças são atraídas pelas obras ilustradas, mas que não trazem essa atração de maneira igual para os textos aplicados, com uma consequente diminuição do número de leitores a partir dessa fase de transição das etapas escolares (COSSON, 2015, p. 165). Nesse sentido, como afirma Cosson, deve ocorrer uma “expansão da leitura ilustrada para todo o ensino fundamental” com finalidade de que o texto literário”, incorporado ao polo da fruição e do prazer de ler da leitura ilustrada” seja instrumento “como centro da formação do leitor” (COSSON, 2015, p. 165). Essa abordagem, de fato, poderá lograr êxito no que tange à intenção de que a criança permaneça atraída pelos textos literários.

De acordo com as ponderações de Rildo Cosson (2015) e dos demais autores citados neste tópico, encontramos-nos diante da possibilidade de construção e

permanência do sujeito como leitor literário autônomo e da escola como principal instituição responsável por essa consolidação. Juntamente com seu corpo docente, a escola deve se basear em abordagens de leitura literária que, de fato, formem leitores praticantes e autônomos, que encontrem, nessa prática, o gosto voluntário e permanente do texto. Que a escola, *locus* privilegiado, e muitas vezes único, saiba ser a instância de sensibilização para a leitura literária.

2.2 O professor como mediador: repertório e estratégias de leitura

Destaca-se, para iniciar as reflexões desse tópico, o papel do professor como mediador de leitura, tendo como objeto de ensino-aprendizagem seu próprio repertório como leitor. O que pode conduzi-lo ao bom êxito ou ao infeliz fracasso, dependendo do modo como instiga ou pratica a leitura literária com seus alunos. Para isso, vemos o valor que tem um professor que seja leitor literário, nos modos como nos orienta Cosson (2015), quando ele nos diz de pesquisadores que colocam em relevo esse importante papel:

esse papel do mediador tem um pré-requisito fundamental que é ser o professor um leitor apaixonado e capaz, por meio de sua experiência de leitura, de contagiar os alunos com sua paixão e seu vasto repertório de leitura. Tal característica é fundamental para que a “leitura por obrigação” da escola seja efetivamente substituída pela “leitura para o prazer” da mediação. (COSSON, 2015, p. 7)

Detendo-se à temática do prazer de ler, Cosson, pondera que, “do mesmo modo, o ensino da literatura não pode ser reduzido a uma simples leitura ilustrada, cujo único objetivo seja proporcionar o prazer de ler” (COSSON, 2015, p. 9). Acrescenta que também explorar o texto literário em suas diversas habilidades, como conhecimento de mundo, relação das histórias com o cotidiano, acesso à cultura e diversidade, inserção do indivíduo no meio social sendo crítico e autônomo, são competências tão importantes quanto o ato de ler por fruição estética.

Nessa mesma perspectiva, Soares (2013) compreende que a mediação de leitura literária não depende somente do conhecimento que o professor tem sobre livros que mais tarde podem ser indicados aos seus alunos para que eles somente leiam. É preciso, segundo avalia, ir além na missão de formar leitores, proporcionando à criança uma compreensão das especificidades do texto literário para que ele lhe traga sentido e não se transforme em uma relação abstrata, oposta ao que realmente o texto literário tem a

oferecer. Por esse viés, chama-nos a atenção para a necessária exposição a narrativas diversas e outros gêneros em sala de aula, para a mobilização de textos que também circulem socialmente:

O professor é responsável pelo estímulo do aluno, assim, se o professor em sala de aula lê narrativas, poesias, músicas, entre outros textos, utiliza-se destas leituras para estimular seus alunos, dando-lhes oportunidade para desenvolver o gosto pela leitura, reconhecendo a função social da leitura e da escrita na sociedade em que vive. (SOARES, 2013, p. 11)

Em decorrência desses aspectos, reiteramos a importância de se ter professores mediadores de leitura que também sejam leitores. Profissionais que incentivem seus alunos a lerem sabendo dessa real importância, por meio de sua própria experiência com a leitura. Encontramos boas justificativas para essa necessidade em considerações feitas por Mortatti (2014), mais exatamente, sobre a importância de se formar leitor também no processo de formação do professor. Aos professores não leitores falta o essencial: a vivência da fruição estética. Sem isso, sequer podem saber a importância de lutar pela conquista, para si, do direito à literatura, antes de, com palavras vazias, tentar convencer seus alunos sobre a “importância da literatura” (MORTATTI, 2014, p. 40).

Além da necessária formação do professor como um leitor literário, faz-se também necessário que este profissional conheça e coloque em prática as estratégias ideais de trabalho e abordagem da literatura em sala de aula. Como já dissemos nos tópicos anteriores, muitas vezes o texto literário é apropriado para outros fins, sejam eles avaliativos, encerrados no ensino de gêneros ou ainda, prestando-se a finalidades de construção de valores morais. Formas essas de apropriação, avaliadas como negativas para fins de formação do gosto literário, como podemos perceber na seguinte avaliação:

Muitos professores sabem da importância que tem a literatura infantil para o aprendizado do aluno, mas muitas vezes acabam não utilizando de forma coerente em sua prática por falta de recursos, outros ainda acreditam que o texto literário deve ser utilizado para que a criança aprenda bons modos, o que é um grande engano, pois a literatura pode ser considerada uma fonte inesgotável de conhecimento, e possibilita que a criança seja capaz de fazer a leitura de mundo. (SOUZA, SANTOS e FERREIRA, 2018, p. 2)

Prestando a estes fins, o texto literário tem sua função limitada e uma desconstrução de sentido. A construção de sentido ao ler um texto é de suma importância para que a criança vá criando um maior vínculo com a leitura, deixando que ela passe a ter um lugar significativo em sua vida, a fazer parte do seu cotidiano. Destacamos, com essas reflexões, a capacidade e discernimento do professor na seleção

dos textos a serem lidos, além do modo de abordá-los em sala de aula. Portanto, para formar leitores não basta ser leitor e apreciador de bons livros. Faz-se necessário também ter um repertório de boas estratégias. Ou seja, saber ser um bom mediador de leitura literária:

A mediação da leitura literária, portanto, não deve ser reduzida ao sentido comum de animação, como uma atividade a ser desenvolvida apenas por meio da empatia entre um leitor iniciante e um leitor experiente, que não requer nada além do “amor” aos livros ou que não precisasse nenhuma formação específica. (COSSON, 2015, p. 9)

Pelos apontamentos realizados por Cosson, chega-se ao entendimento de que a prática de literatura na escola deve ser feita de maneira consciente por um bom professor mediador, que reinventa sua prática continuamente:

Professor que ao ser mediador ensina e ao ser professor media, desenvolvendo a competência literária de seus alunos dentro de uma comunidade de leitores que elabora, recria, debate, enfrenta, questiona, adota, refunde e inventa na sala de aula e na escola os modos de ser e estar no mundo. (COSSON, 2015, p. 10)

Assim, uma boa mediação deve ser pensada com o intuito de ir além das salas de aula, com a finalidade de construir uma aprendizagem significativa, que possibilite uma aderência da criança ao texto literário: ao mesmo tempo que forma leitores, o professor também os sensibiliza para gosto o literário de modo contínuo, como apreciadores e praticantes da leitura literária.

2.3 A família como referência para hábitos de leitura

Segundo, Souza, Santos e Ferreira (2018), “estamos em um momento muito complexo em que boa parte da sociedade vem deixando de lado a educação de seus filhos.” Desse modo, “muitos alunos acabam não tendo interesse pela leitura, o que ocorre pela falta de estímulos quando pequenos”. Diante disso, os autores colocam a importância dos familiares na vida escolar dos filhos, uma vez que se nota “a importância do acompanhamento dos pais, do estar presente, e do contar histórias para seus filhos. Isso é fundamental para o desenvolvimento de toda criança, além de manter uma relação de proximidade com a família” (SOUZA, SANTOS e FERREIRA, 2018, p. 2).

Os autores avaliam que a família deve se imbuir da responsabilidade de educar seus filhos, de maneira que a literatura esteja presente. Isso se reveste de grande valor

para as relações familiares, pois, ao mesmo tempo em que conta/narra uma história, os pais se relacionam de modo mais próximo com os seus filhos, lhes apresentando o mundo e construindo conhecimentos junto com eles:

É importante mencionarmos aqui o papel dos pais ou responsáveis, que devem dedicar pelo menos uma pequena parte do seu tempo para estar com seus filhos, e, ler para eles. Nesse caso a criança terá como primeira referência de leitor uma pessoa próxima, de sua família, fortalecendo os laços de família. Assim a criança já começa a despertar seu sensu crítico, pois ela pode questionar, dar opiniões e conhecer além daquilo que a mesma já sabe. (SOUZA, SANTOS e FERREIRA, 2018, p. 6)

Como veremos em alguns autores, a família como exemplo de leitura é a primeira e pode se constituir como a principal referência para a criação e consolidação do gosto literário. Com isso, a criança terá mais facilidade para desenvolver o gosto pela leitura, visto que essa prática já faz parte da sua vida familiar e, nesse caso, a criança lhe atribui, naturalmente, sentido em sua vida social. É o que nos orienta Santos e Borges (2017):

O leitor que teve contato com a leitura desde cedo dentro de sua casa é diferenciado ao saber reconhecer os signos com maior facilidade que um aluno que teve seu primeiro contato ao entrar na escola. A experiência adquirida pela leitura torna as pessoas mais conhecedoras do próprio mundo e faz com que tenham uma visão crítica dele. O papel da família na formação do leitor é pouco discutido, mas é preciso lembrar que os valores transmitidos pelas famílias seguem por toda a vida e o mesmo pode acontecer com a leitura. (SANTOS e BORGES, 2017, p. 9)

Isto posto, reiteramos o ideal e necessário contato com a literatura promovidos pelas famílias: pais e outros. E se essa não se evidencia como uma prática, cabe à escola diagnosticar e também mobilizá-las para isso. Há uma infinidade de projetos literários que a escola pode desenvolver com as famílias, resgatando, por exemplo, histórias orais e fazendo com que a contação ou leitura de histórias também passe a fazer parte de suas rotinas. Sabe-se que os adultos servem de espelho para as crianças – elas nos tomam desse modo – e que em fase de aprendizagem elas tendem a reproduzir o que fazem os pais e responsáveis. Diante disso, podemos depreender que quando as crianças veem os adultos a sua volta lendo, elas queiram reproduzir esse ato.

Os benefícios de um ambiente familiar rico em eventos de letramento resultam em maior sucesso no desenvolvimento inicial da leitura e, conseqüentemente, maior sucesso nas primeiras séries escolares (CLARK, 1976; WELLS, 1985, 1986, Apud SOARES, 2013, p. 9.). A família se constitui, portanto, como peça fundamental para formação inicial da criança em sua vida leitora. Sabemos, no entanto, que a realidade nos mostra

que nem todas as crianças possuem estímulo em casa, o que não deve ser avaliado como um ato voluntário da família, pois o que ocorre é que elas, por sua vez, também não são praticantes da leitura literária, visto que não receberam uma formação para isso, que não tiveram oportunidades para essa formação. Ou seja, não se trata de um ato deliberado, de um desinteresse. Mais uma vez, destacamos a necessidade da avaliação atenta do professor e da escola, de modo e envolver e tomar a família também como agente dessa formação:

Para as docentes, os alunos que são bem acompanhados pela família são os mesmos que dão resultados mais rápidos e satisfatórios, porém os que não possuem acompanhamento em casa, e assim, não possuem interesse, são mais difíceis em estimular a ler os livros. Mesmo que a criança e seus pais não saibam ler, ela ainda participa das atividades de leitura que são feitas no lar, como a Sacola Literária e a Ciranda de Livros. A esperança é de que elas consigam “juntar” as palavras aos poucos, ou procurem interpretar as imagens. Quando a família não consegue ou não ajuda a criança, ela se sente desmotivada em levar o livro para casa. (SALES e LEÃO, 2018, p. 140)

Devemos acrescentar, a partir do acima exposto, que as crianças que recebem incentivo e acompanhamento em casa possuem melhores resultados na escola do que aquelas que não recebem apoio familiar na forma de uma leitura compartilhada, ou quando a família não se mostra como exemplo nas práticas de leitura. O que faz com que os professores encontrem maiores obstáculos ao tentar despertar o interesse dessa criança para a leitura, visto que há uma desmotivação quando essa criança não atribuiu sentido a algo que não faz parte da sua vida familiar e social. Ou seja, conforme nos orientam Sales e Leão (2018), não há uma cultura literária em casa, que sirva como referencial:

Aspectos sociais, familiares e escolares são colocados em questão no presente relato, como o fato da socialização da criança influenciar na construção do hábito da leitura, e assim, o desenvolvimento de uma cultura literária. Além da escola, o ambiente íntimo do lar é visto como essencial no processo de ensino e aprendizado das crianças, pois elas esperam a transmissão e, por conseguinte, a aprovação dos adultos nas suas práticas culturais. (SALES e LEÃO, 2018, p. 131)

Ficou evidente neste tópico o papel que a família exerce ou deve exercer para formação de crianças leitoras, destacando como primeiro e principal espaço, e exemplo, para que a criança se sensibilize para a leitura literária. Pais que leem, seja individualmente, ou para seus filhos, são exemplos nos quais as crianças se miram e gostam de reproduzir. O que nem sempre é verdade, como foi dito, para grande parte

das famílias brasileiras, que não tiveram ocasião e possibilidades para desenvolver essa prática, deixando, dessa forma, para os professores, “uma grande responsabilidade, principalmente no que se refere à construção do hábito da leitura dos alunos”. (SOUZA, SANTOS e FERREIRA, 2018, p. 4). O que mais uma vez, nos faz reforçar o papel atento que deve ter o professor, e a escola, no sentido de envolver a família, por meio de projetos, em práticas de leitura.

3. Considerações finais

Este artigo teve como objetivo central compreender quais fatores interferem na formação do gosto literário das crianças, enfatizando o papel da família, da escola e do professor – sobretudo o docente do ensino fundamental I. Procuramos destacar os sujeitos e espaços de formação desse gosto, bem como as principais estratégias de sensibilização para a literatura.

Procuramos evidenciar que o percurso como leitor e as experiências com a literatura (dentro e fora da escola) interferem, significativamente, no gosto literário dos alunos. Desse modo, tornou-se pertinente uma análise que expusesse e especificasse os fatores que influenciam na formação do gosto literário das crianças. Nesse sentido, fez-se necessário problematizar a quem compete a missão de formar leitores, tendo em mente que a literatura não é algo que parte do sujeito de modo inerente e que, portanto, precisa ser-lhe apresentada com o objetivo de despertar o interesse para os textos literários. Com esse fim, o sujeito passará a desenvolver a prática de leitura de modo autônomo e terá, de fato, desenvolvido o gosto pela literatura.

Procuramos destacar os espaços e sujeitos envolvidos no ato da formação para o gosto literário. No que foi possível, identificar e analisar trabalhos que problematizaram o papel do professor, da escola e da família na tarefa de formar crianças leitoras. Quanto ao papel do professor, coube evidenciar que a formação inicial e continuada desse profissional se mostra como fator preponderante para que desempenhe o papel de bom mediador de leitura literária. Que esse papel só será bem desempenhado se o docente também se preocupar com seu repertório de leitura literária, se ele também for um leitor que sirva de exemplo para seus alunos. Se isso não estiver dado, faz-se necessário que o professor busque por essa formação de modo contínuo. Além disso, esse profissional deve ser conhecedor das boas escolhas de livros para seus alunos e das abordagens e

metodologias para o trabalho com o texto literário em sala. De modo que a fruição do texto faça parte das práticas de leitura, como também outras possibilidades de formação por meio do texto; como o aumento do repertório da criança e de seu conhecimento de mundo.

Quanto à família, buscamos destacar seu papel como instância de exemplo para a que a criança seja leitora. A família que cultiva e tem o capital da cultura literária fornece esse exemplo para as crianças, quando pratica a leitura em casa. E que a ausência dessa motivação para as crianças não deve ser percebida como um ato deliberado por parte das famílias, visto que essas podem não ter tido oportunidade de acesso à cultura literária. Cabendo, portanto, à escola e ao professor, o recurso a estratégias que tragam a família, por meio de projetos literários para a escola e que ela, a família, também passe a ser formada pela escola, de modo que possa construir esse ambiente em casa.

Ressaltou-se o papel da escola, muitas vezes como único espaço no qual grande parte das crianças brasileiras terão acesso às práticas de leitura literária. Nesse sentido, variadas estratégias devem ser postas em prática para que as crianças tenham as melhores experiências possíveis com a leitura literária e se tornem, de fato, leitores voluntários desse tipo de leitura, visto que se trata não de uma ação não natural e, sim, a ser construída.

Referências Bibliográficas

- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. 4 ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004, p. 169-191.
- COSSON, Rildo José Mota. A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino? *Nuances: estudos sobre Educação*, v. 26, n. 3, p. 161-173, 2015. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3735>>. Acesso em: 13 dez. 2019.
- FRANTZ, Maria Helena Zacan. *A literatura nas séries iniciais*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).
- GONÇALVES, Elaine Cristina Marcon. Literatura nos livros didáticos dos anos iniciais do ensino fundamental. *Anais: VI Congresso Brasileiro de Formação de Professores - educação adversa e diversa*, 2016, Campo Largo. Campo Largo: Faculdade CNEC, 2016. Disponível em: <<http://educacaosuperior.cnec.br/campolargo/servicos/publicacoes-cientificas>>. Acesso em: 20 dez. 2019.
- JERÔNIMO, Sonali Duarte; DUARTE, Fabíola Jerônimo. O conto na sala de aula: despertando o hábito da leitura e fazendo o letramento literário. *Anais: IV ENLIJE – Literatura e outras artes: reflexões, interfaces e diálogos com o ensino*, 2016, Campina Grande. Anais VI ENLIJE. Campina Grande: ENLIJE; UFCG, 2016. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/26043>>. Acesso em: 20 jan. 2020.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6ª ed. 13ª impressão. São Paulo: Editora Ática, 2008.
- MORTATTI MAGNANI, Maria do Rosário. *Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Na história do ensino da literatura no Brasil: problemas e possibilidades para o século XXI. *Educar em revista*, n. 52, p. 23-43, 2014. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155031152003>>. Acesso em: 20 dez. 2019.
- OLIVEIRA, Gabriela Rodella de; BORTOLACI, Natália. A literatura e a formação de leitores nos anos iniciais do Ensino Fundamental I: experiência na Escola de Aplicação da Universidade de São Paulo. *Literatura em Debate*, v. 11, n. 21, p. 99-113, 2017. Disponível em: <<http://www.revistas.fw.uri.br/index.php/literaturaemdebate/article/view/2568>>. Acesso em: 20 jan. 2020.
- PEREIRA, Maria Suely. A importância da literatura infantil nas séries iniciais. *Revista Eletrônica de Ciências da Educação*, v. 6, n. 1, 2007. Disponível em: <<http://www.periodicosibepes.org.br/index.php/reped/article/view/283>>. Acesso em: 20 jan. 2020.
- PINA, Patrícia Kátia da Costa. A criança, a leitura e a formação do gosto pela leitura literária. *Semioses*, v. 3, n. 2, p. 87-96, 2009. Disponível em: <<https://revistas.unisuam.edu.br/index.php/semioses/issue/archive>>. Acesso em: 01 fev. 2020.
- SALES, Ana Cíntia Moreira; LEÃO, Andréa Borges. Um estudo sociológico sobre as práticas de leitura na escola. *Revista Idealogando*, v. 2, n. 1, p. 5-17, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/idealogando/article/viewFile/236856/Sales%206Leao>>. Acesso em: 20 jan. 2020.
- SANTOS, Layslla Gabryelle Cristyna Souza; BORGES, Bento Souza. A importância da literatura infantil na formação de novos leitores. *FUNCAMP*, 2017. Disponível

em: <<http://repositorio.fucamp.com.br/handle/FUCAMP/230>>. Acesso em: 18 dez. 2019.

SOARES, Francilene de Souza. *Importância das estratégias de leitura nos anos iniciais*. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Católica de Brasília. Disponível em: <<https://repositorio.ucb.br/jspui/bitstream/10869/5274/5/Francilene%20de%20So%20Soares.pdf>>. Acesso em: 13 jan 2020.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves M.; BRANDÃO, Heliana M. B.; MACHADO, Maria Z. V. (Orgs.). *A escolarização a leitura literária: O jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUZA, Jossimara de; SANTOS, Joelma de Jesus Oliveira; FERREIRA, Júlio Flávio Vanderlan. A importância da literatura na educação infantil e a formação social do aluno. *Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional*. UNIT. Sergipe, 2018. Disponível em: <<https://eventos.set.edu.br/enfope/article/viewFile/8940/3981>>. Acesso em 18 dez. 2019.

Recebido em 12/04/2020

Aceito em 18/08/2020

ⁱ **Rita Cristina Lima Lages** é professora do Departamento de Letras da Universidade Federal de Ouro Preto. Leciona as disciplinas didático-pedagógicas (Estágios e Práticas de Ensino) da área de ensino de Língua Portuguesa. Além das publicações científicas, publicou os livros de poesias: *Palavras Brincantes* (literatura infantil), pela Cora Editora, em 2018; *Rescaldo*, dentro da coleção *Mulherio das Letras*, pela Editora Venas Abiertas, em 2019. Publicou em antologias poéticas. **E-mail:** rita.lages@ufop.edu.br

ⁱⁱ **Alaíde das Graças Anastácio** possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Ouro Preto. Professora alfabetizadora e das séries iniciais do Ensino Fundamental. **E-mail:** alaideanastacio@hotmail.com

HÁ VAGA PARA FLICTS: A LITERATURA INFANTIL TEM CABIMENTO NA FORMAÇÃO HUMANA

[THERE IS VACANCY FOR FLICTS: CHILDREN'S LITERATURE IS FIT IN HUMAN EDUCATION]

Angelo Antonio Abrantesⁱ

ORCID 0000-0002-1199-4069

Universidade Estadual Paulista – São Paulo, SP, Brasil

Resumo: O objetivo deste artigo é afirmar que a literatura necessita ser trabalhada nas relações escolares como forma de socializar as produções humanas mais complexas, considerando-a como mediação que pode atuar no sentido de formar personalidades pautadas pela ética humana. Discute as particularidades da literatura infantil e realiza uma análise do livro *Flicts*, destacando sua atualidade como um clássico da literatura ao representar a resistência exemplar contra as relações sociais autoritárias.

Palavras-chave: Literatura infantil; formação humana; consciência; personalidade.

Abstract: The aim of this article is to state that literature needs to be worked on in school relations as a way of socializing the most complex human productions, considering it as mediation that can act in the sense of forming personalities guided by human ethics. It discusses the particularities of children's literature and carries out an analysis of the *Flicts* Book, highlighting its relevance as a classic of literature when it represents exemplary resistance against authoritarian social relations.

Keywords: Children's literature; human formation; conscience; personality.

O tema de que trata esse artigo diz respeito à relação entre formação humana e o acesso à literatura, mais particularmente, à vinculação da criança com produções literárias destinadas aos pequenos. O problema que se articula refere-se ao trabalho coletivo de formar seres humanos partindo do pressuposto de que a fruição de produções literárias permite a apropriação de conteúdos históricos que representam a *consciência social* do gênero humano em relação às contradições da realidade. O desafio da formação é produzir circunstâncias concretas para que os saberes históricos, a autoconsciência revelada pelas produções artísticas possa transformar-se em *consciência pessoal* e, dessa forma, ganhar a possibilidade de mediar a relação da pessoa com o mundo.

A tarefa torna-se complexa e desafiadora no contexto de uma sociedade na qual os interesses particulares de uma determinada parte da sociedade possui poder para impor seus negócios para o conjunto das relações sociais que culminam em uma sociedade cindida por interesses antagônicos, no qual o modo de vida marcado pela negação de acesso às produções humanas mais fundamentais é naturalizado, produzindo uma circunstância histórica em que a diferença e a desigualdade passam a não afetar a consciência da maioria das pessoas, que passam a conviver com o fato de que alguns não têm direito a moradia, a alimentação saudável, ao acesso à saúde, direito à educação libertadora ou a produções artísticas complexas e desafiadoras.

No entanto, essa visão de mundo desumanizadora enfrenta resistência naquelas pessoas, grupos e instituições que lutam pela vida humana de modo geral. Enfrenta contradições na própria realidade, visto que vivemos em um momento histórico em que possuímos condições materiais e produtivas para que todos os seres humanos tenham os seus direitos básicos garantidos. Nos dizeres de Antonio Candido (1995, p. 170): “se as possibilidades existem, a luta ganha maior cabimento e se torna mais esperançosa, apesar de tudo o que o nosso tempo apresenta de negativo”.

A luta pela formação da consciência instrumentalizada pela riqueza produzida na história humana tem cabimento, pois é uma possibilidade teórica que pode ser realizada em cada pessoa. Esse processo formativo é tão complexo quanto as relações sociais e históricas de nosso tempo o são e somente pode ser considerado de modo multilateral,

pois pressupõe acesso aos conhecimentos científicos, aos saberes artísticos e aos fazeres humanos orientados pela ética de luta e preservação da vida. Em que pese a convivência com a barbárie advinda da gana pelo lucro a qualquer custo, que merece ser negada pela revelação de suas consequências desumanas, existem realizações humanas, concretizadas em produções objetivas e subjetivas, que trazem possibilidade de atuar no processo de tomada de consciência da pessoa e no processo de personalização do indivíduo. A literatura é uma delas.

Antonio Candido, em seu ensaio “Direito à Literatura” denomina a literatura de modo amplo e refere-se a ela como:

Todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. (CANDIDO, 1995, p. 174)

Segundo o autor a criação ficcional ou poética encontra-se em cada pessoa, do analfabeto ao erudito, e se manifesta de vários modos, desde o sonho amoroso até a fixação da atenção à novela de televisão. Encontra-se na anedota, na canção popular, na moda de viola e até na história em quadrinhos, portanto afirma a tese de que a literatura é uma necessidade universal.

Apresenta como modalidades a literatura de massa e a literatura erudita, destacando que a alienação entre elas é fruto da própria construção societária. Defende que a literatura erudita tem que deixar de ser privilégio de pequenos grupos, pois esses segmentos a negam para a grande maioria da população. Essa classe social é impedida de chegar às produções de maior complexidade pelas condições materiais de vida. Observa que as barreiras somente podem ser superadas pela formação de uma sociedade equitativa em que os produtos literários circulem sem barreiras entre as modalidades mais populares e eruditas, concluindo que numa sociedade estratificada como a nossa a estratificação da literatura ocorre de maneira abrupta e alienante. A apropriação da literatura em sua totalidade é um direito a ser conquistado pelas classes populares.

Ao abordar a função da literatura afirma sua complexidade contraditória e *humanizadora*, destacando três faces da literatura: 1- afirma que a literatura é uma construção de objetos autônomos como *estrutura* e significado, destacando a forma literária; 2- defende que a literatura é uma forma de expressão, manifestando emoções e visão de mundo dos indivíduos e grupos, ponderando sobre os conteúdos inerentes à

literatura e 3- considera que a literatura é uma forma de conhecimento que é incorporado inclusive de forma difusa e inconsciente. Portanto, o autor aborda a literatura pela dialética forma-conteúdo, constata que o conteúdo da obra atua pela forma, que traz em si, como produção particular humana, a capacidade de humanizar devido à coerência que pressupõe e sugere (CANDIDO, 1995, p. 176).

O caos e a desorganização aparente da realidade que constituiu o material bruto para o produtor da obra ganha nela uma forma, ou seja, foi organizada de modo a superar a confusão inicial. Observamos que o caos é uma das características dos momentos históricos relacionados à barbárie e às visões de mundo fascistas, na qual os problemas humanos tendem a ser manejados a partir da violência e do extermínio dos opositores, bodes expiatórios que são *culpabilizados* pelos problemas concretos da vida, visto que necessitam ser negados em sua origem estrutural. As possibilidades democráticas tendem a ser destruídas pelo caos estratégico. Por outro lado, a literatura encontra-se com a capacidade de humanizar e superar a desorganização, revelando as contradições do mundo, permitindo que a obra atue como potência no desenvolvimento da capacidade de humanizar-se em virtude de sua *forma* artística. Nesse processo ocorre a humanização e o enriquecimento, da pessoa e grupo social, por meio dos conhecimentos contidos na particularidade superadora da confusão.

Considerando a literatura como um direito universal e atentando para as circunstâncias históricas de uma verdadeira guerra de classes, na qual são cada vez mais negados o direito à vida e à educação *omnilateral* por práticas pautadas na visão de mundo individualista e predatória do liberalismo *anarcocapitalista*, defendemos neste artigo que a literatura faça parte da vida escolar e que as obras de maior complexidade e exigências sejam vivenciadas em relações sociais envolvendo os usuários da escola pública, visando à formação ética em defesa da vida, da solidariedade e coletivismo.

Traçamos como objetivo do artigo defender a tese de que a literatura necessita ser trabalhada na sala de aula da escola pública como forma de socializar as produções humanas mais complexas a toda a população, considerando-a como um dos meios universais que atuam no sentido de formar personalidades pautadas pela ética humana. Para tanto, organizamos o trabalho a partir de dois tópicos: 1- *As particularidades da literatura infantil*, com o objetivo de refletir sobre as particularidades da literatura destinada as crianças e 2- *Uma história singular: o aflito Flicts*, no qual realizamos uma

interpretação livre da obra defendendo sua atualidade como um clássico da literatura infantil, apresentando uma resistência exemplar às relações sociais de cunho autoritário e que, ainda assim, é acessível aos pequenos. Finalmente concluiremos com breves considerações sobre a relação entre literatura infantil e formação da personalidade.

1- As particularidades da literatura infantil

Ao abordarmos o tema da literatura infantil estamos considerando a relação da criança com objeto social produzido especificamente para sua fruição. Atendo-se para o fato de que a criança é um ser em formação, a literatura a ela destinada, de modo mais ou menos explícito, articula-se a processos educativos. Nesse sentido, partimos do princípio da necessidade de humanizar a vida das crianças com o apoio sentimental e intelectual que permeia as relações sociais mediadas pelo livro infantil.

O tratamento envolvendo a literatura infantil normalmente encontra-se associado ao conto de fadas, visto que a literatura infantil incorpora aspectos desse gênero. No entanto, o conto de fadas possui origem diferenciada, visto que se articula com necessidades que inicialmente não estavam relacionadas à infância, pois o próprio conceito de infância não existia na sociedade antiga.

Canton (1994) organiza estudo histórico destacando diferenças e articulações entre contos populares e contos de fadas e desenvolve análise que aponta os limites de posturas que compreendem os últimos como sendo universais, e a-históricos. Apresenta argumentos que demonstram que os contos de fada possuem autores e objetivos articulados aos interesses da nascente sociedade burguesa, mas que costumam ser apresentados de forma mitificada e acima das determinações sociais.

“Os contos de fadas têm uma história. Suas diferentes versões têm autores que, por sua vez, criaram sob a influência de valores sociais, políticos e culturais de seu meio. Em outras palavras, o conto de fadas possui uma ideologia” (CANTON, 1994, p. 25). Analisando o processo que se inicia com a tradição oral até constituir-se como literatura a autora afirma que os contos populares de magia, como um tipo de conto oral, formavam-se por constantes interações entre indivíduos, em um processo que resultava na fusão desse diálogo em uma só história, caracterizando os contos como narrativas pré-individualistas, visto que eram produzidas de modo coletivo e dinâmico no interior das relações sociais.

O conto popular de magia faz parte de uma tradição oral pré-capitalista que expressa desejo das classes inferiores de obterem melhores condições de vida, enquanto o termo *conto de fadas* indica o advento de uma forma literária que se apropria de elementos populares para apresentar valores e comportamentos das classes aristocráticas e burguesas. O mundo oral do conto popular de magia é habitado por reis, rainhas, soldados e camponesas, e raramente contém personagens da burguesia. Além disso, em suas origens, os contos de fadas eram amorais e abordavam a luta de classes real e a competição pelo poder, apresentando a dura realidade de miséria, injustiça e exploração.

A realidade das classes inferiores nas sociedades pré-capitalistas era tão brutal que precisava ser simbolicamente transformada nas histórias. Assim, ao menos nos contos, os camponeses sofredores podiam tornar-se príncipes e princesas, ficar ricos e talvez viver felizes para sempre. Em contraste, os contos de fadas são produtos literários elaborados pelas classes superiores. (CANTON, 1994, p. 30)

A autora ainda afirma que os contos populares de magia existiam há milhares de anos e os contos de fadas literários começaram a ser produzidos no final do século XVII, quando a alta burguesia e a aristocracia transformaram-no em uma espécie de modismo. Esse movimento ocorre em condições sócio-históricas, culturais e estéticas particulares, produzindo-se a institucionalização do conto de fadas como um gênero especialmente valioso para a educação das crianças.

Canton (1994) apresenta o movimento em que os contos populares foram sendo apropriados pela classe burguesa e considerados vulgares e amorais, ocorrendo alterações e adaptações para legitimar a realidade social estabelecida e difundir virtudes vinculadas a ordem, disciplina, asseio e laboriosidade. O termo “conto de fadas”, segundo a autora, passou a existir como um meio de distinção em relação aos contos populares, relacionados aos incultos e camponeses, sendo que o primeiro passou a vincular-se à população culta e aristocrática. Segundo a autora, isso se evidencia pelo fato de que em muitas histórias as fadas nem existiam.

Desse modo, ocorre uma transição de uma tradição diretamente ligada à experiência e a luta social para uma forma de produção focada na “civildade” ditada por segmentos dominantes da sociedade. Nos contos populares a magia possuía uma função utópica e *emancipadora*, visto que os contos eram criados, difundidos pela cultura oral e transformados pelas pessoas na dinâmica das relações sociais, caracterizando-se como um modo de compensar as injustiças da vida cotidiana.

A moda dos *contos de fadas* do final do século XVII também indicava grandes alterações comportamentais na civilização ocidental. As maneiras feudais começaram a ser consideradas selvagens e naturais, vistas como bárbaras e não civilizadas (...). A noção de *civilité* e seu foco voltado para boas maneiras, o discurso refinado e a repressão sexual correram paralelamente a uma preocupação cada vez maior com as crianças, principalmente nas classes superiores, e exerceu influência direta sobre elas. Se antes do século XVI as crianças não eram vistas como uma categoria à parte, sendo basicamente tratadas como pequenos adultos, no século XVII começaram a receber atenção especial. (CANTON, 1994, p. 37-38)

Os livros, brinquedos e maneira especiais de agir com as crianças passaram a ser objeto de preocupação, considerando a necessidade de educá-las a partir do modelo de comportamento perfeito. Portanto o conceito de civilidade é a palavra central para caracterizar a abordagem de Perrault, visto que seus contos foram produzidos para disseminar orientações que deveriam regular o comportamento das crianças e homogeneizar os seus valores. De acordo com Canton (1994) esse autor iniciou o movimento de doutrinação com o objetivo especial de educar, atribuindo-se como tarefa impregnar os contos populares de elaboração literária, pois desse modo poderia penetrar nas mentes infantis de modo divertido. Os contos de fadas foram moldados segundo valores ideológicos particulares de uma determinada classe, apropriados pelas editoras e indústria de entretenimento, que os transformaram em uma espécie de mito, no sentido de apresentá-los como atemporais e universais, veiculadores do bom senso e da norma.

Pelo exposto, podemos perceber que já em suas origens a literatura infantil apresenta importante contradição: de um lado está associada a uma tradição do conto popular em que a magia, inerente às histórias que não eram direcionadas às crianças, funciona no sentido da luta pela emancipação, pois a realidade brutal que vivia a população poderia ao menos apresentar-se transformada simbolicamente, por outro, apresenta-se como instrumento do processo “civilizatório”, caracterizado pela imposição assimétrica de valores articulados a interesses de uma classe particular, constituindo-se como instrumento da educação da criança.

Segundo Zilberman (1998) a literatura infantil é sempre confundida com o livro didático, com a história em quadrinhos, com o conto de fadas, necessitando uma demarcação do seu alcance e dos seus limites. De acordo com a autora são necessárias demarcações e definições sobre a literatura infantil para que não seja confundida com *formas não literárias* ou com aquilo que não é destinado ao público infantil.

Pressupondo uma abordagem histórica para a caracterização que apresenta, afirma inicialmente que a literatura infantil não pode surgir antes da infância, referindo-se ao aspecto histórico no qual surge o conceito de infância e as preocupações específicas com a criança. Lembra que na sociedade antiga não havia a infância, ou seja, à criança não existia um espaço separado do mundo adulto, visto que as crianças trabalhavam e viviam com os adultos.

Tozoni Reis (2004) aborda o tema do funcionamento da família burguesa e a posição da criança no interior da sociedade, destacando que sua estrutura continua hegemônica na atualidade e demonstra o caráter histórico da instituição família. Apresenta as características centrais das famílias aristocrática e camponesa dos séculos XVI e XVII e da família proletária e burguesa do século XIX, ficando evidente o deslocamento da educação da criança do espaço público para o interior da família de modo privado. Com a distinção entre o setor público e o setor privado, fica estabelecida uma situação de divisão entre o mundo do trabalho, caracterizado pela racionalidade e competição, e o mundo familiar que se afirma como local de acolhimento e expressão dos sentimentos, cuja função associa-se à educação da criança.

Fica estabelecida a separação entre a infância e a idade adulta, sendo que a existência da criança é reconhecida como uma etapa preparatória para os compromissos futuros. A valorização da infância promoveu no interior da família a necessidade de preocupar-se com a formação da criança, e se articulou com a necessidade de geração de meios de desenvolvimento intelectual e controle emocional dos filhos. A literatura infantil e a escola, inventada a primeira e reformada a segunda, são convocadas para cumprir essa missão. A aproximação entre a instituição e o gênero literário não é fortuita. Sintoma disso é que os primeiros textos para crianças são escritos por pedagogos e professoras, com marcante intuito educativo (ZILBERMAN, 1998, p. 13).

A literatura infantil em suas origens esteve comprometida com finalidades pedagógicas, provocando grandes desconfiâncias de sua utilidade no interior da escola pelos críticos literários. Existem posições que procuram não situá-la como um tipo de arte por estar associada a interesses práticos da educação, constituindo-se como espécie de arte menor. A relação com necessidades pedagógicas provoca prejuízos na forma de tratamento da literatura no interior da escola, visto que ao apresentar-se em unidade com finalidades pragmáticas pode ser confundida com uma atividade comprometida com a

dominação da infância, prejudicando a recepção das obras. Segundo a autora, defendendo posição contrária à dos críticos que desprestigiam globalmente a literatura produzida para a criança, esse modo de avaliação se atenta exclusivamente para as intenções pedagógicas normativas, deixando de avaliar casos específicos nos quais esse tipo de produção se articula como vínculo literário.

Reconhecendo que dificuldades ocorrem, indica que a sala de aula é espaço privilegiado para produzir o gosto pela leitura e o intercâmbio da cultura literária, podendo contribuir para o desenvolvimento de diálogo saudável com o destinatário mirim. A literatura infantil atinge o estatuto de arte literária, distanciando-se de sua origem normativa comprometida com um tipo autoritário de pedagogia quando apresenta textos de valor literário às crianças, afirmando que o fato de ser destinado à criança não justifica a aceitação de produtos literários de valor menor.

Segundo Zilberman (1998), a necessidade de promover a formação pessoal em articulação com a pedagogia não pode ser negada, visto que é nesse contexto que surge a literatura infantil. Em sua gênese contribuiu para a preparação da elite cultural a partir de adaptação de material literário dos clássicos e dos contos de fadas. A autora, a partir da retomada histórica referente à necessidade social da literatura infantil, apresenta a síntese das peculiaridades da literatura infantil, identificando os nexos desse tipo de produção com os contos de fadas.

1- Sua especificidade decorre diretamente de sua dependência a um certo tipo de leitor: a criança. Resultado disso é sua participação num processo educativo; tanto é assim, que só começou a existir a partir do momento em que surgiu a necessidade de preparar os pequenos para o mundo, isto é, quando se originou uma preocupação com a criança enquanto tal. Desse modo, se o confinamento do livro infantil ao didático não é legítimo porque desconsidera o caráter ficcional e a submissão a norma estética pelo primeiro, o que lhe dá autonomia e natureza própria, ele tem um fundamento que não pode ser negligenciado, porque procede da índole histórica e ideológica da literatura infantil; 2- A constituição de um acervo de textos infantis fez-se por meio do recurso a um material pré-existente: os clássicos e os contos de fadas. Foram estes últimos que se mostraram mais apropriados para a execução da tarefa, por dois aspectos: a) eles têm conteúdo onírico latente, que corresponde às aspirações frustradas de uma certa camada social que, por suas condições peculiares, está condenada à inatividade, situação semelhante a compartilhada pela criança, b) abriga a presença do elemento mágico de um modo natural (...). Nesta medida, a magia torna-se adjuvante do qual a personagem não depende existencialmente, mas que o auxilia a vencer dificuldades. Além disso, desacreditando as limitações do tempo e espaço, permite uma representação visível, concreta e simultânea de todas as facetas que constituem o universo da criança. 3- Se o conto de fadas se revelou o mais apto a formação de um catálogo de textos destinados às crianças, devidos as qualidades mencionadas acima, isto significa que a literatura infantil somente merece esta denominação quando incorpora as características daquele gênero. Embora a

conclusão pareça redutora, pertencem legitimamente à modalidade literária em questão preferencialmente aqueles textos que compartilharem as propriedades do conto de fadas, quais sejam: a) presença do maravilhoso; b) a peculiaridade de apresentar um universo em miniatura. (ZILBERMAN, 1998, p. 48-49)

A síntese da autora nos revela vários aspectos orientadores daquilo que tem de específico a literatura infantil. Consideramos que é a partir dessas bases que as produções destinadas às crianças se mobilizam, visto que os enunciados produzidos atualmente nesse segmento, mesmo que não reproduzam os aspectos acima destacados como característicos desse tipo de literatura, estabelecem diálogo com esse modo historicamente constituído de produção para crianças.

A autora segue sua reflexão destacando que a literatura infantil sempre evidencia a preocupação do adulto com a criança, tratando-se de um tipo de comunicação assimétrica, visto que é o adulto quem exerce influência sobre a criança. Portanto não é possível negar a assimetria presente na modalidade, que acaba por ser definida pelo receptor – a criança. Ao passo que o emissor deve ter como objetivo consciente romper com essa distância entre adulto e criança. A necessária superação dessa distância demonstra a importância da relação da criança com a literatura infantil, visto que a partir dela e dos processos imaginativos a ela vinculados é possível à criança estabelecer nexos com a “realidade” idealizada que a coloca em condição de igualdade e autonomia em relação ao adulto e seu mundo. A superação da relação assimétrica que realmente existe entre a criança e o mundo adulto é vencida no interior das histórias, visto que o que a criança não pode realizar na vida realiza na fantasia, ou seja, na história a criança torna-se a protagonista.

Considerando a assimetria entre o adulto e a criança, há preocupação no sentido de que a literatura não cumpra apenas o papel de reproduzir os interesses adultos, objetivando livros de caráter “adultocêntrico”, no sentido de inculcar na criança valores conformativos à sociedade, conforme sua tradição histórica, mantendo os privilégios adultos, obediência e a passividade em detrimento de atuar a partir do universo infantil, atendo-se para seu desenvolvimento intelectual e psíquico e, muitas vezes, negando a partir da magia a realidade como ela é, superando na imaginação as contradições.

Desse modo a literatura infantil apresenta o dilema entre um projeto que encaminha o seu “leitor” para interrogar as normas e convenções sociais instituídas e de simplesmente apresentar-se como objeto “pedagógico” que contribui no sentido da

doutrinação da criança, atuando no sentido da passividade e conformação ao que existe. É essa tensão que se ativa quando do processo de apresentação de um livro infantil para a criança, desde a identificação da história até a sua efetivação como relação social mediada pela literatura.

O modo de realização do livro no espaço escolar deve reconhecer a produção literária em sua forma e conteúdo, pois o subterfúgio autoritário de seu emprego comprometeria a polissemia e a pluralidade de significações que surgem a partir da vinculação do leitor ou ouvinte com o texto literário, não contribuindo com a produção de um olhar para realidade pautado no pressuposto da transformação do real.

2- Uma história singular: o aflito Flicts

Para avançarmos na defesa da utilização da literatura na escola, considerando que ela deve integrar a educação infantil, apresentaremos uma interpretação livre da obra *Flicts* (Ziraldó, 2005), defendendo sua atualidade como um clássico da literatura infantil. A concepção de clássico diz respeito a uma produção que sintetiza múltiplas contradições e apresenta-se como exemplar dentro de um momento histórico, permitindo organizar a compreensão das relações sociais em suas contradições. Essa produção artística realizada na particularidade da literatura infantil, a partir de sua forma, apresenta em seu conteúdo, seguindo a personagem Flicts, resistência exemplar às relações sociais de cunho autoritário. Comunica seu conteúdo encantando leitores de todas as idades e, ainda assim, é uma obra acessível aos pequenos.

Transcreveremos o texto do livro, no entanto destacamos que as ilustrações são fundamentais para a relação do leitor com a obra, principalmente se considerarmos a educação infantil, em que está em processo a formação da capacidade de ler, escrever e até mesmo, de compreensão da representação da realidade pelo significado das palavras. A ilustração integra o objeto de análise, visto que forma uma totalidade na relação com o texto. O livro *Flicts* é uma obra representativa da literatura infantil brasileira, tratando-se de uma produção que resiste ao tempo.

Destaca-se que a partir dela foram produzidas músicas e peças de teatro. Poetas consagrados, como Carlos Drummond de Andrade, se referiram ao livro *Flicts* de Ziraldó e gerações de crianças interpretaram seu conteúdo de variados modos, seja pela própria leitura, por ouvir o adulto lendo, seguindo a ilustração, participando de ensaios

teatrais, entre outros. Nesse sentido, essa produção literária é por nós entendida como uma força atuante no universo das relações sociais e mantém sua atualidade, visto que os problemas humanos que aborda permanecem sendo repostos e reproduzidos socialmente. Evidente que o fato de caracterizar-se como uma força atuante não nega o fato, também histórico, que nem todos possuem acesso ao seu conteúdo, pois as classes populares tendem a estar alienadas da literatura erudita.

Utilizamos no trabalho a edição de 2005, escrita e ilustrada pelo autor, lembrando que a primeira edição data do ano de 1969. Segue a parte textual:

Era uma vez uma cor/muito rara e triste/que se chamava Flicts
não/tinha/a/força/do/vermelho
não tinha a imensa luz do amarelo
nem a paz que tem o azul

Era apenas/o frágil e/feio/e aflito/Flicts

Tudo no mundo tem cor/Tudo no mundo é/Azul/Cor-de-rosa/ou Furta-cor
é Vermelho ou/Amarelo/quase tudo tem seu tom/Roxo/Violeta ou Lilás/Mas
não existe no mundo/nada que seja Flicts/- nem a sua solidão -/
Flicts nunca teve par/Nunca teve um lugarzinho/Num espaço bicolor
(e tricolor muito menos/- pois três sempre foi demais)/Não/Não existe no mundo
nada que seja Flicts/Nada que seja Flicts

Na escola a caixa de lápis/cheia de lápis de cor/de colorir paisagem
casinha e cerca e telhado/árvore e flor e caminho/laço e ciranda e fita

não/tem/lugar/para/Flicts

Quando volta a primavera/A primavera/e o parque todo e/o jardim/todo
se cobrem de/cores/Nem uma cor/Ou/Ninguém/quer/brincar/com o/pobre Flicts

Um dia ele viu no céu/Depois da chuva Cinzenta/a turma toda feliz/
saindo para o recreio/e se chegou para brincar:“Deixa eu ficar na berlinda?
Deixa eu ser o cabra-cega?/Deixa eu ser o cavalinho?/
Deixa que eu fique no pique?"/Mas ninguém olhou para ele

só disseram frases curtas/cada um por sua vez:

“sete é um número tão bonito” disse o vermelho vermelho

“não tem lugar para você” disse o laranja/

“Vá procurar um espelho” disse o amarelo

“Somos uma grande família” disse o verde

“Temos um nome a zelar” disse o azul

“Não quebre uma tradição” disse claro o azul-anil

“Por favor não vá querer/

quebrar a ordem natural das coisas” disse violento o violeta

E as sete cores se deram as mãos e à roda voltaram

e voltaram/a girar/a girar girar girar a girar girar girar

e mais/uma vez/deixaram/o frágil e feio e aflito/Flicts/Na sua branca Solidão

Mas/Flicts/não se emendava/(e por que/se emendar?)/não era bom ser tão só/e um dia/foi procurar/trabalho/prá fazer/a salvação/no trabalho: “será que eu/não posso ter/um cantinho/ou uma faixa/em escudo/ou brasão em bandeira ou/estandarte?”

“Não há vagas”/falou o azul/“Não há vagas”/Sussurrou o branco
“Não há vagas”/berrou o vermelho
Mas/Existem mil/Bandeiras/Trabalho/prá tanta/cor/e/Flicts/Correu/o mundo em busca/do seu/lugar/e/Flicts/Correu/o mundo:/pelos países mais bonitos/pelas terras mais distantes/pelas terras mais antigas/pelos países mais jovens
Mas nem mesmo as terras/mais jovens/as bandeiras mais novas/e as bandeiras todas/que ainda vão ser criadas/se lembraram de Flicts/ou pensaram em Flicts para ser sua cor/não tinham para ele/uma estrela/uma faixa/uma inscrição

Nada/no mundo é Flicts/ou pelo menos/quer ser/O céu/por/exemplo/é Azul é todo/do Azul/o mar/“Mas quem sabe o mar/quem sabe?”/pensa Flicts agitado
“O mar é inconstante”/“É Cinzento/se o dia é /Cinzento/como/um imenso lago/de chumbo”/“E muda/com o sol/ou a chuva/Negro/salgado ou/Vermelho”

E o pobre Flicts/Procura/Alguém/Para ser o seu par/um companheiro um amigo/um irmão/complementar/em cada/prça e jardim/em cada rua e esquina:/“Eu posso ser/Seu amigo?”/“Não”/avisa o/Vermelho
“Espera”/o Amarelo diz/“Vai embora”/Ihe manda o/Verde

E mais uma vez sozinho o pobre Flicts se vai/UM DIA FLICTS PAROU e/parou/de/procurar/Olhou para longe/bem longe/e foi subindo/subindo E foi ficando/tão longe/e foi/subindo e sumindo/e foi/sumindo/e/sumindo sumiu

Sumiu/que o olhar mais mais agudo/não podia adivinhar/para onde tinha ido para onde tinha fugido/em que lugar/se escondera/o frágil e feio e aflito Flicts

E hoje/Com o dia claro/mesmo com o sol muito alto/quando a lua vem de dia brigar com o brilho do sol/a Lua é Azul/Quando a Lua/aparece/- nos fins das Tardes de outono –/do outro lado/do mar/como uma/bola de fogo/ela é redonda e/vermelha

E nas noites/muito claras/quando a noite é toda dela/a Lua é prata e ouro enorme bola/Amarela/MAS/NINGUÉM/SABE/A/VERDADE/(a não ser os astronautas)/que/de perto/de/pertinho/a lua é Flicts. (ZIRALDO, 2005)

O livro se inicia utilizando o reconhecido “era uma vez”, procurando definir quem é a personagem Flicts, afirmando de início que o herói da história é uma cor rara e triste. Nesse processo de definir a identidade da personagem o autor começa estabelecendo relação com o que essa cor não é. Utiliza na construção narrativa, de forma não

explícita, a oposição igualdade-diferença: Flicts não tem a força do vermelho, não tinha a imensa luz do amarelo e nem a paz do azul.

Nas relações estabelecidas com o que a personagem não é, afirma-se a sua identidade diminuída em comparação com os demais: Flicts é apenas frágil, feio e aflito. Desse ponto de partida ou da definição inicial da personagem principal, o autor desenvolve a história contextualizando a cor Flicts no mundo e em relação com as demais cores, destacando que na “realidade” existe espaço para todas as demais cores, menos para a personagem principal. Observamos que junto ao texto escrito aparecem na ilustração todas as demais cores referidas e a cor denominada Flicts. Assim, essa palavra, que vem adquirindo significado cada vez mais elaborado no interior da história, diz respeito tanto ao personagem principal quanto à cor que surge empiricamente na ilustração.

Temos então a afirmação inicial, resultado da comparação com as demais cores, de que Flicts é frágil, feio e aflito. Mesmo nessa definição inicial, reconhecemos que mencionar que a personagem é aflita é o primeiro indício da não aceitação e do seu sofrimento com sua atual condição no mundo. Em seguida, insere a personagem no mundo, apresentando a realidade das relações no interior da história, seguida da afirmação de que Flicts é solitário. O mundo todo colorido não deixa espaço para a cor feia e frágil se expressar, ela não tem lugar e não pode se relacionar com as demais cores: não existe nada no mundo que seja Flicts; Flicts nunca teve par ou um lugarzinho num espaço bicolor.

O desenvolvimento da narrativa na construção da cor Flicts parte de uma definição abstrata da personagem e logo a coloca em relação com o mundo e com as demais cores. Segue na argumentação com exemplos de que não há espaço para essa feia cor: nem na escola com as caixas de lápis de cor, nem no desenho das crianças, Flicts não se encontra na primavera ou no jardim que se cobre de cores. Afirma-se finalmente que ninguém no mundo quer se relacionar com a cor feia, frágil e aflita: ninguém quer brincar com o pobre Flicts.

Apresentada a contraditória situação, ocorre uma mudança de perspectiva na história a partir do reconhecimento de que no mundo a personagem não encontra espaço. Flicts inicia um processo de ações para que possa se integrar no mundo, buscando identificar-se com as cores felizes brincando que ela ainda não é. No início

desse processo, a personagem “pede” às demais cores oportunidades para brincar, apresentando-se com humildade característica da aceitação de sua fragilidade e feiura. Mesmo assim, inicia o processo que busca minimizar sua aflição. Flicts solicita educadamente um “sim” para o mundo das cores e recebe sete “nãos” indiferentes: as respostas são evasivas – sete é um número bonito; diretas – não tem lugar para você; agressivas – vai procurar um espelho; corporativas – somos uma grande família; pautadas na tradição – temos um nome a zelar ou não quebre a tradição.

Como síntese das respostas recebidas pela cor Flicts, aparece na história o indicativo de que a feia cor não deveria quebrar a ordem natural das coisas, afirmando claramente que a realidade do seu mundo encontra-se organizada de modo a não permitir transformações. Observamos que o autor apresenta esse posicionamento colocando indícios no interior da história que destacam que a suposta ordem natural das coisas somente se mantém a partir de postura organizada das cores que se beneficiam com a ordem estabelecida: e as sete cores se deram as mãos e à roda voltaram e voltaram a girar. A aparente estabilidade é conseguida a partir de posturas ativas, ou seja, do movimento conservador.

Depois de uma primeira tentativa de superar a situação em que se encontra, Flicts volta a se deparar com a solidão. No entanto, a cor que nesse momento não faz opção para o conformismo toma a atitude de continuar enfrentando as adversidades. Nesse momento da história, Flicts não demonstra fragilidade, pelo contrário, suas ações se pautam pela não aceitação da suposta ordem natural das coisas, levando-a a continuar sua empreitada no sentido de superar a situação de solidão: não era bom ser tão só e um dia foi procurar um trabalho para fazer a salvação no trabalho.

Nesse intuito, em atitude afirmativa empreende busca ativa de um lugar no mundo para trabalhar e novamente encontra como resposta muitos “nãos”. *Não há vagas* é uma frase reafirmada para Flicts que não é novidade alguma para as pessoas em busca de trabalho. Na sociedade do desemprego estrutural cada vez mais a classe popular fica com as possibilidades precárias de encontrar meios de subsistência, tendo a humanidade negada pela naturalização na disputa injusta de acesso ao trabalho. A dialética da busca pela vida da personagem central da história e a sua negação nas relações com várias personagens representadas pelas cores é a tônica desse momento.

Ocorre que no esforço empreendido por Flicts para encontrar o seu lugar ele explora o mundo para além dos limites do início da história. Ele muda de lugar e na sua ação conhece lugares belos, distantes, se defronta com o antigo e com o novo. O fato de encontrar apenas negativas na vida, ao invés de estabilizar a personagem, pelo contrário, a mobiliza em direção à exploração do mundo. No entanto, somente a intenção individual de se integrar não é suficiente frente à dureza da “realidade” organizada por relações hierárquicas e de dominação.

A personagem central, nesse momento da história, já sofreu transformação interna, mesmo que sua condição não tenha sido superada: “Mas quem sabe o mar quem sabe? Pensa Flicts agitado”. A cor que luta por seu espaço no mundo encontra-se agitada e não mais aflita. Continua a sua busca, em um movimento constante de rebeldia frente à “realidade” que foi produzida para seu *assujeitamento* e conformismo de se tratar de uma cor feia, frágil, sem lugar e amigos. Continua recebendo “nãos” de todas as formas apesar de seus argumentos: “não” avisa o vermelho, “espera” o amarelo diz e “vai embora” lhe manda o verde – continua sua luta para superar a solidão e encontrar um lugar no mundo.

A história se encaminha para uma situação tensa e de aparente impossibilidade de solução, visto que apesar das solicitações, das argumentações, da busca em vários lugares do mundo, o pobre Flicts mais uma vez se encontra sozinho. Observamos que a contradição apresentada na história considera a oposição inconciliável entre posições, visto que sua superação somente pode ocorrer com a transformação radical da situação geradora do antagonismo.

A essa altura da história ocorre algo inesperado: “um dia Flicts parou e parou de procurar”. Se a história terminasse nesse momento estaria configurada a vitória da injustiça e da discriminação e, o pior, comunicaria às crianças que as ações dos indivíduos contra a suposta ordem natural das coisas não produz nenhum resultado frente à força do mundo que controla os indivíduos.

Apesar das adversidades, segue a história. O personagem de fato não parou nesse momento da narrativa, mas mudou de direção, continuou sua caminhada rumo ao alto e se encontrou com a lua: que durante o dia é azul, que nos finais das tardes de outono é vermelha, que nas noites claras é amarela, mas que, no entanto, o que apenas os astronautas sabem: de perto pertinho a lua é Flicts. A personagem encontra um lugar de

destaque e importância apesar de ter o reconhecimento dos poucos que podem ver a lua de perto. Nesse momento do enunciado acontece a presença do maravilhoso e do imponderado para resolução de contradições que parecem insolúveis a partir da lógica interna da narrativa. Apresenta-se o momento de superação da contradição vivida pela personagem Flicts.

A história é finalizada com a conquista da lua por Flicts. Destacamos que a personagem não ficou presa às circunstâncias em nenhum momento da história, culminando em uma conclusão em que todas as ações empreendidas pela cor heroína são sintetizadas no reconhecimento de seu valor no mundo em relação às demais personagens, que insistiam em afirmar em todo momento sua posição de submissão. Ocorre transformação não apenas na personagem durante o processo narrativo, mas fundamentalmente nas relações da personagem com as demais cores.

A rebeldia de Flicts, que buscou, procurou, lutou, se transformou, foi premiada pela conquista de espaço de destaque no mundo. Na edição por nós considerada, no final do livro, encontra-se a assinatura do astronauta Neil Armstrong – o primeiro homem que pisou na lua – e a frase “The Moon is Flicts”.

Reafirmamos, não foi apenas pela explicação racional e pela atitude de luta e inconformismo da personagem que a contradição tratada literariamente pôde ser superada. A solução para a situação insuportável de Flicts encontra no elemento mágico a possibilidade de rompimento da contradição, visto que a cor se desprende da “realidade”, sobe e de certa forma se “desconecta” do mundo que lhe é insuportável. A história “contada” por Ziraldo dialoga com a clássica história do patinho feio, mas se apresenta como enunciado ideológico posicionado na luta de classes atual.

Na oposição entre a produção do *assujeitamento* e da rebeldia, a história apresentada se posiciona favorável a ações de rebeldia contra relações injustas que se objetivam na sociedade. Esse enunciado representa as injustiças da realidade autoritária que caracteriza as relações sociais no mundo estruturalmente organizado a partir da desigualdade, ou seja, realidade reproduzida a partir de modelo produtivo no interior do qual não haverá espaço para o conjunto dos seres humanos se beneficiarem de suas riquezas objetivas e subjetivas. A história de Flicts destaca o inconformismo do oprimido e o valor da rebeldia frente às injustiças do mundo.

Considerações finais

Escrita para crianças, a história analisada sintetiza conhecimentos que servem a qualquer leitor, contribuindo para a ampliação da consciência sobre o mundo. Destacamos que a situação problemática sintetizada na história se organiza a partir da compreensão da personagem em relação com as demais, ou seja, a personagem Flicts somente se apresenta no que é a partir das múltiplas relações que estabelece com as demais personagens e situações com que se defronta. Ele se define não por ele mesmo, mas fundamentalmente por suas ações no mundo que envolve a particularidade das relações com as demais cores.

No decorrer da narrativa ocorrem transformações no modo de existir de Flicts. Considerando a tensão entre estabilidade-mudança, o autor afirma no enunciado a hegemonia da transformação, visto que o frágil, feio e aflito Flicts apresenta-se como uma personagem que luta e enfrenta as adversidades da vida. Continua sendo Flicts enquanto cor que lhe determina, mas não é a mesma personagem do início da narrativa, visto que incorpora em si a história de luta e superação das adversidades advindas de relações excludentes.

O conteúdo da palavra Flicts foi deslocado da empiria de uma cor considerada feia para uma personagem que disputa um espaço de expressão no mundo, representando a luta e o esforço de humanização da pessoa. Nesse sentido, podemos afirmar que a literatura humaniza, visto que ela apresenta ao ser humano seus traços fundamentais:

Como o exercício da reflexão, a aquisição do saber; a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar os problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 1995, p. 180)

A obra literária constitui-se como uma forma específica de conhecer o mundo, pressupondo inexoravelmente contatos entre a fantasia objetivada no livro e a realidade da vida, sendo que as determinações da última poderão definir a continuidade da obra no seio das relações sociais. Desse modo, podemos afirmar que a literatura, vinculada aos aspectos superestruturais da sociedade, apresenta-se como força que interfere na vida, na medida em que atua comunicando dificuldades e possíveis soluções, permitindo que os indivíduos se defrontem com problemas humanos e os tornem conscientes.

A arte por si só não pode humanizar a vida; porém quando se tem a necessidade de humanizar a própria vida e a dos demais também a outros níveis – nível político, moral etc. – a arte proporciona um parâmetro e cumpre a função de apoio sentimental e intelectual para operar a transformação (cf. HELLER, 1987, p. 203). Em tempos de ascensão da extrema direita, o mundo necessita ser preservado em sua dimensão humana pela formação de atitudes humanas desde a infância.

Referências bibliográficas

- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. 3ª ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995. <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4208284/mod_resource/content/1/antonio-candido-o-direito-a-leitura.pdf>.
- CANTON, K. *O conto de fadas, da tradição oral à dança contemporânea*. São Paulo: Ática, 1994.
- HELLER, A. *Sociologia de la vida cotidiana*. Barcelona: Península, 1987.
- ZIBERMAN, R. *A literatura infantil na escola*. 10. ed. São Paulo: Global, 1998.
- ZIRALDO. *Flicts*. 62. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2005 (Mundo colorido).

Recebido em 10/07/2020

Aceito em 06/09/2020

ⁱ **Angelo Antonio Abrantes** tem Graduação em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp (1992), Licenciatura Plena em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1992), Mestrado em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1997) e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp (2011). Professor Assistente Doutor da Universidade Estadual Paulista (Unesp). Líder do Grupos de Estudos e Pesquisa “Psicologia Social, Saúde e Educação: contribuições do marxismo” (Neppem).

E-mail: angelo.abrantes@unesp.br

LITERATURA DISTÓPICA E O INCENTIVO À LEITURA

[DYSTOPIAN LITERATURE AND THE INCENTIVE TO READING]

Helena Bonito C. Pereiraⁱ

ORCID 0000-0002-1642-5447

Universidade Presbiteriana Mackenzie – São Paulo, SP, Brasil

Ana Claudia J. de Mauroⁱⁱ

ORCID 0000-0002-4569-9666

Universidade Presbiteriana Mackenzie – São Paulo, SP, Brasil

Resumo: O domínio da leitura, primeiro passo para a transformação plena do sujeito, é um grande desafio para educadores. No Ensino Médio, estende-se a leitura aos textos literários, que implicam decisões quanto à seleção das obras para estudo. O interesse dos alunos pelas obras canônicas, exigidas em processos seletivos para as universidades, muitas vezes se perde em razão de sua temática e linguagem, distantes da realidade deles. Textos literários contemporâneos devem integrar-se às aulas, por seu potencial para fomentar discussões e consolidar o gosto pela leitura. Nesse sentido, apresentamos uma proposta de estudo de *Corpos Secos* (2020), narrativa sobre a pandemia que assola o Brasil.

Palavras-chave: Leitura; Educação; Ensino de literatura; Literatura contemporânea.

Abstract: The mastery of reading, the first step towards one's full transformation, is a great challenge for educators. In high school, reading includes literary texts, which imply decisions regarding the selection of books for study. The students' interest in canonical books, required in selective processes for universities, is often lost due to their theme and language, far from their reality. Contemporary literary texts must be integrated into the classes, due to their potential to encourage discussions and consolidate the taste for reading. In this sense, we present a proposal for the study of *Dry Bodies* (in Portuguese, *Corpos Secos*, 2020), a narrative about the pandemic that is plaguing Brazil.

Keywords: Reading; Education; Literature Teaching; contemporary literature.

A importância da leitura

É inegável o papel da escola para a formação de cidadãos, para que todos os seres humanos possam se desenvolver plenamente e contribuir, cada qual a seu modo, para a convivência em sociedade. Ao término da formação escolar, espera-se que os jovens tenham conquistado autonomia suficiente para refletir, tomar decisões e assumir responsabilidades. Caso as aulas ministradas não tenham a autonomia do aluno como objetivo, mas apenas o depósito de conhecimentos, sem reflexões aprofundadas, a essa educação pode-se aplicar o epíteto de “bancária”, atribuído por Paulo Freire (1997, p. 62): “Na visão bancária da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber”.

A escola, no entanto, não tem todas as respostas, nem lhe cabe indicar aos alunos como agir independentemente do contexto, e por isso deve se propor a fornecer ferramentas para que eles possam se tornar seres autônomos, conscientes dos próprios direitos e deveres para a boa convivência em sociedade. De acordo com Paulo Freire (1987, p. 87), “Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão de mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa”. É essa autonomia almejada pelos educadores e pela legislação brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, cujos artigos foram atualizados ao longo dos anos, o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ambos documentos atualizados em 2014 e 2017, respectivamente. De acordo com a LDB (BRASIL, 1996), “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. A lei informa que a educação básica é gratuita e obrigatória, sendo formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, isto é, são cerca de 13 anos de estudo iniciados na primeira infância. Como os alunos passam grande parte do tempo na escola durante a fase de crescimento, reconhecimento e formação da própria identidade, “a educação escolar não só deve informar como também formar” (VASCONCELOS; MARTINS, 2019, p. 30). Ao contrário da educação que busca a autonomia dos educandos, a “educação bancária” é uma prática de dominação, pois

mantém a ingenuidade dos educandos e os acomoda para a realidade do mundo da opressão (FREIRE, 1987). O educador tem posição privilegiada nessa formação dos alunos, que ingressam na escola muito jovens, e deve empenhar-se ao máximo para que o ambiente da sala de aula seja de fato transformador e permita contribuições dos alunos e reflexões.

Esse é um grande desafio, principalmente em salas de aulas com muitos alunos, como é o caso das escolas públicas, em que a média de alunos por sala de aula é alta. São diversas personalidades, provenientes de diferentes contextos familiares e sociais, em um mesmo espaço, e o educador precisa lidar com todas elas, ensinar os conteúdos e ajudar seus alunos a se tornarem seres humanos autônomos e reflexivos. Entendemos o ensino da leitura como primeiro passo para a autonomia dos estudantes. O ato de ler é libertador e democrático, pois permite que os alunos acessem diversas informações, que não são necessariamente aquelas apresentadas pelo professor. A leitura abre um novo horizonte de aprendizado, pois ler contribui para que os alunos tenham acesso a novos conteúdos e permite que eles estabeleçam opiniões próprias sobre diversos textos lidos, fazendo comparações, apontando diferenças, identificando similaridades. Nesse sentido, a leitura contribui para o desenvolvimento da autonomia intelectual dos alunos e para a formação do pensamento crítico. Quando os alunos já sabem ler, os educadores podem estabelecer discussões acerca do conhecimento adquirido, reflexões sobre a veracidade das informações que os alunos encontraram em profusão, sobretudo com o acesso às mídias eletrônicas que se verifica atualmente, e aprofundar cada vez mais as discussões.

A partir do momento em que os alunos sabem ler, possivelmente conseguem acompanhar discussões mais complexas e formular convicções próprias. Com esse conhecimento, os alunos podem ser cada vez mais desafiados a buscar conhecimentos de outras fontes e discutir em sala de aula, com seus colegas e professor, o que aprenderam. A sala de aula transforma-se em um ambiente de aprendizado, não apenas dos alunos, mas também dos professores; como afirma Paulo Freire (1987), enquanto ensina, o professor também aprende com seus alunos. Com esse tipo de incentivo, o professor privilegia “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996). No entanto, essa não é uma tarefa fácil. A LDB indica a necessidade

de transformar a sala de aula em um ambiente propício para essas discussões, mas, de acordo com Vasconcelos e Martins,

O educador, para sê-lo de modo democrático, deverá, portanto, não apenas repetir o que, nos meios educacionais, já virou um bordão, o “educar para o exercício da cidadania”, mas assumir que seus alunos, conhecendo os próprios deveres e direitos, podem, sim, cumprindo os primeiros, reivindicar os segundos. (VASCONCELOS; MARTINS, 2019, p. 31)

Impõe-se uma condição preliminar para que o educador cumpra a sua tarefa da maneira mais adequada: ele deve ter recebido uma boa formação que o torne apto à prática da educação reflexiva e democrática, o que, como sabemos, não corresponde à realidade de um imenso contingente de profissionais da educação, que, por diversas circunstâncias, não tiveram acesso à formação adequada. Como alternativa, o professor precisa buscar o aprimoramento, que pode ser alcançado pela formação continuada, com cursos presenciais ou a distância. Além disso, a formação continuada deve assegurar uma possível atualização junto às novas gerações de alunos (cada vez mais familiarizados com as novas tecnologias), às novas ferramentas disponíveis, às novas estratégias pedagógicas. Para Paulo Freire (2007, p. 85, grifos do autor), “Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não *aprendo nem ensino*”. Isto é, a formação do professor nunca está completa e a curiosidade impulsiona a busca por novos conhecimentos; a curiosidade do professor e sua dedicação em sala de aula poderão inspirar os alunos a fazerem o mesmo em suas atividades, tanto no contexto da sala de aula quanto cotidianamente. A formação precária e a falta de atualização do professor comprometem o resultado esperado, fato que se agrava, do ponto de vista do aprendizado da leitura, quando os alunos atingem o ensino médio e entram em contato, geralmente, com uma tradição literária sobrecarregada com informes históricos, com pouco destaque para o que interessa realmente, ou seja, o estudo dos textos literários que contribuíram para a formação da literatura brasileira.

A BNCC, para alcançar o objetivo de formar para a cidadania, elege a leitura como meio básico para o desenvolvimento da capacidade de aprender, reafirma a importância da leitura na vida escolar. Embora busque discutir a relevância e o valor da leitura para a formação de cidadãos, a BNCC não chega a aprofundar esse componente. O delineamento das diretrizes, de caráter teórico, está longe de proporcionar aos

professores condições mínimas para a aplicação adequada dessas diretrizes em sua prática cotidiana em sala de aula. Para que sejam concretizados os propósitos da BNCC, em especial no tocante à língua e à literatura no Ensino Médio, certamente será imprescindível rever e adequar todo o conteúdo ministrado atualmente nas licenciaturas em Letras. Para suprir lacunas da BNCC, torna-se necessária a formação continuada dos professores, que lhes deve ser proporcionada pelas instituições de ensino em que trabalham, o que, evidentemente, nem sempre ocorre. Como consequência, os professores mais dedicados refletem sobre a própria prática em sala de aula e buscam recursos adicionais, no intuito de propiciar aos seus alunos a melhor formação possível, incentivando-os a se tornarem indivíduos reflexivos, responsáveis e críticos. Não é simples a tarefa, nem são adequadas as condições, de modo geral, na educação brasileira, para que sejam cumpridas a contento.

Sendo a sala de aula um espaço privilegiado para a educação e o aprendizado, o professor também pode aprender com seus alunos, os verdadeiros protagonistas desse espaço. Respeitar os alunos, abrir-se ao diálogo e aceitar o que eles trazem são exemplos de conduta do professor que ensina seus alunos também por meio de suas ações. Na sala de aula, o educador é um exemplo para seus alunos e precisa despertar neles o desejo de aprender mais, e a leitura é uma excelente maneira de adquirir conhecimento. A leitura em sala de aula, ao longo do Ensino Fundamental, tem diversos usos possíveis, como:

[...] para resolver um problema prático, para informar-se, para divertir-se, para estudar, para escrever ou para revisar o próprio texto. Dessa forma, os PCN almejam eliminar das mentes de crianças e adolescentes a visão distorcida de que a leitura de um livro só serve para se conseguir uma boa nota em uma prova de leitura. (VASCONCELOS; MARTINS, 2019, p. 22)

Como se afirmou anteriormente, a leitura é uma prática de libertação que abre diversas possibilidades de entender o mundo que nos cerca, e por isso é necessário exercitá-la com frequência, para que os alunos saibam não só compreender o sentido denotativo, apresentado no texto, mas também suas conotações, ou os significados nele implícitos. Ler obras literárias é uma maneira eficaz de praticar a habilidade de leitura, aprimorar a compreensão e induzir a inquietação que leva à busca por novos significados.

No componente “Língua portuguesa”, para os anos finais do Ensino Fundamental (5º a 9º anos), a BNCC (BRASIL, 2017, p. 156) destaca a relevância da “[...] experimentação da arte e da literatura como expedientes que permitem (re)conhecer diferentes maneiras de ser, pensar, (re)agir, sentir e, pelo confronto com o que é diverso, desenvolver uma atitude de valorização e de respeito pela diversidade”. A BNCC incentiva o professor a discutir a literatura e defende seu ensino orientado pela diversidade, propondo que sejam discutidos em sala de aula

[...] diferentes gêneros, estilos, autores e autoras – contemporâneos, de outras épocas, regionais, nacionais, portugueses, africanos e de outros países [...]; o cânone, a literatura universal, a literatura juvenil, a tradição oral, o multissemiótico, a cultura digital e as culturas juvenis, dentre outras diversidades, devem ser consideradas, ainda que deva haver um privilégio do letramento da letra. (BRASIL, 2017, p. 153)

Se, por um lado, há um aspecto positivo na amplitude com que o fenômeno da literatura é concebido no Ensino Fundamental, a que se refere a afirmação acima, por outro lado, essa mesma amplitude exige uma série de tomadas de decisões para a seleção dos conteúdos e dos materiais para estudo. A carga horária prevista para as aulas não é suficiente para que seja explorada toda essa diversidade de produções. Em vista disso, a quem compete definir as prioridades? Secretarias de educação estaduais ou municipais? Coordenadores pedagógicos? Livros didáticos ou materiais apostilados dos sistemas de ensino nas escolas privadas? Ou os próprios professores? O professor só conseguirá desenvolver adequadamente a leitura literária se adquirir conhecimentos suficientes para fazer escolhas significativas. A essas variáveis, somam-se as questões, já referidas inicialmente, da formação dos professores nos cursos de Letras e da formação continuada. Sem as medidas necessárias às atualizações teóricas e práticas, é difícil antever o sucesso na realização de tais propostas.

A literatura no Ensino Médio

Tudo o que se refere à língua portuguesa, à literatura e a outros componentes em linguagem, de modo geral, para o Ensino Médio, encontra-se nas “Competências específicas de linguagens e suas tecnologias para o Ensino Médio” (BNCC, 2017, p. 489-526), texto que se estende por mais de 30 páginas, estipulando “práticas em leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise

linguística/semiótica, em diferentes campos de atuação social: campos da vida pessoal, de atuação na vida pública, das práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiáticos e – finalmente – artístico-literários”. A nosso ver, não resta dúvida quanto à intenção de se reduzir a importância atribuída ao estudo no “campo de atuação” artístico-literário em face dos demais. A própria extensão do texto referente a cada campo varia enormemente. Longe de questionar essa opção, que se vincula, evidentemente, ao desejo de uma escolaridade que prepare para a vida pública, com base na articulação em nível pessoal já prevista nas séries finais do Ensino Fundamental, não deixa de ser importante assinalar que, em aparente contradição, a BNCC refere-se a um papel “nuclear” do qual a literatura foi alijada e ao qual deve retornar:

Em relação à literatura, a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio. Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes.

Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando. (BRASIL, 2017, p. 499)

Esse fragmento, que define o lugar e o sentido da literatura no Ensino Médio, expondo a intenção de se “aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos [...] e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos” (BNCC, 2017, p. 498), merece exame mais acurado. Inicialmente, reafirma a centralidade “nuclear” do texto literário, herdada (ao menos em tese) do Ensino Fundamental, fato contestado a seguir, pelo reconhecimento de que fatores extraliterários têm contribuído para a simplificação didática e os equívocos que têm relegado o texto literário a um plano secundário. Adiante, reitera a necessidade da reinserção da literatura na centralidade do ensino de leitura, considerando, corretamente, que o texto literário enriquece e amplia nossa visão de mundo, por se tratar de “linguagem artisticamente organizada”, que se expressa em forma de “arranjos especiais das palavras”. Sem que se defina, exatamente, o que é literatura, estão assinalados os seus componentes básicos: a recriação do real e a elaboração estética.

A breve referência a “certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos” (BNCC, 2017, p. 499) indica o reconhecimento de que o ensino de literatura tem sido prejudicado pela falta de clareza quanto ao conceito e à função da literatura, ao priorizar, em seu estudo, circunstâncias e detalhes periféricos em relação ao que realmente importa, isto é, à produção textual. Tais equívocos não ocorreram apenas no Brasil, conforme se depreende do texto de Todorov, *A literatura em perigo* (2009, p. 31), que os identificou no sistema de ensino francês. Para ele, a história literária, os métodos de análise e os elementos de teoria literária podem contribuir para a compreensão da obra, porém são apenas os meios, ou “andaimes”, e não a sua finalidade, ou “edifício”, que é a compreensão do sentido da obra.

Restam em aberto as possíveis práticas, os conteúdos, a seleção dos materiais para estudo, as estratégias, enfim, tudo o que caracteriza o andamento das aulas e propicia o aprendizado dos alunos – como também dos professores, retomando sempre a constatação freireana. No Ensino Médio devem atuar os professores mais inquietos, prontos para ler novas obras, elaborar propostas instigantes para discussão e atender aos desafios da incorporação de conteúdos a que se refere a BNCC com vistas à progressão das aprendizagens e habilidades. A ampliação do repertório pode incluir “literatura juvenil, literatura periférico-marginal, o culto, o clássico, o popular, cultura de massa, cultura das mídias, culturas juvenis etc.” (2017, p. 500, grifo nosso). Os novos conteúdos e as novas modalidades são aceitos *ao lado*, e não *em lugar* do que se estudava antes. O “clássico”, ou os textos da tradição literária, permanece, sem destaque especial, em meio a tudo o que se incorpora à sala de aula.

As aulas de literatura na escola têm como público o aluno, um possível novo leitor. É fato notório a superlotação das salas de aula brasileiras, principalmente nas escolas públicas. Não será tarefa fácil a seleção das produções que passam integrar a sala de aula, nem se reduzem as dificuldades para o trabalho com as obras canônicas, como as de Machado de Assis, Guimarães Rosa, Graciliano Ramos, Manuel Bandeira ou Carlos Drummond de Andrade, entre outros.

O educador deve apresentar aos alunos textos de diferentes modalidades, ajudando-os a descobrir a riqueza de cada um deles, levando em conta seu contexto de produção (tradicional, contemporâneo, consagrado, periférico, da cultura de massa etc.),

explorando o potencial de cada obra a ser trabalhada em sala de aula. Nesse sentido, cada leitura é uma leitura e poderão sempre surgir novas interpretações; assim, conhecimento será construído em sala de aula com contribuições dos alunos, que poderão contar com o professor para mediar a discussão.

Paulo Freire (2007, p. 27) indica que “A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito”. Se o aluno lê pela primeira vez uma obra canônica e não se interessa por ela, não se dedicará para entendê-la, poderá apenas prestar atenção à aula o suficiente para receber uma boa nota. Consequentemente, a obra não comprometerá o aluno e ele não será afetado por ela. Esse não é o objetivo final das aulas de literatura, que buscam desenvolver nos alunos o gosto pela leitura e fortalecer o espírito crítico em relação a tudo (SILVA, 2019). A sala de aula precisa ser o lugar para o debate interpretativo, mas isso não pode ocorrer se não houver argumentos, engajamento. De acordo com Claudicélio Rodrigues da Silva (2019, p. 19), “Educar para a transformação plena do sujeito, no desejo de que ele abandone a passividade e assuma seu protagonismo, é o grande desafio”. Se o aluno está interessado pelas aulas, contribuirá para as discussões com a formulação de argumentos próprios e reflexões, e essa atitude poderá ser transposta também para a sua vida cotidiana.

Leyla Perrone-Moisés (2016, p. 72) discute diferentes ângulos e modos possíveis para o estudo da literatura, reconhecendo seu atual declínio, resultante de múltiplos fatores, entre os quais as “demandas do mercado” em que os alunos devem ser inseridos, e a desvalorização da estética (“considerada idealista, logocêntrica e patriarcal” [2016, p. 73]), implícito aqui o desconhecimento de que o texto literário, como criação inspirada em dados da realidade, diz *algo em determinada forma*, mais complexa, mais rica, mais ambígua (2016, p. 77, grifo da autora). Após se interrogar sobre a necessidade ou não da literatura para o ser humano, conclui pela importância de sua manutenção nos currículos escolares, assinalando que compete aos professores de literatura propiciar a leitura de textos que possam ir além da “realidade dos alunos”, elevando progressivamente seu nível de conhecimento; escolher obras em função de suas qualidades literárias “passadas ou recentes”; demonstrar que a obra literária se caracteriza pelo “como” e não pelo “quê”, pois a forma e a significação são

indissociáveis; permitir a entrada por diversas “portas”, para abrir os significados da obra e compreender como são criados (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 80-81).

Entre os teóricos do ensino de literatura, vale destacar Annie Rouxel (2013), para quem o ensino de literatura tem como finalidades: formar leitores; aumentar a cultura dos alunos, contribuindo para a construção de suas identidades; propiciar a elaboração de uma cultura comum (estimular o sentimento de pertencimento a uma comunidade). Se os indivíduos gostam de ler, eles poderão se interessar tanto por novas obras quanto pelos clássicos. Para Rouxel (2013, p. 20), o objetivo das aulas de literatura é a “formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção [...] a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo”. Compreende-se, portanto, esse ensino como propulsor para a formação não só de leitores, mas de cidadãos, em confluência com os propósitos da BNCC.

Nesse sentido, a visão sobre a literatura não é uma entidade fixa, pois passou e continua a passar por mudanças ao longo do tempo. Por isso pode ocorrer a consagração de uma obra literária em determinado momento, e seu completo esquecimento tempos depois.

De acordo com Claudicélio Rodrigues da Silva, o trabalho do professor vai muito além da simples atuação de quem gosta de ler; deve-se entender o papel da literatura na educação. A leitura é uma maneira de inclusão, de libertação,

[...] ela deixa entrever o mundo real, assim como apresenta um mundo possível, e nos faz refletir sobre as possibilidades das escolhas, boas ou ruins, que fizemos ou venhamos fazer. Ela suscita desejos, libera sensações tolhidas, infunde uma vontade de reparação, ou simplesmente, tira-nos do nosso eu e nos lança ao outro. Sua matéria é feita de possibilidades. (SILVA, 2019, p. 27)

Ensinar literatura em sala de aula deve ter como objetivo a formação de leitores e o professor competente de língua e literatura reconhece que discursos da literatura não são ingênuos, que não há discursos neutros. A literatura, por sua vez, não pode fazer concessões à dissimulação dos espaços sociais e políticos, nem pode aceitar ser cooptada pelo fundamentalismo (SILVA, 2019, p. 20). É preciso, em primeiro lugar, entender que o leitor não é uma tábula rasa, e que é necessário que o professor adote uma postura que aproxime o leitor do texto (ROUXEL, 2013). Impor a leitura do cânone sem levar em consideração o tipo de leitor é uma maneira autoritária de conduzir

aulas de literatura e o resultado serão pessoas avessas à leitura. No entanto, o professor deve também considerar o elenco de leituras para os exames de ingresso nos cursos superiores, que geralmente exigem dos alunos a leitura e compreensão de obras canônicas. As mudanças nesses processos seletivos, com a consolidação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), merecem considerações que extrapolam os limites desta reflexão. Oferecer aos alunos uma educação dialógica e ainda prepará-los para o ingresso na universidade é um desafio não apenas do professor de literatura, mas de qualquer outra disciplina. Para o ensino de literatura, especificamente, o professor pode, por exemplo, introduzir em sala de aula o estudo de uma obra contemporânea e estabelecer uma ligação com outra, canônica, fazendo paralelos e comparações de tempos passados com os tempos atuais, discutir as temáticas, a maneira como os autores tratam determinados temas, entre outras possibilidades.

Para atender às normativas da BNCC, o trabalho com a literatura em sala de aula deve contemplar enorme diversidade de obras, inclusive as canônicas que, por uma série de razões, dificilmente despertam, de imediato, o interesse dos alunos. Cabe ao professor apoiar os alunos na superação de barreiras impostas pelo vocabulário, pelas expressões, pelos costumes do tempo em que essas obras foram criadas. Quando bem-sucedida essa atividade, os alunos dão-se conta do que mobiliza as grandes obras: sua capacidade de tratar de dramas e paixões humanos (amor e ódio, sucessos e fracassos, vida e morte) e de temas universais – com destaque para o mais recente, a epidemia que assola o mundo, tema de narrativas ficcionais capazes de despertar o interesse de leitores de todas as idades.

Uma possibilidade que consideramos interessante para o ensino de literatura em sala de aula é o estudo de obras contemporâneas intercaladas com as canônicas. Temas universais propiciam o estabelecimento de paralelos entre obras da tradição e obras contemporâneas, o que será uma aproximação entre o contexto atual dos alunos e os conteúdos que precisam ser discutidos em sala de aula, e a atenção à contemporaneidade em sala de aula, seguramente, é uma maneira de despertar interesse e enriquecer as discussões.

Literatura distópica: uma proposta de leitura de *Corpos secos*

O professor pode utilizar diversas fontes para descobrir obras literárias que possam despertar o interesse de seus alunos e que contenham elementos literários para serem trabalhados em sala de aula. Uma das maneiras de alcançar esse objetivo consiste em abordar temas que afetam diretamente algum componente da vida cotidiana, da realidade com a qual todos estão familiarizados.

Desde o início de 2020, o mundo se vê diante de uma pandemia que provocou enorme abalo em nosso cotidiano. Além do uso de equipamentos de proteção contra o vírus, mostrou-se indispensável a adoção de um tipo de confinamento como uma maneira de reduzir a curva de contágio e os efeitos da Covid-19. Nesse sentido, locais de trabalho e salas de aula foram transferidos para o ambiente digital, com diversos tipos de percalços decorrentes da falta de recursos (equipamentos inadequados, dificuldade no acesso à internet, falta de canais oficiais e de fácil acesso para a disponibilização dos conteúdos tratados em sala de aula, necessidade de reorganizar o espaço familiar, entre outras dificuldades) e pela mudança brusca na maneira de nos relacionarmos uns com os outros. Nem a sala de aula virtual possibilita a mesma qualidade nas interações, nem os professores estavam preparados para essa maneira de explicar e discutir os conteúdos, de modo que as comunicações se tornaram difíceis, passando a exigir mais esforços tanto da parte dos professores quanto dos alunos. A pandemia exigiu mudanças drásticas em nosso dia a dia para que seja contida a propagação de uma doença que, por enquanto, não tem cura conhecida.

O momento atual tem semelhanças com diversas obras de ficção distópicas, em que personagens se veem diante do insólito, do inesperado, e enfrentam dificuldades para fugir de situações dramáticas, com desfecho imprevisível e, muitas vezes, fatal. Os temas do apocalipse e do confinamento há muito estão presentes em obras literárias, filmes, seriados e há numerosas adaptações dessas narrativas para outros formatos, ultrapassando as adaptações mais tradicionais, como as da literatura para o cinema. Nesse sentido, uma obra que desperte o interesse dos alunos por relacionar-se a fatos que alteram o cotidiano pode ser lida e analisada em classe, como também, na esteira do que preconiza a BNCC (2017, p. 500), pode fazer parte da diversidade cultural, de maneira a “abranger produções e formas de expressão diversas [...] e em suas múltiplas repercussões e possibilidades de apreciação, em processos que envolvem adaptações,

remediações, estilizações, paródias, HQs, minisséries, filmes, videominutos, games etc.”.

Talvez ainda sejam relativamente raras as obras com potencial para despertar o interesse dos alunos e criar as condições para produções como as descritas acima, mas uma delas é a obra publicada recentemente pela editora Alfaguara: *Corpos secos* (2020). Trata-se de uma narrativa sobre relações humanas, um “romance-catástrofe”, um *thriller*, escrito por Luisa Geisler,¹ Marcelo Ferroni,² Natalia Borges Polezzo³ e Samir Machado de Machado,⁴ narrado por quatro personagens (Mateus, Murilo, Regina e Constância), que enfrentam uma doença fatal (chamada síndrome de Matheson-França⁵ ou Corpo Seco) que assola o Brasil, e buscam um abrigo em que possam sobreviver em segurança. Os narradores se alternam ao longo dos capítulos e cada um deles conta esse fato trágico a partir de seu ponto de vista.

A narrativa de Mateus abre o romance. Ele está infectado pelo vírus sem demonstrar sintomas, o que faz despertar uma esperança de cura. Para isso, ele deve ser protegido e escoltado até uma base militar no Rio de Janeiro, onde será estudado por cientistas que buscam uma cura para o vírus. O narrador seguinte é Murilo, meio-irmão de Mateus. No início da narrativa, ele é apenas uma criança que não entende exatamente o que tanto aflige sua mãe e irmão mais velho, mas que vai, aos poucos, compreendendo a gravidade da situação, perdendo a inocência e endurecendo diante da violência que testemunha. Em seguida, surge o relato de Regina, uma mulher abastada, que vive em uma fazenda e que pouco sabe sobre a pandemia, até ser, finalmente, afetada pelos corpos secos, quando decide fugir, abandonando tudo o que conhecia. Por fim, Constância é uma engenheira de alimentos que investiga o que pode ter dado o início ao surto e que busca manter seu irmão e a si própria seguros durante a crise.

Propomos a discussão em sala de aula dos capítulos narrados por Murilo, a criança que vai aos poucos entendendo a gravidade da situação em que se encontra, que

¹ Escritora e tradutora brasileira que foi duas vezes vencedora do Prêmio Sesc de Literatura, finalista do Prêmio Machado de Assis, semifinalista do Prêmio Oceanos de Literatura e duas vezes finalista do prêmio Jabuti.

² Autor de diversos livros, entre eles *Dia dos Mortos* (2004). Além disso, é editor de livros.

³ Doutora em literatura, autora de diversos livros, entre eles *Amora* (2015), que venceu o prêmio Jabuti em 2016. Sua obra foi publicada em diversos países e foi traduzida para o inglês e espanhol.

⁴ Escritor, tradutor e designer gráfico. Seu livro *Tupinilândia* (2018) foi vencedor do prêmio Minuano de melhor romance, tendo sido traduzido para o francês.

⁵ O nome da doença fatal – que pode ser explorado em seu componente intertextual – remete ao autor de *Eu sou a lenda*, Richard Matheson. Essa obra é narrada pelo último ser humano não infectado por uma bactéria mortal e apresenta detalhes de seu cotidiano enquanto tenta sobreviver (Cf. MATHESON, 2016).

está em um tipo de confinamento com sua família (eles viviam em um complexo militar no início da pandemia) enquanto fogem para um lugar seguro. A inocência do narrador que, no início do relato, diz que “Adultos falam muita coisa e acham que têm muita razão” (GEISLER; FERRONI; POLESSO; MACHADO, 2020, pos. 130), é aos poucos influenciada pela tristeza que vivencia e é substituída por uma personalidade mais dura por causa da violência que presencia. Ele começa seu relato preocupado com seu peixe, Baleia, e fala sobre coisas importantes para ele, como descobrir quanto tempo dura a memória de um peixe. Mas logo percebe a irritação de sua mãe e irmão quando resolvem fugir, pois a doença havia se aproximado:

– Vai pro carro, Murilo.

[...] Quando o Cauã me viu indo pro carro com o pote nas mãos, ele começou a gritar. Ele segurava uma caixa de papelão. E aí a Pilar e a Camila resolveram pegar o Pancho, o que deixou Cauã mais furioso ainda [...] E nisso meu padrasto gritava mais e mais, e a Camila gritava mais e mais (porque a Camila é a mais gritona)l e aí a Pilar choramingou mais e mais (porque a Pilar é mais choramingona), até que a mãe entrou em casa e disse:

– Só vem.

Eles pararam e ficaram olhando pra ela. E ela disse:

– Só vem, caralho. (GEISLER *et al.*, 2020, pos. 151-156)

Murilo, inicialmente, não entendia o motivo da fuga, chegando a perguntar à sua mãe qual “feriadão” havia motivado a viagem em família com grande quantidade de malas. A mãe explica que eles estavam viajando porque muitas pessoas já tinham ido embora, mas eles ficaram para trás porque tinham esperança. Nesse diálogo, Murilo começa a ser introduzido ao assunto e algumas memórias começam a ser contadas, como o episódio em que houve um tiroteio no hospital e ele presenciou sem entender:

Um tempo atrás, a gente foi no hospital tirar sangue. Todo mundo na base precisava fazer o exame. [...] Então um cara saiu correndo de umas escadas no segundo andar. Parecia que ele tinha vomitado no corpo todo, tava com umas manchas amarelas na roupa e na pele. Nem eu quando me vomito fico assim. Ele tava meio bravo, parecia, e tinha dois médicos atrás dele. Tinha um oficial do lado da escada, que conferia quem subia ou descia, e ele tinha uma arma. Sempre tinha muitos soldados com arma na base aérea, mas tinha cada vez mais.

Uma mulher tentou pegar o cara quando ele desceu, mas ele tava tão bravo que começou a gritar com ela. Foi quando a cabeça do cara explodiu, e da mulher também. Fedia. Fechei os olhos para não ver, mas fedia. Era muito sangue, sangue estranho [...]. (GEISLER *et al.*, 2020, pos. 210-219)

Na época desse acontecimento, sua mãe ainda tentava ocultar-lhe a gravidade dos fatos, desconversando e dizendo que não sabia o que havia se passado no hospital quando questionada por Murilo. Contudo, com o avanço da doença, o narrador foi

ficando cada vez mais atento e escutava os sussurros trocados entre sua mãe e irmão tarde da noite – “Aí eles baixavam a voz, porque acham que criança é surda [...] O volume das discussões baixou mais ainda, e muitas vezes a mãe e o Cauã discutiam no quarto em vez de na janta. Eu sabia que era sério quando discutiam no quarto” (GEISLER *et al.*, 2020, pos. 229-234).

Os trechos destacados anteriormente são apenas alguns dos indicativos da jornada de uma criança em um momento de crise, do que pode ser crescer em meio a uma pandemia que ameaça a vida de todos. *Corpos secos* (2020) é um romance distópico, um romance-catástrofe, que apresenta relatos humanos sobre relacionamentos e crescimento em meio às dificuldades, e a história de Murilo tenta se aproximar da realidade, discutindo as dificuldades, pequenas alegrias e tristezas vivenciadas por uma criança em meio a um ambiente hostil.

Em perfeita sintonia com o momento presente, a temática de *Corpos secos* (2020) é tão inédita quanto a situação em que se inspira, sendo possível afirmar que talvez não haja obra semelhante no universo da sala de aula. Todavia, sua singularidade pode despertar o interesse de alunos que vivenciam esse momento de pandemia, tornando-se uma leitura atraente, capaz de despertar nos alunos a curiosidade por mais obras do gênero. Embora sejam pandemias muito diferentes, a que vivenciamos agora e a que é discutida no livro, essa leitura pode fazer surgir discussões produtivas e estimular o interesse por outras narrativas distópicas, algumas delas já “clássicas”, como *1984*, de George Orwell, o que resultaria em “ampliação do repertório, considerando a diversidade cultural”, em conformidade com a BNCC (2017, p. 499). Além disso, os alunos podem refletir sobre a pandemia atual em relação à pandemia do livro e às que são exibidas em outros produtos culturais, como filmes e séries; podem estabelecer paralelos, verificar diferenças, semelhanças, observar o comportamento humano e a mudança nas relações humanas nesses períodos de crise (que se voltam cada vez mais à barbárie). A decorrência natural de tais reflexões será a sugestão de atividades complementares à leitura da obra, como a produção escrita ou audiovisual com a temática do confinamento. Com o próprio celular, os alunos podem fazer vídeo-depoimentos, videoconferências em pequenos grupos, ou *podcasts* discutindo como o confinamento afetou a vida deles, os quais serão compartilhados com todos os colegas de classe. Esse tipo de atividade promoverá o que consta na BNCC: incentivar a

elaboração de texto ou vídeo adequado ao contexto de produção, atenta à formatação adequada, à utilização da norma culta de forma correta e às ferramentas de edição necessárias.

Literatura contemporânea e recepção das obras

Devemos reconhecer o lugar do cânone, sua contribuição para a tradição, a relevância de seu papel na preservação de nossa herança cultural, mas seu estudo não pode excluir o que a literatura tem a dizer hoje. Promover a arte do diálogo em sala de aula significa também trabalhar conteúdos que sejam familiares aos alunos. Ao lado das obras consagradas pelo cânone, devem ser apresentados aos alunos outros livros contemporâneos que discutem temas interessantes, próximos de sua realidade, em linguagem atual, apontando para diferentes pontos de vista, e que, por todas essas razões, são valiosos para reinserir a literatura em seu devido lugar no Ensino Médio.

De acordo com Silva (2019), o texto literário denuncia incongruências do passado e do presente, impasses, discursos anacrônicos, vazios e autoritários, as relações de poder, entre outros assuntos. As obras literárias contemporâneas certamente são próximas dos leitores atuais, pois tratam de temas pertinentes ao presente. Isso, no entanto, não significa que as canônicas não possam ser compreendidas hoje, em seu contexto, por mais distantes que sejam seus espaços, personagens e situações, pois podem suscitar a discussão de temas relevantes, que se fizeram presentes no passado e ainda persistem. Nesse sentido, é possível o estabelecimento de um elo entre as obras durante a análise em sala de aula e as discussões podem ser frutíferas, por exemplo: se determinados comportamentos nocivos estão presentes em obras de muitos anos atrás e continuam sendo denunciados em obras atuais, por que nós continuamos a repeti-los? A maneira como as obras canônicas foram apreciadas na época em que foram elaboradas é certamente diferente da maneira atual, pois o nosso pensamento é influenciado pelo que nos cerca, pelas informações que adquirimos a todo momento, é o conhecimento acumulado de muitos anos que nos permite uma visão “privilegiada” sobre determinados assuntos.

O texto literário traz consigo uma marca do passado que, ao se atualizar na literatura, aponta novos percursos. É por meio da literatura que o professor pode

despertar a criatividade e fazer surgir mecanismos para a emancipação do educando (SILVA, 2019, p. 26).

Como processo, a educação é meio e não fim, o que leva o professor a trilhar sempre o caminho da dúvida, “seja ela grande ou pequena” (SILVA, 2019, p. 16). De acordo com Philippe Perrenoud (2002), o professor deve assumir postura e práticas reflexivas que sejam uma base metódica, regular, instrumentalizada, serena e causadora de efeitos. É mediante essa prática reflexiva que o professor reflete sobre a própria presença em sala de aula, de maneira a levar em consideração as necessidades dos alunos, buscando democratizar o acesso aos saberes. Uma prática reflexiva permite ao educador aumentar a capacidade de inovação, não apenas a própria, como também a de seus alunos.

Considerações finais

Independentemente das disciplinas e de seus conteúdos, o trabalho do educador é árduo e sua formação nunca estará completa. O professor precisa buscar novos conhecimentos, estratégias de ensino, mantendo-se sempre atualizado em relação às novas produções culturais e artísticas, além, naturalmente, das novas tecnologias. Para que o aluno saiba aprender com autonomia, o primeiro passo é a leitura, que é uma ferramenta muito poderosa para a aquisição de conhecimento. O educador tem o papel de estimular no aluno o pensamento crítico, para que possa atuar como indivíduo na sociedade, e o ensino adequado de literatura, em especial no Ensino Médio, pode proporcionar uma contribuição altamente positiva para que esse objetivo seja alcançado.

Para praticar a habilidade de leitura em sala de aula, as aulas de literatura devem estimular o interesse dos alunos, e uma maneira de fazer isso é por meio da leitura das obras canônicas ou clássicas, ao lado de obras literárias contemporâneas, que, sem dúvida, são capazes de suscitar maior interesse junto aos alunos. Não se discute a necessidade do estudo das obras canônicas em sala de aula, não apenas por fazerem parte dos currículos escolares (independentemente das escassas referências a elas na BNCC), mas também pelas exigências dos exames de seleção para o ensino superior. Contudo, antes disso é essencial que tenha sido desenvolvido o gosto pela leitura. Além disso, quando os alunos se reconhecem em alguma personagem, é mais provável que haja maior interesse pela leitura e, em decorrência disso, mais reflexão sobre o que foi

lido. Esse pode ser o caso de *Corpos secos* (2020), em que há um narrador que cresce ao longo da narrativa e sua personalidade se modifica para melhor sobreviver ao ambiente que o cerca.

A pandemia que assola o Brasil e o mundo em 2020 tem mudado os comportamentos de todos e resultará na instauração de um novo “normal”, com modificações que ainda não podemos prever nas salas de aulas, mas que certamente exigirão mais autonomia dos alunos. Despertar o interesse dos alunos pelas aulas de literatura, recorrendo a obras tradicionais e contemporâneas, é mostrar que as aulas de literatura não se referem apenas a um mundo fechado no tempo antigo, mas, ao contrário, buscar maneiras de entabular o diálogo entre a tradição e o contemporâneo. O objetivo final das aulas de literatura é despertar nos alunos o gosto pela leitura, com obras que os levem a refletir e a usufruir a riqueza da criatividade e da elaboração textual presentes nas boas obras. O papel do professor leitor para identificá-las e tornar produtivo todo o processo talvez seja o componente mais relevante e, infelizmente, o menos reconhecido pelo sistema educacional.

Referências bibliográficas

ABREU, M. “A literatura é forma de humanização do sujeito” – quando os leitores se contam aos milhares. In: ABREU, M. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2006, p. 81-92.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC: SEF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, p.

27833, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 6 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, p. 1, ed. extra, 26 jun. 2014.

CALVINO, I. Por que ler os clássicos. In: CALVINO, I. *Por que ler os clássicos*. 2. ed. 4. reimpr. Tradução Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993, p. 9-16.

EAGLETON, T. Introdução: o que é literatura? In: EAGLETON, T. *Teoria da literatura: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p. 1-24.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. A concepção “bancária” da educação como instrumento de opressão. In: PATTO, M. H. S. (Org.). *Introdução à psicologia escolar*. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997, p. 61-78.

GEISLER, L.; FERRONI, M.; POLESSO, N. B.; MACHADO, S. M. de. *Corpos secos: um romance*. São Paulo: Alfaguara, 2020. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Corpos-secos-romance-Luisa-Geisler/dp/8556521029/ref=sr_1_1?__mk_pt_BR=%C3%85M%C3%85%C5%BD%C3%95%C3%91&dchild=1&keywords=corpos+secos&qid=1592247959&sr=8-1>. Acesso em: 15 jun. 2020.

MATHESON, R. *Eu sou a lenda*. São Paulo: Aleph, 2016. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Eu-Sou-Lenda-Richard-Matheson-ebook/dp/B01IQ2UTEA/ref=tmm_kin_swatch_0?_encoding=UTF8&qid=&sr=>>. Acesso em: 15 jun. 2020.

PERRENOUD, P. Saber refletir sobre a própria prática: objetivo central da formação dos professores? In: PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002, p. 47-70.

PERRONE-MOISÉS, L. O ensino da literatura. In: PERRONE-MOISÉS, L. *Mutações da literatura no século XXI*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016, p. 70-82.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (Org.). *Leitura de literatura na escola*. Tradução de Neide Luiza de Rezende. São Paulo: Parábola, 2013, p. 17-33.

SILVA, C. R. Da literatura como travessia: é possível ensinar literatura? In: LEURQUIN, E.; COUTINHO, F. (Org.). *Literatura e ensino*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2019, p. 15-31.

TODOROV, T. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

VASCONCELOS, M. L. M. C.; MARTINS, V. B. *Linguagem digital na escola: projetos educacionais*. São Paulo: Editora Mackenzie, 2019.

Recebido em 03/07/2020

Aceito em 06/09/2020

ⁱ **Helena Bonito C. Pereira** é Doutora e Mestre em Letras (Língua e Literatura Francesa) pela Universidade de São Paulo. Fez estágio pós-doutoral na Universidade da Califórnia em Riverside (2006) e foi professora visitante na Università degli Studi di Perugia, na Umbria, Itália (2018 e 2019). Professora Titular e docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie, tendo desempenhado, dentre outras, as funções de Pró-Reitora de Pós-Graduação e Pesquisa, Decano de Extensão e Coordenadora de Publicações Acadêmicas. **E-mail:** helena.pereira@mackenzie.br

ⁱⁱ **Ana Claudia J. de Mauro** é mestre e doutoranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Analista editorial na Editora Mackenzie. **E-mail:** ana.cjmauro@gmail.com