

O ENSINO DE LITERATURA HOJE

da crise do conceito à noção de escritas

ANTONIO DE PÁDUA DIAS DA SILVA

COLEÇÃO ENSINO & APRENDIZAGEM

VOL. 1

 eduepb

1942170-5
UEPB
ARCO



Universidade Estadual da Paraíba

Prof. Antonio Guedes Rangel Junior | *Reitor*

Prof. José Etham de Lucena Barbosa | *Vice-Reitor*



Editora da Universidade Estadual da Paraíba

Luciano do Nascimento Silva | *Diretor*

Antonio Roberto Faustino da Costa | *Diretor-Adjunto*

Conselho Editorial

Presidente

Luciano do Nascimento Silva

Conselho Científico

Alberto Soares Melo

Cidoval Moraes de Sousa

Hermes Magalhães Tavares

José Esteban Castro

José Etham de Lucena Barbosa

José Tavares de Sousa

Marcionila Fernandes

Olival Freire Jr

Roberto Mauro Cortez Motta



Editora filiada a ABEU

EDITORA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

Rua Baraúnas, 351 - Bairro Universitário - Campina Grande-PB - CEP 58429-500
Fone/Fax: (83) 3315-3381 - <http://eduepb.uepb.edu.br> - email: eduepb@uepb.edu.br

ANTONIO DE PÁDUA DIAS DA SILVA

O ENSINO DE LITERATURA HOJE

da crise do conceito à noção de escritas

Coleção Ensino & Aprendizagem

VOLUME 1



Campina Grande
2016

Copyright © EDUEPB

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

A EDUEPB segue o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, em vigor no Brasil, desde 2009.

Editora da Universidade Estadual da Paraíba

Luciano do Nascimento Silva | **Diretor**

Antonio Roberto Faustino da Costa | **Diretor-Adjunto**

Design Gráfico

Erick Ferreira Cabral

Jefferson Ricardo Lima Araujo Nunes

Lediane Costa Frutuoso

Leonardo Ramos Araujo

Divulgação

Zoraide Barbosa de Oliveira Pereira

Revisão Linguística

Elizete Amaral de Medeiros

Normalização Técnica

Jane Pompilo dos Santos

Depósito legal na Biblioteca Nacional, conforme Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL - UEPB

S586e Silva, Antonio de Pádua Dias da.
O ensino da literatura hoje: da crise do conceito à noção de escritas [Livro eletrônico]. / Antonio de Pádua Dias da Silva. Campina Grande: EDUEPB, 2016.
3700Kb. - 256 p.:il. (Coleção Ensino & Aprendizagem, v.1).

Modo de acesso: Word Wide Web <http://www.uepb.edu.br/ebooks/>

ISBN 978-85-7879-340-1

ISBN EBOOK 978-85-7879-339-5

1. Literatura. 2. Gêneros textuais. 3. Leitura. 4. Noção de escrita. 5. Educação básica. I. Título.

21. ed. CDD 800

EDITORA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

Rua Baraúnas, 351 - Bodocongó - Bairro Universitário
Campina Grande-PB - CEP 58429-500

Fone/Fax: (83) 3315-3381 - <http://eduepb.uepb.edu.br>

e-mail: eduepb@uepb.edu.br

Coleção Ensino & Aprendizagem

Editores

Daniela Gomes de Araújo Nóbrega

Fábio Marques de Souza

Simone Dália de Gusmão Aranha

Conselho Científico

Afrânio Mendes Catani (USP)

Alexsandro da Silva (UFPE)

Carla Luciane Blum Vestena (UNICENTRO)

Cesar Aparecido Nunes (UNICAMP)

Eduardo Gomes Onofre (UEPB)

Iraíde Marques de Freitas Barreiro (UNESP)

José Francisco de Melo Neto (UFPB)

Laura Janaina Dias Amato (UNILA)

Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida (UFPE)

Luiz Francisco Dias (UFMG)

Maria Helena Vieira Abrahão (UNESP)

María Isabel Pozzo (IRICE-Conicet- UNR, Argentina)

Marta Lúcia Cabrera Kfoury Kaneoya (UNESP)

Mona Mohamad Hawi (USP)

Rosa Ana Martín Vegas (USAL, Espanha)

Selma de Cássia Martinelli (UNICAMP)

Sinara de Oliveira Branco (UFCEG)

Apresentação da Coleção

A **Coleção Ensino & Aprendizagem** visa à publicação e à divulgação de pesquisas desenvolvidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba - PPGFP/UEPB, assim como investigações de outros programas de pós-graduação do Brasil e do mundo. Os eixos norteadores estão ancorados em duas linhas de pesquisa, a saber: “Linguagens, Culturas e Formação Docente” e “Ciências, Tecnologias e Formação Docente”, que subsidiaram as discussões, o desenvolvimento e os resultados das pesquisas realizadas.

Nesta Coleção, várias perspectivas de estudos direcionados a ações pedagógicas entram em cena. A partir dessa postura dialética, o PPGFP vislumbra promover reflexões teóricas e práticas a professores da Educação Básica e do Ensino Superior, que estejam em atividade e em formação inicial e continuada, buscando aperfeiçoar a sua prática docente, por meio de discussões acerca do complexo processo de ensino-aprendizagem. Busca, então, estimular professores, pesquisadores e demais profissionais envolvidos com a Educação e áreas afins, a fomentar um diálogo com a docência e suas práticas interculturais com vistas à produção do conhecimento científico.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1

Notícia do assassinato do índio pataxó Galdino, 66

Figura 2

Capa da Revista Sétimo Céu, 88

Figura 3

Página da fotonovela “Quero te fazer feliz”,
da Sétimo Céu, 88

Figura 4

Imagem de presos em campos de concentração sob o
regime do apartheid de Eugene Kock, 96

Figura 5

Imagem da exposição “Onde vamos dançar
esta noite?”, 129

Figura 6

Esquema da tradição da linguagem no Brasil, 169

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1

Percentual de gêneros textuais discursivos adquiridos por professores, 123

Gráfico 2

Textos tomados como Literatura pelos professores, 125

Gráfico 3

Respostas de alunos sobre com que frequência tinham aula de Literatura, 134

Gráfico 4

Direcionamento conteudístico do foco das aulas de Literatura, 135

Gráfico 5

Frequência com que os alunos adquirem obras Literárias, 137

Gráfico 6

Percentual de obras adquiridas pelos alunos em 2015, 138

Gráfico 7

Escritas entendidas pelos alunos como Literatura, 145

Gráfico 8

Principais tipos de *escritas* lidas pelos alunos na atualidade (2015), 146

Gráfico 9
Grau de satisfação dos alunos
com as aulas de Literatura, 152

Gráfico 10
Respostas quanto ao “modo” como gostariam
que fossem as aulas de Literatura, 153

Gráfico 11 - Ano de publicação das obras
lidas pelos alunos no ano de 2015, 164

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
INTRODUÇÃO	21
Breve relato de experiência (introdução à discussão do ensaio)	21
Apresentando o <i>modus operandi</i> da pesquisa: uma introdução à tese do ensaio	30
FUNDAMENTOS TEÓRICO-CONCEITUAIS DA LITERATURA E AS <i>ESCRITAS</i> DE HOJE	41
Literatura (como) Ficção, Registro e/ou <i>Escritas</i>	45
Literatura como “Arte da palavra escrita”	46
Literatura como ficção	51
Literatura como registro	52
Literatura e <i>escritas</i>	55
A humanização pela literatura	60
Literatura como potência, devir	72
O prazer de ler	82

ESCRITAS, LEITORES, LEITURAS: EM FAVOR DE PRÁTICAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA QUE ESTIMULEM A DIVERSIDADE DAS ESCRITAS..... 93

Introdução	93
<i>Em busca do tempo perdido</i>	99
Situando a pesquisa através do questionário construído.....	102
Problematizando os dados da pesquisa 1: visões do sujeito professor.....	111
Problematizando os dados da pesquisa 2: visões do sujeito aluno.....	128
Resistência estudantil frente às obras literárias e modos de abordagem das mesmas.....	132
Algumas conclusões sobre as <i>escritas</i> como modo de abordagem de textos em sala de aula de Língua Materna.....	156
Literatura para quê? Para quem? Livros para quê(m)?.....	158
Uma questão de talento individual ou de qualidade?	166
Esquema de escalonamento cultural dos letramentos por base ou estágio de desenvolvimento.....	169
Aura, reprodutibilidade técnica e indústria cultural.....	174
Os perigos do conservadorismo radical – analisando discursos da/na internet.....	181
Considerações (provisórias) finais.....	190

REFERÊNCIAS	211
BIBLIOGRAFIAS	219
ENDEREÇOS ELETRÔNICOS CONSULTADOS	225
APÊNDICES	227
APÊNDICE 1	229
APÊNDICE 2	233
APÊNDICE 3	237
APÊNDICE 4	239
APÊNDICE 5	247
ANEXO	249

APRESENTAÇÃO

A crise de leitura instaurada no Brasil, há décadas, tem traduzido para famílias, professores, profissionais da área, escola, governos e instituições que avaliam os níveis de satisfação e progresso escolares uma sensação de impotência diante de vários quesitos que são postos como possíveis de serem avaliados junto ao descrédito e resistência ou não funcionamento da leitura em sala de aula. Mudanças na valorização e preparação de professores, em pesquisas que promovem outros modos de conduzir as mediações leitoras, interface família e escola, compartilhamento de problemas e buscas coletivas de soluções são as “ferramentas” ou dispositivos utilizados na intenção de melhorar os níveis de leitura dos estudantes brasileiros da Educação Básica. O último resultado do PISA (Programme for International Student Assessment, 2012), no Brasil, revela que metade do estudante do Ensino Médio foi avaliado no nível 2 (em uma escala de 1 a 6) de leitura e escrita, fato gritante que torna esses sujeitos – aproximadamente vinte e cinco milhões de jovens – analfabetos funcionais, meros decodificadores de textos.

O tema se torna urgente porque o Brasil, por exemplo, tem, hoje, o segundo maior programa de acesso de

jovens à universidade (Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM), tendo à frente apenas a China, e o pouco de vagas diante do número da demanda exige o domínio de habilidades várias, a começar pelas competências leitora e escrita, consideradas pelas agências que ranqueiam a educação dos países, o “calcanhar de Aquiles” dos jovens estudantes, juntamente com a Matemática. Quando se pensa que em 2015, no Brasil, foram mais de sete milhões de jovens inscritos no ENEM e que a maior parte deles, oriundos de escolas públicas, irão concorrer a 228 mil vagas através do SISU, percebe-se o quanto de jovens advindos de realidades leitoras e escritas de difícil acesso não conseguirão concorrer, mesmo quando os dois critérios básicos do MEC sejam unicamente ter se submetido ao ENEM 2015 e não ter zerado a redação.

O segundo critério, pela perspectiva que analiso, é um dentre outros fatores que forma um todo que funciona contra o estudante da escola pública que enfrentou crises de leitura, absorveu pouco e produziu quase nada de conhecimento, resistiu a muitas práticas, questionou o sistema de ensino de Língua Materna, e também contribuiu muito pouco para garantir um bom desempenho em exames como o ENEM e para garantir seu lugar de sujeito e agente no mundo. Logo, o não zerar a redação parece ser uma espécie de paliativo, porque os estudantes que não dominam a linguagem escrita, que não desenvolveram a habilidade da escrita, mesmo não zerando a redação, dificilmente ingressariam em cursos mais “elitizados” como Medicina, Direito, Engenharias, numa lógica perversa, reservados apenas a maior parte dos estudantes que estudaram em escolas particulares e que lançaram mão, desde cedo, de um projeto profissional que foi perseguido ao

longo de todo o Ensino Médio. Restam aos filhos das escolas públicas os cursos de licenciaturas, os cursos menos concorridos e, numa lógica extremamente capitalista, aqueles que “não dão dinheiro”, isto é, aqueles que, uma vez cursado, não dariam condições dignas para alimentar os sonhos de jovens que buscam um espaço sob o sol.

Consciente dessa situação que se repete anualmente no Brasil, sem que haja perspectiva de melhoras, de alívio, mas apenas de agravamento da situação, vez que a cada ano as exigências são outras e nem sempre há tempo de a escola pública se adequar aos modelos e exigências requeridas pelos órgãos fomentadores desses dispositivos, lanço a proposta de outro modo de ver a leitura em sala de aula de Língua Materna, a chamada disciplina Português. Em **O ensino de literatura hoje - da crise do conceito à noção de escritas**, questiono o conceito de literatura do livro didático, do professor, do curso de formação de professores (Curso de Letras) e comparo-o às visões que os estudantes e professores do Ensino Médio de duas escolas de Campina Grande, Paraíba, têm sobre essa Instituição. Meu objetivo é tão somente perceber as idiosincrasias pertinentes ao conceito adotado, o seu não funcionamento frente aos textos amparados pelo conceito e lanço a noção de *escritas* como modo de abordagem do texto em sala de aula.

O que há de novo nessa proposta? Numa primeira visada, nenhuma novidade, visto que outros pesquisadores já se lançaram como tradutores da cultura e sentiram a problemática do uso da noção de Literatura como modelo único de leitura adotado em aulas de Língua Materna. Saindo dessa leitura de superfície e adentrando a estrutura profunda do contexto ou situação, o leitor há de perceber

que a noção de *escritas* subverte o modelo literário sem extingui-lo, mantendo-o em sua composição semântica, ou seja, a defesa do conceito de *escritas* não invalida as leituras e modelos de leituras de textos literários, tão somente se abre de forma mais democrática a diversidade de textos, escritas, expressões, modos de dizer e de fazer (ou não) arte.

Escritas como um modo de abordagem da leitura em aulas de Língua Materna só foi possível graças a uma pesquisa concluída (esta etapa) em dois anos de investigação que compreendeu quatro momentos distintos: 1) observação de aulas de Português em escolas públicas de Campina Grande, quando acompanhando alunos que estagiariam na escola pública no último ano do curso de Letras. Nesse momento, anotava o conceito de Literatura do professorado das escolas, dos alunos estagiários, dos estudantes e do professor do Estágio Supervisionado; 2) discussão teórica e crítica do conceito de Literatura à luz da noção e defesa das *escritas*, formulada à medida que a revisão crítica era feita. Nesta etapa, uma revisão dos principais teóricos da Literatura que apontam para o conceito desta Instituição foi feita; 3) visita a escolas da rede estadual de ensino de Campina Grande para coletar dados para a pesquisa, através de um questionário estruturado a ser respondido por professores e por alunos do Ensino Médio; 4) tabulação e análise dos dados à luz da noção de *escritas*.

A análise dos dados me permitiu verificar que a hipótese de trabalho inicial que formulei confirma-se nas falas e discursos tanto de professores quanto de alunos. Elaboro criticamente a noção de *escritas* como possibilidade viável e eficaz para tornar a atividade de leitura das

aulas de Português mais dinâmica, democrática, menos preconceituosa, elitista e mais próxima das realidades dos estudantes que sentem a necessidade de um crescimento como pessoa, sujeito e cidadão, ao mesmo tempo em que se negam e resistem às leituras dos textos literários clássicos por entenderem que as linguagens, os autores, os temas, os modos de construir as realidades estão bastante distantes deles, apesar de perceberem a Literatura clássica ou canônica como uma leitura possível em seu cotidiano.

O livro é um chamado aos professores de Língua Portuguesa que estão comprometidos com a viabilização de espaços de leitura de textos em sala de aula. O ensaio propõe um modo diferente de perceber a atividade de leitura, sobretudo, a Literária, e acomoda a frequência e necessidade leitoras dos alunos em um mesmo ritmo e paradigma em que se joga, atua sem as distinções dos gêneros, das formas, dos discursos, mas possibilita-se o diverso, a dialogia e o respeito aos gostos, aos estilos, às necessidades de cada leitor.

Escrito em primeira pessoa, a perspectiva adotada ajusta-se aos vários questionamentos feitos ao longo da problematização do que é Literatura e dos modos de abordar os textos literários em sala de aula. Foi necessário partir do lugar de leitor, inserido em determinado contexto social, vivendo descobertas e mudanças interiores e modo de se subjetivar para poder chegar aos domínios da leitura literária, senti-la de forma mais íntima e percebê-la incoerente e contrária aos propósitos pessoais desse “leitor inventado”.

A base ideológica que sustenta a discussão empreendida é a de que, a depender do lugar social do leitor, do seu modo de se subjetivar quanto a questões de ordem

sexual e de gênero, quanto à cor da pele e outras variantes sociais e culturais, as escolhas literárias feitas pelo professorado podem causar rejeição à leitura literária. Ao mesmo tempo, induzem também resistência a ela, na medida em que o alunado encontra vias de fuga ou pontos mortos no sistema educacional de vigilância, elegendo para si uma espécie de “cânone alternativo” ou paralelo que funciona de forma bem mais eficaz do que as orientações de leitura literárias fundadas na tradição.

O ensaio não tem a pretensão de mostrar ao leitor uma visão engessada dos modos de abordar leituras de *escritas* em aulas de Português. Ao contrário, dialoga com os modelos vigentes, muitas vezes, equivocados em sua base, porque já rasurados em sua origem, a saber, no processo de formação docente. Mas elabora ou propõe outras formas de abordar textos e leituras literárias na Educação Básica. As críticas feitas ou levantadas são o estímulo que garante o pensar a mesma atividade – tão necessária nos dias de hoje – por caminhos mais democráticos, abertos, amplos. O leitor entenderá que, longe de querer ser uma ferramenta ou modo de abordagem que se coloca como único, exclusivo ou verdadeiro, o ensaio propõe tão somente mais um modo de abordagem (sem anular ou invisibilizar o modo de abordagem mantido pela tradição).

O ensino de literatura hoje – da crise do conceito à noção de *escritas* relaciona Literatura e vida, leitura e cidadania, pessoas e respeito mútuo, fatores necessários à aquisição, desenvolvimento e domínio de habilidades que tornem leitores potencialmente em cidadãos que transformem a si, o mundo ao seu redor e reconstruam o mundo de forma mais humanizada, menos preconceituosa e mais respeitadora dos modos de cada um viver, ser e estar no mundo.

INTRODUÇÃO

Breve relato de experiência (introdução à discussão do ensaio)

O argumento que sustenta a(s) ideia(s) desse ensaio surge no final da década de 1980, quando passei a cursar o atual Ensino Médio, à época, chamado de “Científico”. O ano exato foi 1989. Ainda está viva a lembrança em minha memória. Saía de minha casa, na antes favela Pedregal (devido às implicações topográficas, sociais e culturais que sofreu no tempo, e ainda sofre),¹ hoje chamada de Bairro do Pedregal. Era sempre cedo da manhã. Não importava se chovia ou fazia sol. Antes das seis da matina, acordava, tomava banho, às vezes fazia o desjejum. No mais das vezes, nem mesmo um gole de café era possível, devido

1 O bairro do Pedregal faz parte da Zona Oeste da Cidade de Campina Grande. É bastante discriminado socialmente pelas precárias condições infraestruturais e por uma concentração de pontos de venda de drogas ilícitas, de violência física ocorrida com frequência no local, assim como um número considerável de pessoas de “alta periculosidade” ali residentes, segundo dados policiais e noticiários das TVs locais.

à pobreza em que me encontrava naquele momento. Ia cursar o primeiro ano científico na Escola Estadual de Segundo Grau Dr. Elpídio de Almeida. Nunca soube, na verdade, nem lá nem hoje, quem foi a figura que dá nome ao colégio. A marca que fica naqueles que passam pelo Estadual da Prata (topônimo pelo qual é conhecido o referido colégio, pelo bairro em que se localiza) é a de ter pertencido ao Gigantão. O mito criado, talvez ainda mantido, é o de que se trata da maior escola estadual de Ensino Médio de Campina Grande, em número de estudantes. Creio que nem mesmo as escolas da rede privada de ensino tenham um número considerável de alunos do Ensino Médio quanto o Gigantão da Prata – atualmente, o Estadual da Prata conta com mais de um mil alunos, distribuídos no período diurno e noturno, e nos três anos que compõem o Ensino Médio.

Era orgulho para mim, o único dos nove filhos de meus pais que chegava, ainda numa faixa etária não tão distante da regular ou comum, a entrar no Segundo Grau e no Estadual da Prata. A alegria de estudar naquele Colégio assemelhava-se ao *prazer* de que trata Lacan no *Seminário 20: mais ainda* (1985), talvez ideia recuperada por Roland Barthes em *O prazer do texto* (1987), porque ambos têm no prazer a ideia de uma gratificação imediata assemelhada ao gozo sexual. E o *prazer*, neste sentido, era tão real que o jejum alimentar em que me encontrava a maior parte do ano, indo ao colégio, era sublimado pelo prazer de estar ali, no Gigantão, estudando. Até mesmo o rigoroso inverno, quando o tínhamos,² mesmo que por pouco

2 A região do Agreste paraibano não conta com estações regulares de chuva e estiagem. À mercê da natureza, apresenta

tempo, não me impedia de sentir prazer todos os dias que acordava e caminhava com a surrada farda rumo à busca do conhecimento.

Filho de pai pedreiro e mãe doméstica, oito irmãos em um lar sustentado por menos de dois salários mínimos à época, dependente economicamente dos pais e, eu, sem emprego, restava-me como alternativa de sobrevivência a consciência da minha pobreza econômica (que refletia em todo o meu corpo vestido indignamente, com uma aparência visivelmente expositora de quem necessitava de carboidratos, vitaminas, proteínas, sais minerais, açúcares e etc.) e o refugiar-me no lugar mais isolado da biblioteca do Gigantão, no horário do intervalo e durante as aulas vagas. A vergonha de minha pobreza obliterava-me as práticas comuns de socialização. Canalizava essa *falta* para a abundância de conteúdos registrados nos livros: literatura, história, filosofia, geografia, história das religiões, artes, tudo isso me atraía, ao mesmo tempo em que repul-sava, numa proporção indireta, a matemática, a física, a química. Até mesmo a Educação Física eu a dispensava: vergonha da fome estampada em meu corpo!

Como eu, havia outros tantos, um mundo de jovens estudantes que passavam as mesmas privações que eu, mas nenhum sabia ou não queria compartilhar a dor de si com a dor do outro, talvez fundamentados na crença comum de achar que dores de fome e de privações são

maior período de estiagem e seca do que de chuva. Atualmente, há mais de três anos consecutivos que a região não recebe nem mesmo o mínimo do índice pluviométrico comum a cada estação, curta, de chuvas com as quais contávamos antes desse largo período de estiagem.

vergonhosas, porque nos culpávamos pela condição em que nos encontrávamos: alguns colegas, filhos de pais estabilizados em empregos, bem sucedidos (esse sucesso não implicava “riqueza”, mas “ter o que comer e vestir, onde morar”) nos intimidavam, talvez numa velada forma de dizer que éramos culpados por não termos o mínimo para sobreviver. Daí a retração, o encurvar-se na magreza corporal, fugindo dos corpos bem-aventurados dos colegas³: peles e cabelos bem tratados, material escolar conforme o solicitado pelos professores, fardamento sempre limpo (o meu, por só ter um, suado a semana inteira de uso).

E ainda assim havia o *prazer*. De quê? De estudar! Meu primeiro professor de Português, quanta expectativa! Ansiava pela primeira aula de literatura. Já havia ido à biblioteca verificar o acervo de que dispunha aquele colégio e a bibliotecária havia me informado que apenas depois de feita uma ficha cadastral seria possível o empréstimo de livros. Necessitava de uma foto para colar junto ao formulário com os dados pessoais. Estava ali esperando que o professor vomitasse o conteúdo em palavras bonitas, em ritmo embalante, com imagens poéticas. Eu esperava uma cena de cinema: o professor sentado, abrindo um livro, recitando um poema, a turma atenta ao *prazer de ouvir* o texto lido. E recitou: um poema de sua autoria, para justificar o que era poesia (sic) e passou a copiar no quadro verde, ainda de giz, o conteúdo anual, iniciando pelas cantigas trovadorescas, passando pelo Barroco e

3 A noção de “corpo bem-aventurado”, saliente-se, não era regra, mas exceção que se colocava como “modelo” entre os estudantes, nos corredores, nos intervalos de aula, nas aulas de Educação Física.

Arcadismo. Autores, obras e características das escolas. Esse era o ritmo. Esse era o conhecimento que teríamos: uma visão da história da literatura a partir das características do momento literário. E, pasmem, sem uma leitura sequer de uma obra literária. Poemas: lembro apenas de “Buscando a Cristo”, de Gregório de Matos Guerra!

O primeiro ano passou. A conclusão de minhas expectativas: uma grande confusão e bate boca com o referido professor de Português, porque, segundo as palavras dele na sala de aula em que eu estudava, “um certo negrinho se achou na importância de me delatar à direção da escola, acusando-me de não dar aula”. O “certo negrinho” era eu, que o havia mesmo delatado, diante de minha frustrante tentativa de discutir em sala os textos que eu lia, nos momentos da discussão sobre a história da literatura. Como havia obtido dez nos três primeiros bimestres, já estava passado por média (a média era 7,0 e eu já havia obtido 30 dos 28 pontos mínimos anual para ser aprovado por média), o professor, desta feita, não poderia me surpreender com uma provável reprovação por raiva ou “marcação” como dizíamos à época.

Apesar de não haver, de verdade, leitura do texto Literário em sala de aula (nem mesmo livro didático para o Ensino Médio, à época, havia); e apesar também de não ter conseguido uma ficha cadastral na biblioteca para poder tomar emprestado os livros que lia durante a semana e os finais de semana (meus pais não dispunham sequer do valor monetário para a foto exigida), a bibliotecária, talvez por piedade de mim, compadeceu-se, confiou, e passou a emprestar-me os livros que eu queria ler; mesmo os reservados, ela dava um jeito de burlar a reserva e emprestá-los a mim. E assim foi o meu primeiro

ano do Científico, porque no segundo e terceiro anos, com uma mesma professora, dificilmente conseguia entabular uma discussão em torno de alguma obra literária. Ela sabia tanto da história da literatura, mas não conseguia interpretar um texto sequer do que citava, e não exigia leitura mínima de textos da literatura brasileira.

Quando me preparava com mais afinco para o vestibular de Letras da Universidade Federal da Paraíba, campus II (hoje Universidade Federal de Campina Grande), indagava a quase aposentada professora se ela podia nos falar sobre *O cortiço*, de Aluísio Azevedo, obra que seria motivo de questionamento no vestibular. A resposta obtida foi: “- Não me faça perguntas em sala de aula. Eu nunca li essas obras.” Essa resposta dada de forma tão educada e amedrontada me fez ver o quanto eu estava inserido em um contexto educacional composto por profissionais despreparados, talvez mal formados (essa reflexão é mais de agora), quem sabe com má vontade de interagir com o aluno em sala de aula. Continuei a minha trajetória rumo à meta estabelecida. E fui ler, no terceiro ano, *O crime do Padre Amaro*, de Eça de Queirós.

Esta foi a obra que me marcou. Na sequência, depois de *O cortiço*, veio *O mulato*, ambos de Aluísio Azevedo; na continuidade, li *A moreninha*, de Joaquim Manuel de Macedo, *Inocência*, de Visconde de Taunay, e *A morte e a morte de Quincas Berro D'Água*, obra de Jorge Amado. Lia o que se exigia para o vestibular e, por *prazer*, uma forma de superar a pobreza social em que me encontrava, lia como mais-valia, por acúmulo de bem simbólico, apesar de a mais-valia, nesse sentido, não usurpar um bem produzido por outrem. Eu queria estocar leitura e conhecimento como quem se alimenta em demasia e reserva gordura no corpo:

havia me rendido à ideia de que a educação é a redenção do pobre e, logo, eu precisava dominar a linguagem e o conhecimento do outro para poder alcançar aquilo para que me preparava: ser professor! Parece piada, dito hoje, quando outras oportunidades e condições de formação pelo ensino superior são bancadas pelo governo federal, a exemplo de cursos como Medicina, Direito, Engenharias e outros que, à época em que me preparava para a entrada na universidade, eram considerados cursos dos que dominam a sociedade, dos filhos de pessoas dos grupos hegemônicos e de poder que ocupariam cargos de maior prestígio social.

As leituras feitas, à época, não me serviram para eu me entender como indivíduo, como pessoa, como membro de uma família e inserido em um contexto coletivo educacional. Eu não tinha respostas para as minhas indagações de jovem em conflito: pela condição social (pobreza), pela cor (negro), pela descoberta da sexualidade e dos papéis de gênero (a descoberta da paixão por garotos), pela religião (tinha sido batizado, mas buscava respostas nas igrejas evangélicas), pela família (inteiramente fragmentada, desestruturada). Eu queria me ver refletido nos textos literários. Ansiava por uma luz que refletisse em mim a claridade ou transparência necessárias para resolver pequenos conflitos internos. Mas os textos que lia só me mostravam o quanto eu estava distante da resolução de problemas, porque os problemas das personagens, as vozes que falavam nos poemas em nenhum momento eram personagens ou vozes de pessoas como eu, porque pertenciam, os discursos legitimadores de ordem, às personagens, vozes e pessoas de classes sociais bem acima da minha e, por esta razão, elas não falavam para mim, não

problematizavam seus conflitos como eu, suas tensões eram por outras razões, suas metas concorriam em direção e proporção opostas às minhas.

Apenas como exemplo, Aluísio Azevedo me ajudou naquele exato momento a me fazer perceber que há muita diferença entre o *ser* bastardo e *mulato* (ou negro) para pessoas da classe média ou burguesa e para pessoas de baixo poder aquisitivo. Lá, a condição *mulato* e *bastardo* de Raimundo estava sendo discutida numa lógica propensa a considerar em primeiro plano a herança (que deveria ser concentrada, não repartida, daí a bastardia) e as relações étnicas entre os iguais (branco com branco, negro com negro). Quando observava ao meu redor, a bastardia, apesar de, à época de minha formação físico-cognitivo-social (décadas de 1970-1980), não ser possível de reconhecimento legal (diferentemente de hoje em que não há separação ou mesmo menção a essa filiação), era um valor, entre as classes populares, de cunho religioso porque resultante de relacionamentos extraconjugais. Ou seja, por mais que lesse os romances e procurasse neles respostas para a minha vida, entendia que, por um simples aspecto como esse, as narrativas romanescas se distanciavam de minha vida. A bastardia para as classes abastadas era prioritariamente uma questão econômica (não repartir as heranças), já para as classes sem poder ou de menor poder aquisitivo era uma questão exclusivamente moral e religiosa: evitava-se a bastardia (através dos relacionamentos extraconjugais) para se manter a união monogâmica e o temor a Deus, para não se contrair filhos que não podiam ser batizados e, logo, católicos.

Esse introito se faz necessário para concluir que: a) as relações estabelecidas entre leitor(es) e texto(s) se dão em

esferas que não podem ser simplificadas no unicamente *prazer de ler*, b) os textos da Literatura⁴ presentes e exigidos no e pelo currículo de Língua Materna, se abordado em uma via de mão única, prestigiando-se apenas autores e obras canônicas, entrarão em conflito com o prazer de ler dos estudantes, porque não atendem as suas intenções ledoras, não problematizam e não atenuam seus conflitos, c) por servir a um determinado discurso da classe média, essa Literatura será sabotada, em algum momento, porque os estudantes resistem ao modelo de leitura centrado numa perspectiva histórica e linear, como se a relação causa e consequência naturalizasse autores e obras, temas e linguagens,⁵ d) nem sempre o que é levado para sala de aula, apesar de fazer parte da grade curricular, faz bem ao alunado, e isso precisaria ser negociado, em outros

4 A partir deste momento, sempre que fizer menção a obras, autores, discursos, currículo, exames que giram em torno da literatura clássica, canônica, oficial, será grafada com inicial maiúscula (Literatura), mesmo os seus derivados como Literários, Literariedade como modo de distinguir da tese problematizada neste ensaio que pensa *literaturas, textos, escritas*.

5 A noção de historiografia, no discurso atual dos historiadores, cai por terra, visto que a perspectiva *linear*, centrada na ideia de *causa e consequência* foi abandonada por se entender que os fatos e eventos da vida, provocados por e para os sujeitos, não são lineares, mas acontecem em concomitância, deslocados; há várias histórias, não apenas uma e contada/interpretada/registrada por pessoas da classe dos vencedores. Onde as histórias das mulheres, dos negros, dos índios, dos pobres, dos analfabetos contadas na e pela perspectiva deles? Onde as literaturas de mulheres, pobres, negros, homossexuais, lésbicas, evangélicos contadas na e pela perspectiva deles? Se não há, é porque ainda se trabalha com um modelo historiográfico que não dá conta dos eventos literários.

termos, para se ter ou perceber avanços na leitura/interpretação de textos.

Apresentando o *modus operandi* da pesquisa: uma introdução à tese do ensaio

Este relato de parte de minha vida foi registrado porque pode dizer muito do que move este ensaio. Primeiro, porque questiona: o ensino de Literatura ou de leitura do texto Literário em salas de aulas do Ensino Médio tem sido alterado afirmativamente nas duas últimas décadas? (Minha saída do Científico foi em 1992, quando fui cursar Letras na universidade já referida. Logo, há duas décadas que estou fora, como aluno, desse contexto). O que era Literatura e seu ensino, lá, tem o mesmo significado hoje? As práticas de ensino, os processos didáticos e pedagógicos evoluíram a ponto de formar nichos de leitores no Ensino Médio? Os alunos de hoje leem Literatura, ampliam a leitura dos gêneros textuais discursivos para além dos Literários? O que configura, hoje, de fato, Literatura para os jovens “secundaristas” e seus respectivos professores?

Não quero tomar como centro de minha discussão o meu relato ou confissão de vida ou parte dela, mas sempre que puder, irei retomar aquele período relatado para, na contração do modelo de ensino de leitura do texto Literário que temos hoje, perceber as nuances e características teórico-metodológicas que embasam a prática pedagógica de Língua Materna, a partir da verificação e experiência do modelo adotado em escolas da rede pública de ensino da cidade Campina Grande, Paraíba, no ano de 2015.

Neste sentido, a problematização do problema que move meu ensaio é entender o que é Literatura hoje:

como ela é ou não definida, que considerações são tecidas sobre a construção/invenção, manutenção e crise dos gêneros Literários sugeridos pelos cursos de formação de professores (cursos de Letras) e pelos livros didáticos de Língua Portuguesa adotados na rede estadual de ensino na Paraíba (para o triênio 2015-2017), como os sujeitos leitores enfrentam e constroem mecanismos de resistência às visões engessadas do que venha a ser Literatura diante da cultura midiática em que todos estamos inseridos, “sobrando pouco tempo para ler”⁶ e o *prazer* da leitura é encontrado em outros suportes, outras escritas, outros registros.⁷

6 Ao citar esse jargão professoral, não estou admitindo a questão como fato pacificado. No segundo capítulo deste ensaio o/a leitor/a perceberá que, diferentemente desses discursos que contrapõem as mídias visuais ao livro, colocam este em lugar de perda e aquelas em lugar de sempre avanço em suas relações com os leitores. Todavia, perceber-se-á que os estudantes leem muito e, apesar da invasão cotidiana de mídias como *smartphones, tablets*, celulares com *androides*, os estudantes têm como hábito ler *escritas* em torno de 500 páginas, ou seja, disponibilizam, sim, tempo para ler. Talvez não para ler o que a escola impõe como modelo de texto e de leitura.

7 Perceber-se-á também, no segundo capítulo, que os estudantes avançam muito na questão da leitura, divergindo do modelo adotado pelo professorado, pelo currículo escolar. Leem mais do que um/a professor/a preocupado em trabalhar o currículo escolar possa imaginar, porque a saída encontrada por eles para avançar naquilo que não têm como negociar em sala de aula é, por conta própria, estabelecer um “cânone mínimo” de leitura, discutindo entre si, trocando obras de leituras, fazendo círculos, rodízios ou *downloads* de obras para leitura. Essa prática leitora depõe contra todo o sistema de ensino de Língua Materna, centrado em uma visão pouco produtiva, insistindo na educação pelos *clássicos*, reproduzindo violentamente os

Parto da ideia de que o conceito de Literatura, seja ele dicionarizado ou mesmo o construído por teóricos da Literatura ainda vivos e, quando mortos, estes exerceram forte influência no pensamento atual – não atende às demandas requisitadas por vários *autores* (jovens [Santiago Nazarian], índios [Daniel Munduruku], crianças [Emily Losada], idosos [Dôra Limeira], presidiários [Luiz Alberto Mendes], portadores de Síndrome de Down [Débora Araújo Seabra de Moura]), *temas* (feminismos, *queer*, gay, lésbico, transgênero, periferia, políticas indígenas, erotismo, pornografia, silêncios), *escritas* (gráfico-verbal, visual, sonora, audiovisual, verbivocovisual), *suportes* (impresso, digital, visual), *gêneros* textuais discursivos (carta, crônica, conto, miniconto, romance, teledramaturgia, HQ, relatos, confissões), *interfaces* (literatura e pintura, música, dramaturgia, cinema, física, matemática, biologia, medicina) e tantas outras nuances que interferem na manutenção de toda uma tradição que corrobora a Literatura.

Defendo a tese de que é preciso ampliar a noção que se tem de Literatura, tangenciando a noção de *escritas* (não a tornando *centro*, entenda-se), para que, diante da apatia do alunado frente ao modelo fracassado de leitura da Literatura cimentado numa tradição canônica e que não corresponde aos ideais e vivências desses sujeitos leitores de hoje, seja possível um encontro com os textos e o ideal do *prazer do texto*, e o *prazer de ler* possa se efetivar, de fato, no meio desse público jovem que tem seu desejo de leitura constantemente sequestrado, amputado, reduzido em

discursos classe média que procuram homogeneizar gostos, prazeres, visões, práticas.

nome de uma fôrma, de uma ideia engessada que atende apenas aos requisitos e desejos de uma classe social extremamente letrada, conservadora e distante dos atuais problemas e dilemas vivenciados e experienciados por esse forte exército juvenil ainda em processo de formação ledora.

Desenvolvo a hipótese, que se confirma na análise de questionários aplicados em escolas da rede estadual de ensino de Campina Grande, de que os jovens leitores leem, sim, e não estão em crise ou não há uma crise de leitura. O que há é uma frente de resistência ao modelo imposto de leitura, de autoria, de gênero, de linguagem, de época, de tema, de suporte que não atende, sozinho ou exclusivamente, aos anseios dos jovens que se vêm constantemente bombardeados por vários suportes, gêneros, intenções, motivos de outras escritas. Ou seja, constantemente são cooptados para outras escritas que superam, em sua época, os modelos da tradição que, para eles, não fazem sentidos. E o professorado, formado em Letras, quase metade do curso feito com a leitura e discussão de teoria, obras e críticas literárias, não consegue superar, com seu alunado, essa instabilidade, essa instauração de um novo paradigma de leitura e de escritas que saia da zona de conforto da tradição e enfrente as novas escritas que fazem parte do cotidiano dessa juventude.

Meu objetivo geral, então, procura investigar os textos que fazem parte da leitura de jovens leitores de hoje para revelar que o conceito tradicional de Literatura, por si só, constrange esse leitor porque a linguagem, os códigos sociais, fatores geracionais, temas, modos de dizer, personagens e vozes que falam nesses textos sempre foram e continuam distantes dessa juventude que encontra o que

precisa ou lhe satisfaz nas escritas do *rap*, do *funk*, da *Super Júlia*, *Super Sabrina*, *Super Bianca*, *Momentos Íntimos*, nos blogs, nos facebook, nos sites de relacionamentos, nos *reality shows*, nas várias publicações impressas de fofocas, HQ, nos referenciais de cultura, de moda, de linguagem, de comportamento, de sociedade. Dois extremos que não se encontram em sala de aula, mas que podem ser mediados com a ação pedagógica do professorado comprometido em, primeiro, entender a questão e, depois, negociar com seu alunado as regras da leitura de textos e escritas em sala.

Não faço um arrazoado teórico em que se busca fundamentar o que se diz através de uma revisão da Literatura. Caso optasse por esse caminho, iria construir uma tese em, no mínimo, cinco anos de pesquisa. O ensaio em tela não exige tanto, por dois motivos, um de ordem textual discursiva e outro de ordem pessoal. Quanto ao primeiro, o ensaio trata-se de um relato de experiência (ou de uma visada a partir de uma experiência de vida no assunto específico), logo, as ideias ventiladas, apesar de estarem todas atravessadas, impregnadas teórica e ideologicamente de outros discursos, muitas vezes, apenas repetidos, reiterados e, se não há a citação direta ou indireta, o leitor reconhecerá imediatamente quando aludo a ideias já defendidas e que são trazidas à tona sem a obrigatoriedade da citação, apesar do rigor permanecer como baliza organizacional do pensamento. No que tange ao segundo motivo, pessoalmente prefiro expor minhas ideias, meu pensamento que foi construído, ao longo dos anos, junto aos meus orientandos do Programa de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC), dos Trabalhos de Conclusão de Cursos (TCC), de Mestrado (já contabilizando 21 orientações de

dissertações aprovadas em 9 anos de atuação na Pós-Graduação) e Doutorado (no momento, são duas orientações de tese já defendidas, outras em andamento), além da participação em várias bancas de Doutorado e de Mestrado.

Sempre que for necessário, estarei fazendo apontamentos teóricos que justifiquem minhas falas, minhas opções teórico-metodológicas. Mas partirei sempre da experiência como aluno do Ensino Médio (daí o iniciar este “relato” com uma experiência juvenil da leitura do texto Literário), aluno do curso “profissional” (Curso de Letras), professor do Ensino Médio (de 1996 a 2001), doutorando em Literatura (1999-2001), professor das cadeiras de Teoria da Literatura e Literatura Brasileira nos cursos de Letras desde 2001 até os dias atuais, e, em alguns momentos, professor também de Estágio Supervisionado de Língua Materna. Como se pode ver, há uma experiência, de minha parte, diretamente com o trabalho da leitura do texto Literário como professor e como orientador de futuros/as professores/as de leituras de textos.

Para sustentar a ideia que defendo, estabeleci uma pesquisa de campo como método compartilhado ao da pesquisa bibliográfica. Dois questionários foram construídos para serem respondidos por alunos e professores de escolas do Ensino Médio da rede pública. O objetivo central dos dois formulários era captar o entendimento que esses sujeitos denunciam do que é Literatura para eles e que obras são consideradas Literárias. Outras questões orbitam o pensamento dessas duas (mais polarizadas), mas elas é que estão no centro da discussão. Segui a hipótese de que ao responder o que seria Literatura, provavelmente haveria coerência entre o conceito apresentado e as obras

e autores lidos, adquiridos, citados, discutidos. Quando há divergência entre as respostas dadas, a crise estabelecida pode ser atribuída ao conceito de Literatura que não encampa os outros textos arrolados como Literários, logo, a noção de Literatura é redutora e falha, fato que faz com que haja, por parte de alunos do Ensino Médio, uma recusa e resistência a entender e querer ler obras da Literatura canônica, ou ao desconhecimento de autores e obras dessa Literatura, fazendo com que o sujeito investigado, talvez por ignorância ou ingenuidade (toda ingenuidade parte da ignorância), é adepto do conceito clássico de Literatura, defende-o, mas equivoca-se, por várias questões, ao citar autores e obras contestados pelo pensamento hegemônico e vigente. O esperado seria, a partir da noção dada, houvesse uma simetria ou correspondência no mínimo coerente entre obras e autores citados e o perfil do conceito de literatura com o qual o sujeito da pesquisa dialoga.

Estruturo este ensaio da seguinte forma: no primeiro capítulo, de base teórica e metodológica, a partir das reflexões feitas, sinalizo para o leitor a *crise* pela qual a noção de Literatura tem passado, algumas incongruências quanto a esse objeto encontrado nos teóricos, nos livros didáticos, na prática escolar e da própria formação docente. Esta crise resulta de vários embates. Problematico, então, os conceitos de Literatura, Escrita, Ficção, Prazer de ler, Potência, Humanização do sujeito pela Literatura. Trago, para este campo discursivo, teóricos como Jacques Derrida, Tzvetan Todorov, Jonathan Culler, Terry Eagleton, Pascale Casanova, Antoine Compagnon, Luiz Costa Lima, dentre outros. Analiso conceitos, ideias, práticas de leituras ou modelos de leituras a partir das minhas vivências e experiências no mundo do ensino, e

opto por não estar me reportando à reiteração de lugares comuns bastante calcificados em nosso sistema de formação docente: prazer de ler, aquisição do hábito da leitura. Creio que essa discussão, de um todo já pacificada, não exigiria de mais um pesquisador usar esse artifício como “truque” para exibir ao leitor, em páginas escritas, aquilo de que ele já é sabedor. Quando faço essa análise, é para contrapor, ironicamente, às práticas estudantis sobre o mesmo “tema”.

Ainda no primeiro capítulo, trago à tona textos da cultura Literária canônica, fazendo-os dialogar com outros textos que estão fora da tradição, que lutam e resistem, segundo Regina Dalcastagnè (2012a), no *território contestado* que é ou em que se tornou a Literatura brasileira contemporânea. Meu propósito nesse momento é tornar claro ao leitor a frágil espécie de objeto com que trabalhamos, indefinível, quase inconcebível (sendo possível compreendê-la, a Literatura, apenas em seu momento histórico-generacional), plena de reticências, impregnada de nódulos sociais, visões culturais que imortalizam uns, rebaixam outros, propõem leituras apenas numa via de mão única. Contesto, assim, apoiado em teóricos também, a não firmeza dos Gêneros Literários, o *déficit* semântico do termo *Literatura*, sobretudo hoje, e dirijo-me às *escritas* em que me apoio para, numa lógica dialogal, poder propor (neste mesmo capítulo) outra visão de leituras de textos em salas de aula de Língua Materna, que contemplem os textos que tangenciam a Literatura, ou que burlam o Literário, resistem aos modelos engessantes, exprimem sentimentos coletivos e de sujeitos fora do âmbito burguês, classe média, moralista.

No segundo capítulo, dedico-me à análise e compreensão de dados coletados na pesquisa: formulários respondidos por alunos/as e professores/as de Língua Materna em contexto de sala, no período de 23 a 27 de novembro de 2015, em duas⁸ escolas estaduais de Ensino Médio de Campina Grande: uma, no bairro da Prata (Escola 1) e outra no bairro da Catingueira (Escola 2).⁹ O formulário composto por 7 (sete) questões (para os docentes e discentes) tinha como orientação central a) a consciência sobre o que é Literatura e b) os tipos de gêneros textuais discursivos lidos e discutidos por esses sujeitos para, a partir de então, atestar *o que é Literatura* para esse público e como as *escritas* (espúrias, marginalizadas, *queers*¹⁰) podem ajudar na formação de um público leitor mais competente, com mais habilidade, mais crítico e que leia mais dentro e fora

8 Por questões éticas, objetivando a preservação da instituição e de seus membros que colaboraram na pesquisa, optei por não citar os nomes das escolas que deram subsídios para a pesquisa que resultou neste ensaio. As escolas, quando mencionadas, serão referidas por Escola 1 e Escola 2.

9 A ideia inicial seria estabelecer uma comparação, por amostragem, das noções de Literatura dos estudantes e professores de escolas da zona urbana e rural. A hipótese foi construída a partir da ideia de que o professorado comunga das mesmas ideias, mas os alunos, por estarem em zonas geográficas e culturais diferentes, poderiam apresentar intenções também diferentes e, logo, a ideia sobre Literatura seria também diferente. Optei por não estabelecer a comparação, deixando para outro momento esse diálogo comparativo, devido ao montante de material coletado: 10% de amostragem do universo de alunos e 100% do universo do professorado.

10 Coloco *queer*, aqui, no sentido do estranhamento causado, das rasuras culturais, de fronteiras borradas, de práticas e sujeitos culturais que resistem sem se intimidar, que aderem à marcação pejorativa (*basura*), mas ressignificam de modo afirmativo essa *mancha*.

da escola; que venha, por fim, compreender a Literatura como *evento*, as *escritas* como no campo do provável e do possível e, assim, construir uma rede de significação afirmativa sobre as Literaturas e escritas em geral.

Neste capítulo, deixo patente minha visão sobre o que considero literatura hoje, visão diretamente ligada à noção de *escritas*, e estabeleço uma espécie de *guia* ou orientações de leituras para professores, sejam da Educação Infantil, dos ensinos Fundamental e Médio, desde que o/a professor/a construa a consciência de que para conduzir e mediar leituras de textos Literários em sala de aula, aumentando, gradativamente, o repertório textual e cultural de seus alunos, faz-se necessária uma mudança de atitude teórica, crítica e metodológica, ou seja, o/a professor/a precisa estar comprometido/a com o progresso da leitura de seus alunos, defender uma posição que soe melhor para ele/ela, professor/a de Língua Materna, e para seu alunado, sendo este para quem todo o foco da educação deve se voltar (não exclusivamente, mas prioritariamente, uma vez que a família, a comunidade e a escola são instâncias muito importantes no processo de educação e de ensino).

Se o leitor tiver paciência e se interessar por outro caminho de discussão e prática docente relacionado diretamente ao ensino de leitura de textos (Literários), sem preconceito, mas com a liberdade da crítica, a possibilidade de discordar e propor outras alternativas capazes de surtirem efeito naquilo que considero ponto fulcral a ser dirimido em sala de aula, este é o momento: basta virar a página para entrar em contato imediato e passar a construir uma outra história, paralela àquela em que está inserido.

FUNDAMENTOS TEÓRICO-CONCEITUAIS DA LITERATURA E AS ESCRITAS DE HOJE

“Ou se vê a mudança no estatuto da literatura, e então aparece outra episteme e outros modos de ler. Ou não se vê ou se nega, e então seguiria existindo literatura e não literatura, ou ruim e boa literatura” (Josefina Ludmer).

A base semântica em que se assenta a noção de crise traduz-se como uma mudança ou alteração brusca em determinado evento, podendo relacionar-se a algo físico ou simbólico. No caso específico da Literatura, trata-se de uma questão simbólica cujo valor (negativo) é percebido nos índices comparativos e estatísticos como os aferidos pelo PISA¹¹ - *Programme for International Student*

11 O Programa avalia os conhecimentos de Matemática e Leitura de estudantes do mundo na faixa dos 15 anos, idade pressuposta, entre a maioria dos países, para a conclusão da escolaridade obrigatória. No Brasil, o PISA é coordenado pelo Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. O resultado apresentado ajuda governos a estabelecerem diretrizes para a melhoria da educação básica.

Assessment (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes).

Segundo dados capturados no site do provedor UOL,¹² no que concerne à avaliação do nível de leitura dos estudantes brasileiros referente ao exame de 2012 (a avaliação é feita a cada três anos), quase metade dos estudantes brasileiros (49,2%) não alcançou o nível 2 de desempenho de leitura, de uma escala valorativa que varia de 1 a 6. O significado desse percentual implica no fato de o alunado não conseguir depreender informações mínimas de um texto, de não ter habilidade para estabelecer relações entre as partes de um texto e delas tirar o proveito que os efeitos semântico discursivos propiciam aos leitores maduros, competentes, segundo a especificação dada por Mary Kato (1985). De outro modo, os aspetos cognitivos da leitura, na visão de Angela Kleiman (1989), sequer atingiram essa parte do alunado, como apenas estruturas superficiais de textos pudessem ser compreensíveis por essa quase metade, visto que, na visão de José Luiz Fiorin e Francisco Platão Savioli (2003), no ato da leitura é necessário superar a estrutura superficial para se chegar à estrutura profunda do texto.

Esse percentual revelado pelo PISA dá mostra do impacto dessa “crise de leitura” no jovem brasileiro ainda na Educação Básica, principalmente porque tecnicamente metade dessa população não atinge o percentual mínimo de leitura/interpretação textual (equivalente ao nível 3 da escala de 1 a 6), sem que entremos no mérito

12 <http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/12/03/pisa-de-desempenho-do-brasil-piora-em-leitura-e-empaca-em-ciencias.htm>, captura em 26/11/2015, às 11:05.

da consideração do outro percentual que ultrapassou esse nível de leitura (que atingiu o nível 3, 4 e assim por diante), o que soa, também, para nós, bastante ínfimo esse percentual, considerando que o jovem brasileiro, no atual sistema que integra a Educação Básica, circula na escola por, no mínimo, 12 anos, tomando por base a sua entrada na escolarização formal a partir do primeiro ano da Educação Infantil.

Quando consideramos, nessa discussão, a leitura do texto Literário, sobretudo nas escolas da rede pública de ensino, o percentual, então, talvez não chegue a atingir mesmo metade desse percentual, considerando toda uma *confissão* profissional em torno desse assunto: professores e alunos relatam as suas (más) experiências em sala de aula com a leitura do texto Literário. O reflexo dessa crise de leitura no Ensino Médio vai ser mais bem visualizado em uma situação de uso corriqueira entre os jovens estudantes brasileiros: a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), dispositivo governamental de avaliação e controle das escolas, cujo objetivo, para além do ingresso de jovens nos cursos universitários, se centra no apontar as fragilidades da escola, através da avaliação de exames de conhecimento de seus alunos, em áreas específicas, para que as questões apresentadas como problemas possam ser dirimidas a curto e médio prazo.¹³

13 Lembro que em nenhum dos dados/resultados apresentados por órgãos governamentais e apropriados por mim, neste ensaio, são analisados à luz de uma conjuntura mais ampla, envolvendo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, os PCN, a CONAE, as OCEM.

A hipótese central de minha tese é a de que não há uma correspondência entre o conceito de Literatura apreendido pelos docentes de Língua Materna do Ensino Médio e os textos a que os alunos têm acesso, leem, procuram, comentam, indicam, têm-nos na memória de curto e médio prazo. Isso se explique, talvez, na sua formação professoral: por não ter construído subsídios para uma atuação mais ampla quanto à noção do texto literário, o/a professor/a não se utiliza desse artifício por algum motivo; ou porque a zona de conforto propiciada pelo livro didático adotado (ou a sua ausência) faz com que todo um professorado (respeitando-se os casos à parte) se utilize de conceitos engessados como o de Literatura e isso faz que toda uma demanda estudantil padeça de critérios, balizas, orientações mais firmes e democráticas quanto à leitura de textos Literários/*escritas* em sala de aula. No que tange à não adoção, por parte do Estado, de um livro didático, torna-se mais penalizadora para o aluno, visto que este, quando não dispõe de recursos financeiros para o material didático, “não desenvolveu o hábito” ou não sentiu a necessidade de uso da biblioteca escolar, muito pouco procura nesse espaço coletivo livros que possam auxiliá-lo em seu dia a dia.

E por essa relação ser, sob meu olhar, bastante assimétrica, passo a questionar a visão conservadora do que seja Literatura/Literário e de como o professorado se curva a essa visão, de forma acrítica, sustentando em sua prática todo um *métier* que, ao invés de dar condições ao aluno de progredir na sua prática de leitura, poda, subtrai, retrai, discrimina, preconceitua textos, autores, conceitos e, assim, o que deveria funcionar como uma verdadeira

dialogia resulta em uma educação castradora, moralizante, discriminadora e mantenedora de um único estatuto Literário: o já cristalizado na e pela cultura, valorado pela classe média/burguesa com a anuência acrítica de parte da categoria professoral que serve a esse modelo de leitura e de Literatura. Passemos em revista expressões que enunciam/enunciaram a Literatura.

Literatura (como) Ficção, Registro e/ou *Escritas*

O objetivo deste tópico é apresentar ao leitor o meu modo de abordagem do texto em sala de aula, defendendo a tese de que a noção de Literatura, atualmente, devido aos inúmeros entraves semânticos que o fazem não funcionar diante dos vários textos produzidos à revelia de critérios teóricos e/ou das críticas Literárias, aposto na ideia de que a noção de *escritas* soa como mais democrática, mais dinâmica, mais acessível, sobretudo, às populações em geral, por abarcar as várias textualidades lidas, discutidas e entendidas pelos discentes como mais propícias a uma fundamentação teórica e conceitual que não apresente “problemas” de ensino-aprendizagem. Faço um levantamento de expressões e termos que foram e são usados como “sinônimos” ou paralelos ao de Literatura, problematizo-os à luz de seus limites interpretativos, testando-os junto aos textos que pretendem abarcar e os deixados de fora para, por fim, apresentar o conceito de *escritas*. Discuto Literatura como “arte da palavra”, como ficção, registro, *escritas* e abro três adendos para inserir essa discussão teórico-conceitual frente a outros modos de abordagem do texto: Literatura como humanização, como potência/devir e “o prazer de ler”. Apenas para que não

percamos o foco: a noção de *escritas*, discuto-a como um modo de abordagem, não como um termo que invalida ou seja permutável pelo canônico Literatura.

Literatura como “Arte da palavra escrita”

O livro didático *Português: linguagens* (2013), de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, avaliado e adquirido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento Estudantil (FNDE) e pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para o triênio 2015-2017, nas escolas de Ensino Médio do Estado da Paraíba, traz em seu capítulo de abertura do ensino de Literatura indicações do que move o sentido do Literário. Primeiro, “literatura é a arte da palavra” (vol.1, p.14).¹⁴ E essa acepção é bastante corrente entre docentes de Literatura. Tomar essa assertiva como verdade única impossibilita todo e qualquer trabalho docente que se queira no âmbito da leitura do texto Literário, porque, e como os próprios autores reconhecem, apesar de forma bastante rasa, na Grécia antiga e na Idade Média, a transmissão do texto Literário (ampliação, aqui, da noção de texto) “ocorria basicamente de forma oral”.

De uma forma (escrita) ou de outra (oral), a Literatura, por esse aspecto, circula pela ideia geral de *palavra*. Palavra escrita, palavra oral. E palavra gesticulada? (a linguagem dos sinais, Libras). Seria possível, por essa acepção,

14 Todos os exemplos de Cereja e Magalhães (2013) aqui trazidos são do volume 1, por ser nele, volume introdutório do conteúdo do Ensino Médio, que se concentra a discussão conceitual, as noções e visões sobre o Literário, os gêneros, as diferenças entre Literatura e Não Literatura..

pensar uma Literatura ou obras Literárias na linguagem dos surdos ou a Libras é apenas um recurso de tradução da Língua Materna? O Braille é também um dispositivo sógnico linguístico usado unicamente para traduzir e facilitar a comunicação (via tradução) ou para *se comunicar* também? E a palavra desenhada? Em *Psicogênese da língua escrita* (1986), Emília Ferreiro e Ana Teberosky verificaram e estabeleceram cinco hipóteses de escrita ou fases pelas quais o sujeito passa no processo de aquisição dessa habilidade: a) pré-silábica, b) silábica sem valor sonoro, c) silábica com valor sonoro, d) semialfabética e e) alfabética. Na primeira delas, a *garatuja* é uma constante, devido ao fato de a criança, nesta fase, não estabelecer vínculos entre a fala e a escrita. E se, diante de um projeto de autoria, alguém supusesse uma obra escrita com “palavras” a partir da *garatuja*, escrita/palavra pré-silábica? Deixaria de ser Literatura? Para além de uma provável pré-escrita e pré-alfabética, por que não um texto construído a partir dessa hipótese?

Vejamos até onde podemos pôr em crise esse conceito. A palavra de que falam William Roberto Cereja e Thereza Maria Cochar Magalhães é a *palavra escrita*. Apesar de reconhecerem que, no que tange à pergunta de Jean-Paul Satre (2015) *Que é a literatura*, “não existe uma definição única e unânime para literatura. Há quem prefira dizer o que ela não é” (p.14). Essa consciência de uma não definição para essa “Arte” não os impedem de, ao longo dos três volumes aqui tomados como corpo de análise, objeto de investigação, optar por ideias, autores e textos que reiteram a exclusividade da escrita e do uso de “uma linguagem especial, carregada de sentidos e capaz de provocar emoções e reflexão no

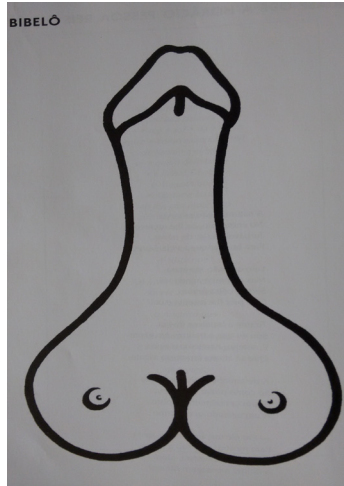
leitor” (p.17). Nos capítulos iniciais, Chico Buarque de Holanda ganha notoriedade com seus textos que são trazidos como exemplos do assunto tratado e motivo de exercícios a serem respondidos.

Nada contra os poemas de Chico Buarque, mas, ainda, mesmo depois de décadas discutindo-se a fragmentação do texto literário nos livros didáticos, o uso do texto como pretexto para o ensino de gramática ou assunto linguístico (fato que não me causa admiração nem vejo problema algum, desde que respeitadas as devidas construções de sentidos que se dão pela leitura que antecede o responder às atividades), logo no início desse volume, o leitor dá-se conta da quantidade de textos considerados “belos” na linguagem conservadora e tradicional que são cortados, amputados, tirados de si a *potência* (visão de Jacques Derrida, 2014) do Literário que só seria possível diante de sua integridade textual, ou seja, completo, integral, inteiro. Literatura, então, para esses autores “lidos” pelos jovens do Ensino Médio da Paraíba no triênio 2015-2017, continua sendo a “arte da palavra escrita” cuja maior prova se dá na exemplificação de autores e obras unicamente do cânone escrito.

Quando me deparo, por exemplo, com os poemas “Bibelô” e “Apartheid”,¹⁵ de Décio Pignatari e Avelino Araújo, respectivamente, que exegese é possível, que chave de leitura daria conta desses “poemas” a não ser a noção de *escritas*? O leitor perceberá que o frágil conceito de Literatura, fundado em bases *logocêntricas*, mantenedora de toda uma tradição ocidental aprisionada à letra, à palavra, ao *verbum* (do princípio e *ad perpetuum*), não se

15 Vide o poema Apartheid na “Introdução” do capítulo 2.

sustenta diante de produções como a que se exhibe abaixo, cujo eixo construtivo atém-se a outra semiose que prescinde do verbo estampado em um livro de poesia.



A *Wikipédia*,¹⁶ ferramenta bastante utilizada hoje no meio escolar e acadêmico para breves consultas, parece ser mais profícua na precisão e rigor do uso do termo *Literatura* quanto os próprios autores dessa coleção voltada para o Ensino Médio. No verbete *literatura oral*, percebemos a profundidade e avanço do que se entende por essa “modalidade” literária. Para além daquilo que

16 A *Wikipedia* é uma enciclopédia digital, online, construída a partir de uma escrita coletiva, de forma democrática: as pessoas alocam nela o(s) verbete(s) e seus sentidos. Estes podem ser atualizados, ampliados, modificados pelos usuários, desde que sigam as normas que regem esta página.

anteriormente fora tomado como ponto de partida pelos autores do livro didático, Grécia antiga e Idade Média são também consideradas no verbete em discussão, todavia numa perspectiva que supera a restrição à “(palavra) escrita” porque a modalidade *oral* da Literatura (ampliação da “arte da palavra... escrita”) é entendida como a “arte de exprimir eventos reais ou fictícios em **palavras, imagens e sons**”.¹⁷ Logo, percebe-se, há uma ampliação da noção de Literário, tomando-se como parte do conceito as realidades sonoras (performatização da voz), gráficas (uso da palavra escrita) e imagéticas. Na atualidade, a mesma enciclopédia traz como componentes e artistas da *literatura oral* no “mundo moderno” os *atores, cantores, rappers e comediantes*, ou seja, sinaliza várias possibilidades e potencialidades Literárias não restritas unicamente ao uso da palavra escrita, mas alterando a paisagem do Literário de forma que, em nosso contexto, os repentistas, improvisadores (cantadores de coco), violeiros, cordelistas declamadores e congêneres também fazem parte deste universo.

Como ou por que, então, diante da riqueza das possibilidades, enfrentar um Ensino Médio unicamente com um modelo de literatura calcado numa espécie de camisa de força? Seria uma espécie de *non sense* adotar um único modelo de texto e tê-lo como Literário, cobrar a leitura deles, inseri-los no meio estudantil, exigir uma dose de hermenêutica do texto porque uma tradição de leitura é

17 Essa definição foi capturada do seguinte endereço: https://pt.wikipedia.org/wiki/Literatura_oral, cujo acesso se deu em 20 de novembro de 2015.

respeitada de forma acrítica?¹⁸ Perceba-se que unicamente *palavra escrita* não dá para definir a noção de literatura. Mas houve quem prestigiasse o termo *ficção*. No próprio verbete da *Wikipédia*, a Literatura (oral) exprimiria, por assim dizer, eventos *reais* ou *fictícios*. O termo ficção dá conta, logo, da noção de Literatura?

Literatura como ficção

Ficção é outro termo caro aos estudiosos da literatura porque carrega em si flutuações semânticas que ora apontam para um lado, ora para outro. Tomado como um *gênero*, ficção seria, por este viés, a Literatura da chamada *scientific fiction*, bem representada por obras do gênero como *Admirável mundo novo* (Aldous Huxley), *Não verás país nenhum* (Ignácio de Loyola Brandão), *Eu, robô* (Isaac Asimov), *2010: uma odisséia no espaço* (Arthur Clarke), *O caçador de andróides* (Philip Dick), *Vinte mil léguas submarinas* (Julio Verne). Nessas obras, as visões de sociedade e relacionamentos humanos são construídas e lidas na interface humanos e tecnologias, cujos acontecimentos narrados são postos num tempo futuro. Para Juan José Saer (2012, p.3), “a ficção não é uma reivindicação do falso [...] mas um tratamento específico do mundo”. É lugar comum dizer que o termo ficção, quando tratado na chave Literária, não se compromete com a verdade nem com a

18 O que estou considerando de forma acrítica é a maneira de se preocupar unicamente com o manter uma tradição em detrimento do atender a toda uma geração de jovens que se renova constantemente e que deveria ser o centro das atenções sobre os modos de ler as *escritas* no Ensino Médio.

mentira, daí o grau de “isenção” ou neutralidade, quando queremos atribuir ao Literário essa característica ficcional que leva o conceito para o campo da imaginação, da criação, do tratamento dado a uma realidade exibida.

Como conceber obras tais quais *Quarto de despejo: diário de uma favelada*; *Eu, Cristiane F., treze anos, drogada, prostituída*; *O doce veneno do escorpião – diário de uma garota de programa*, cujos índices de linguagem tornam essas escritas confusas quanto ao gênero e a sua colocação como Literárias? Invenção, não compromisso com a verdade?

Todavia, por ser confundido também com o *gênero ficção científica*, o termo perde o valor semântico e torna-se inapropriado para ser lido como *Literatura*. Isso sem falar nos puristas que apostam na poesia como um campo específico da “Literatura” que, contraditoriamente, tomando-se a poesia como Literatura (talvez pela lembrança arcaica desta também fazer parte da “arte da palavra escrita”), afirmam que a poesia não pode ser considerada ficção porque esta é uma categoria e especificidade exclusiva da narrativa. O próprio Tzvetan Todorov (2014), em recente obra, aponta para essa questão discutida por muitos críticos e teóricos da literatura: a ficção está para a narrativa, não para a poesia. Ora, se a noção de *arte da palavra escrita* e de *ficção* não dá conta do que experienciamos hoje como evento literário, talvez a noção de registro seja possível.

Literatura como registro

No campo das “artes”, assim como no da história, da linguística, da filologia, da pintura, da escultura, do vídeo, da música, do cinema, do rádio, o verbo *registrar* adequa-se precisamente, visto que, para a construção de sentidos

que estabelecemos no tempo e no espaço, e para que esses campos discursivos resistam ao tempo, (in)formem outras gerações, obrigatoriamente precisam passar para o registro, seja ele gráfico, escrito, visual, sígnico ou da memória. A memória, por assim dizer, não é confiável, sobretudo nesse momento histórico a que fazemos menção – o da Literatura atual –, porque ela tem seus limites que podem ser apagados a quaisquer instantes: pela morte, pela incomunicabilidade da pessoa diante de determinados males que acometem a pessoa como o acidente cardiovascular (AVC), o mal de Alzheimer, dentre outras doenças degenerativas. Afora a memória, que tanto serviu e, ainda, serve a muitos artistas, as demais formas de registro são os mais confiáveis, indicados e sobre as quais nos debruçamos para sentir o texto, gozar da leitura, construir uma visão crítica, indicar como fonte de reflexão e/ou prazer.

O verbo, então, por assim dizer, desde sua origem latina,¹⁹ significa o assinalar de eventos importantes e passa para o campo da Literatura como uma *forma de escrever* a cultura imaterial de uma sociedade: burguesa, erudita, popular, marginalizada, erótica e assim por diante. Comumente, os historiadores, teóricos, críticos e estudiosos da literatura anotam ser a *Literatura* um registro da expressão cultural de seu país, daí o mito do nacionalismo

19 Em Português, origina-se do verbo latino *regestu*, cuja composição se dá pela partícula prefixal – re (iteração, direção para trás) e pelo radical *gestu* (concluído, realizado, ação finalizada). Originalmente, *regestum* (registro, forma singular do verbo) refere-se a dados disponibilizados no *regesta* (livro no qual, eram anotados dados importantes como nascimento, batizado, morte de pessoas importantes, impostos pagos).

também preso a esse registro cultural ou forma artística bastante valorada pelas classes alta e média.

Todavia, pondo em crise a base semântica do termo, *registrar* tanto alude a essa materialização de um bem imaterial (as ideias, os pensamentos, os sentimentos) que é traduzido na e pela escrita e, dessa forma, assume-se o registro-tradução-materialização como a coisa em si (o Literário), como também alude ao meio, caminho, suporte, modo de tornar permanente no tempo, ultrapassar as barreiras geracionais e ser possível de recepção em momentos posteriores. Por este sentido, logo, o valor Literário é neutralizado, porque ausente, e o registrar poderia cair nas malhas daquilo que Júlio Cortázar, em *Valise de Cronópio* (2006), se refere à literatura do século 19 e do final do século 20: a primeira estava preocupada (sobretudo o romance) com o *modo* de dizer (a coisa) e a segunda, com o *quê* dizer, ou seja, o modo de abordar/ registrar um assunto pode estar distanciado do assunto em si.

Vista por esse ângulo, a Literatura não tem condições de ser definida precisamente pelo verbo em tela, porque o registrar atende a qualquer ação, desejo, pensamento ou ordem humana que necessite da estampa de algo em um suporte prioritariamente permanente. Outra vez, a memória como suporte frágil de inscrição e registro, então, não acomodaria essa noção. O verbo e seu sentido, assim, soam qualquer texto, relato, gênero, obra, desejo, ideia que seja materializada no formato registro.

Dito isto, fica evidente para o leitor que tomar o termo *registro* como símile, sinônimo ou um outro termo para se referir ao secularmente definido como Literatura não é

uma boa escolha porque o uso dele, neste aspecto, implica um reducionismo, quando não um ambivalente aspecto semântico que, ao invés de ajudar, termina por complicar a vida de professores e alunos em sala de aula, quando do uso da leitura de textos que potencialmente são Literários. Passemos a investigar se o conceito de *Escritas* abarca o que chamamos de literatura hoje.

Literatura e escritas

Do ponto de vista etimológico, *escritas* encontra valor semântico naquilo que a melhor define, de forma restrita e ampla (esta é a versão que defendo). Estrito senso, *escrita* pode ser entendida como um termo que significa um sistema linguístico ou uma modalidade privilegiada do sistema linguístico, tomada como modelo para a fala e para os textos oficiais da cultura da classe social que estabeleceu as convenções de organização da escrita e as relações que as formas gráficas têm com a fala (uma modalidade – de uso – da língua como sistema) e a com a realidade que procura “representar” constantemente. A *grafia*, neste sentido, seria o melhor meio das *escritas* diante dos suportes que se amalgam a seu sentido, de forma que escrita-grafia se confunde em seus sentidos, tornando-se um único em si para quase significar a mesma coisa.

Por que *escritas*, dentro das possibilidades que defendo, atende de forma mais lógica a diversidade de textos espalhados, produzidos, lidos, comentados, analisados, vendidos, recusados e ainda por vir em nossa cultura? Por uma gama de possibilidades de sua performance, dos modos de se realizar, de materializar as ideias que são projetadas nela(s) e por ela(s): uso o termo no plural devido a

sua diversidade de a-presentação (leio o termo em Beatriz Resende, 2008) das realidades e ficções possíveis dentro de um sistema semiótico como o brasileiro.

A escrita, de praxe, diferencia-se do pictograma, mas mantém uma relação de proximidade por oposição a este, vez que há, para além de culturas ágrafas, as culturas de escrita fonética (como a brasileira) e as culturas de escrita ideográfica (como a japonesa que usa o *mandarim*)²⁰. Todavia, pensando no efeito afirmativo que o uso dessa noção traria tanto para professores/as como alunos/as do Ensino Médio, bem como para os docentes dos cursos de formação de professores/as (cursos de Letras), é que defendo, ao invés de Literatura (sem negar a base semântico-discursiva e ideológico-cultural do termo em sua tradição), o termo *escritas* por que ele, de forma não mais *stricto sensu*, mas *lato sensu* possibilita quaisquer leitores terem consigo uma forma mais centrada, objetiva, menos ambígua e mais plural de entender o que podemos, hoje, chamar de Literatura.

O motivo maior que me faz sair em defesa do termo: se *escritas* diz respeito ao uso de sinais (gráficos, sonoros, visuais, plásticos) para exprimir ideias e sentimentos humanos (de várias formas, ângulos, pontos de vista, intenções), os textos com os quais a nossa cultura letrada se depara atualmente, longe de cair nas graças da tradição que idealiza uma língua e fôrma Literárias, podem ser cabivelmente interceptados de modo afirmativo pela

20 Tanto nas culturas ágrafas, fonéticas, ideogramáticas, outras possibilidades de *escritas*, e não de registros, soam também como possíveis, conforme veremos nos próximos parágrafos: as *escritas* em Braille, Libras, partituras, *tatoo* etc.

noção de *escritas* e, assim, filtrados em sua base semântica para corresponder de forma mais democrática às chamadas Literaturas.

Isso só é possível porque, diferentemente dos termos -expressões “arte da palavra”, registro e ficção, *escritas*, como uma tecnologia, não apenas *escreve* (registra) como também rasura, borra as fronteiras da língua-sistema, da língua-cultura e nos dá como possibilidades várias outras potências literárias que se ajustam à noção de devir: textos que podem vir a ser, devido à potência em si engendrada. Assim, se as *escritas* funcionam por *sinais*, estes, muito mais do que palavras, podem ser imagéticos (toda a arte do desenho das narrativas e livros para crianças, das HQ, dos Mangás, televisão, cinema), sonoros (poemas cantados, *raps*, poemas de gesta, violeiros, repentistas, cantadores de coco, humoristas), plástica (toda a forma de grafar pela arte pictográfica, comediantes, fotográfica que se utiliza de vários recursos poético-literários), vocais (*performers*, intérpretes), alfabeto (nosso sistema de escrita formal da língua), gestual (Libras), tátil (Braille), visual (poemas visuais, concretistas). Esse conjunto de “sinais” em que se materializam as *escritas* pode ser sintetizado no esquema que segue, apesar de saber de sua incompletude, da possibilidade de ser repensado:

Escrita (Sinais)

Vocal (*rap*, performances, trovas, cordel, repente, coco);
Plástica (partitura, fotografia, pictografia, desenhos, *tatoos*, grafite);
Imagética (cinema, televisão, vídeo, HQ, Mangá, ilustração);
Sonora (viola, rádio, música atonal, ruídos, instrumental);
Gestual (Libras);
Alfabética (escrita fonética, inscrições de banheiros públicos);
Tátil [sinal] (Braille);
Visual (poemas como “Apartheid”, “Bibelô”, performática).

Se não é possível definir a Literatura por sua própria “natureza” não fixa, não precisa, escorregadia e modificando-se no tempo e no espaço, para efeitos didáticos, sobretudo, quando se tem como meta atingir um nível considerável de leitores proficientes e maduros dentro do contexto educacional da rede pública, parece ser viável uma perspectiva mais alargada, democrática e pacificadora dos vários gêneros textuais discursivos à disposição dos estudantes, dos leitores em geral. É preciso perceber a concepção de *escritas* como uma saída viável para superar o *déficit* de leitura apresentado pelas estatísticas do PISA e do ENEM e, para além desses instrumentos, construir uma base cidadã do sujeito, a partir dessa visão múltipla de letramento “literário”.

Urge construir uma forte base de sustentação nos processos individuais e coletivos (nos vários contextos

educacionais) de formação de jovens leitores que invadem os cenários cultural, social, dos bairros, das igrejas, dos trabalhos, das baladas, ou mesmo dentro de seus lares, diante de programas de televisão e de vários outros saberes que exigem desses jovens cada vez mais leituras compartilhadas, compromissadas com uma reflexão crítica, com as dinâmicas da cultura, da sociedade, dos estilos e modos de vida das pessoas, com as leis e suas transformações que afetam diretamente os direitos do consumidor, a cidadania política, econômica, subjetiva, dentre tantas outras que compreendem o cidadão completo.

Optar pelo termo *escritas* como uma possibilidade menos canônica, menos elitista, classe média parece ser uma boa opção, quando estamos compromissados com um ideal viável de ser sustentado, mantido: aquele de formar cidadãos capazes de agirem por si só, sujeitos autônomos pelas bases das práticas de letramento, sobretudo, do letramento Literário, conforme aqui pensamos, a partir da visão de Rildo Cosson (2006). Sujeitos que refletem sobre seu papel no mundo, os impactos que a autonomia do sujeito pode acarretar no seu dia a dia, a partir do saber fazer, do saber ler, do saber se portar, se posicionar e defender seu ponto de vista diante de outro no qual não acredita ou acredita não suficientemente para satisfazer o seu bem-estar, seja no contexto familiar, na comunidade onde atua, na escola, nos vários espaços por onde transita.

Ao abordar as leituras de textos Literários em sala de aula por essa perspectiva, o/a professor/a estará promovendo uma espécie de pequena revolução escolar em seus estudantes. Esta revolução trará como benefícios imediatos aquela postura negada e, muitas vezes, estranhada por uma maioria docente que resiste em trabalhar a Literatura

em sala. A noção de *escritas* coopta os alunos para uma maneira diferente, plural, aberta e democrática de se situar como leitor crítico no universo das letras em que está inserido e, assim, poderá fazer dialogar tanto as escritas a que se propõem a ler sem o aval da tradição representada na figura do/a professor/a, bem como os induz a, por esta mesma pluralidade ou diversidade, encontrar caminhos que associem as leituras das *escritas* que leem, com frequência, àquelas que já estão cimentadas, por **n** fatores, no panteão Literário e dos quais não há motivos para fugir, apenas ter motivos para desvendá-los pela disciplina da leitura orientada de maneira suficientemente capaz de devolver a cada sujeito leitor motivos, prazeres, funções do ato de ler. E ao propor uma abordagem por esse caminho, estaríamos construindo aquela visão humanizadora da Literatura reiterada pelos livros didáticos (CEREJA; MAGALHÃES, 2013), a partir de uma visão mais universal já aludida por Tzvetan Todorov (2014), Jacques Derrida (2014) e propagada no Brasil por Antonio Candido (1995).

A humanização pela literatura

O leitor ainda tem em mente o início deste ensaio, a estória contada lá como motivo de argumento da tese a ser sustentada? Então, retomá-la-ei neste momento para discutir a construção de um leitor maduro e os impactos que as leituras das *escritas* potencialmente Literárias trazem para a formação de um cidadão capaz de, consciente de seu *estar* no mundo, ter convicção de seus direitos e deveres como pessoa e como parte de um coletivo, sobretudo, no que tange à moradia, alimentação, vestuário, instrução, saúde, segurança, liberdade individual, amparo da justiça

pública, direito à crença, à religião, ao lazer, direito de ir e vir sem ser interpelado injustamente, direito ao descanso, à constituição de família, ao viver sozinho etc.

Se, na visão de Antonio Candido, tudo isso é possível, quando se tem consciência de si pela Literatura, e esta como um direito básico da pessoa humana, por que aquele jovem que completava dezenove anos não articulava todas ou parte (mínima) dessas questões como resultado das leituras que vivenciava? Era por que as leituras não tinham direcionamento, não foram dirigidas, discutidas, intermediadas? Por que lia errado, torto? Por que pobre, negro, estudante de uma escola estadual? Por que a fome e a pobreza social embotavam sua mente? Quantos alunos, lá e cá, não vivem a mesma experiência que o jovem da narrativa do início deste ensaio? Quantos não resistiram/resistem à leitura da Literatura proposta pelo currículo escolar, este legalmente amparado pelo Projeto Político e Pedagógico da escola? (PPP) A literatura humaniza? É uma necessidade do humano?

Tenho uma séria resistência não a essa visão de Antonio Candido, mas à Literatura defendida por ele, porque a Literatura como um direito humano e a humanização por ela, com esse ideal eu concordo. De qual Literatura o sociólogo e crítico Literário falam? Das *escritas*? Com certeza não! Seus apontamentos Literários sintetizam toda a tradição literária brasileira que se resume, muitas vezes, no título de um de seus valiosos ensaios: *Formação da literatura brasileira* (2000). Essa visão “burguesa”, elitista ou classe média da Literatura unicamente como direito à pessoa vai encontrar guarida em teóricos “midiáticos” como Jean-Paulo Sartre (2015), quando procura, dentro da visão ideológica e engajada que defende, investigar o sentido do

“Que é a literatura?”; Antoine Compagnon (2009), quando diz que a suposição mais corrente é a de que “a cultura literária tornasse o homem melhor e lhe desse uma vida melhor” (p.36); Jacques Derrida (2014), na sua tentativa de escrutinar “essa estranha instituição chamada literatura”; Pascale Casanova (2002), ao investir numa perspectiva não linear e mais crítica da história da Literatura na chamada “república mundial das letras”.

A partir desta visão, é possível perceber, na leitura feita das obras representativas de outros críticos e teóricos da Literatura, o consenso que há, alguns até de forma extremista, em favor dessa qualidade que a Literatura tem de tornar a pessoa melhor: Harold Bloom (1995), forte defensor de uma matriz Literária de língua inglesa, centrada exclusivamente na escrita de William Shakespeare; Leyla Perrone-Moisés (1989), quando defende, na perspectiva do Professor Bloom, as “altas literaturas”, apesar de, na sua visão, os grandes autores são aqueles que, ao mesmo tempo que produzem Literatura, também são críticos Literários (de si e dos demais); Jonathan Culler (1999) que, assim como Terry Eagleton (1997) e Antoine Compagnon (2006), faz uma forte crítica ao literário (ou à *Literariedade*), reitera uma prática quase “cancerosa” de manutenção da Literatura clássica como profícua e capaz de desestabilizar o sujeito, proporcionando-lhe mudanças internas que afetarão, de algum modo, a sua relação com o seu meio.

Ainda em nosso contexto, apesar de cada um a sua maneira, Luiz Costa Lima (2013) e Flávio René Kothe (1994; 1997; 2000; 2003; 2004) assumem esta bandeira. São, pelo discurso expresso nas obras citadas, defensores da Literatura esmerada e valorada *por* e *para* as elites e a classe média que tem poder aquisitivo, que se forma na

tradição do mando e do comando nas e das estruturas sociais e que, ao fim e ao cabo, formam opinião, estabelecem a crítica, a não crítica, os modos de ler, de consumir, de interpretar os textos e os elegem como cânones para serem motivos de leitura. Se esses textos vão para a Educação Básica porque já circulam nas academias, isso vai depender, basicamente, de duas instâncias potencialmente poderosas: os cursos de Letras e seus professores adeptos dessa visão e os órgãos deliberativos do MEC envolvidos diretamente com o livro didático e os currículos escolares (PCN, PNLD, OCEM).

Ao professor, formado em um curso, e por docentes que têm unicamente a visão da Literatura como possibilidade de transformação do sujeito escolar e em formação, e diante da adoção (no mais das vezes, eleito por ele mesmo, já cooptado pela visão acadêmica ou diante da *falta* de um guia para as suas aulas) de um livro didático que não supera essa visão a que estamos remetendo, resta-lhe, então, resistir, se puder, ou quedar-se diante do estranho efeito que as (não) leituras poderão provocar. Novamente: os vestibulares, o PISA e o ENEM que o digam, através de seus números, criticados por alguns, mas incapazes que somos ou estamos diante da situação de cada vez mais concorrermos conosco mesmo para atingirmos metas que nos colocam em *rankings* cada vez mais rigorosos e exigentes.

A Literatura humanizou aquele jovem em formação, citado na narrativa inicial deste ensaio? Não, meu caro leitor! O (des)aprendizado da leitura, nesta perspectiva, se é que ela se deu no jovem de lá, homem feito hoje, operou-se de forma desarmônica, conflituosa, torta, fora do tempo, em constantes embates, baixas e vontade de superação (e

tudo isso pode ser visto como um modo – caótico – de também operar a humanização). Como poderia um texto humanizar alguém, quando as condições sociais de aquisição desse objeto (mercadoria) transformador são contrárias à experiência do leitor potencial? Como processar toda uma humanização em um sujeito cujas condicionantes linguísticas, sociais, culturais, religiosas, de gênero, por exemplo, entravam em choque com essa estranha instituição chamada Literatura?

O leitor já imaginou o que é, na base daquilo que Marcos Bagno (1999) já questionava, o preconceito linguístico pelo qual passa uma pessoa *negra, favelada, desempregada, falante de uma variável linguística* sem prestígio e querendo absorver conteúdos com um professor de Língua Materna preocupado em unicamente declamar seus sonetos decassílabos em uma língua absurdamente distante daquela do cotidiano desse jovem? A Literatura tem como base de sua construção a Língua Oficial, a linguagem erudita, a Norma realizada nas imagens traduzidas pelas frases, parágrafos, capítulos, livros, poemas. Como operar a humanização, quando a língua em uso dista séculos daquela em que a *escrita* está registrada e fora da ficção de vida do leitor? Como compreender toda a lógica comunicacional e interativa de amor presente nos poemas e nos romances de amor do século 19, quando, a seu tempo, as pessoas inventam outros códigos para falar e viver o amor? Como, se a própria noção de amor se transforma no intervalo de um século²¹?

21 Jurandir Freire Costa (1998) e Mary del Priore (2006), ao dissertarem sobre o *amor*, exibem como esse conceito foi forjado no tempo, no espaço e como ele é materializado, vivido, tornado

Mais, ainda: da saída do Ensino Médio para o ingresso no curso de Letras da UFPB, cursando Letras Vernáculas, nos idos de 1996, lia no poema²² I-Juca Pirama, de Gonçalves Dias:

[...]São rudes, severos, sedentos de glória,
Já prélios incitam, já cantam vitória,
Já meigos atendem à voz do cantor:
São todos Timbiras, guerreiros valentes!
Seu nome lá voa na boca das gentes,
Condão de prodígios, de glória e terror!

As tribos vizinhas, sem forças, sem brio,
As armas quebrando, lançando-as ao rio,
O incenso aspiraram dos seus maracás:
Medrosos das guerras que os fortes acendem,
Custosos tributos ignavos lá rendem,
Aos duros guerreiros sujeitos na paz. [...]

Ficava difícil para o jovem leitor em formação (cursando Letras Vernáculas), em meados da década de 1990, compreender o processo de humanização pela Literatura, a Literatura como um direito humano pelas várias razões já

experiência que se alonga e é transformado no tempo pelos vetores econômicos, religiosos, culturais, sociais, pessoais, médicos, jurídicos. São vários *lugares* e *instituições* de poder que interferem para a transformação do amor.

- 22 Apesar de ter feito uma crítica ou ter me referido ao modo de o livro didático abordar os textos literários, fragmentando-os, o fragmento em tela não se destina a *ensinar*, mas apenas a fazer o leitor lembrar especificamente de um trecho a que quero me referir para construir, a meu modo, adequadamente o pensamento.

apontadas, quando, na realidade do dia a dia, apenas nesse aspecto temático (indigenista), as relações travadas entre a *ficção* e a *realidade* se opunham diametralmente. O poema me convocava para a valentia, glória e terror indígenas que submetiam as tribos vizinhas. A tribo vizinha à dos índios (Pataxós) da *realidade* (a tribo dos jovens brancos de classe média de Brasília) é que, simbolicamente, e por metonímia (a parte pelo todo), submeteu a tribo indígena, quando atearam fogo no índio pataxó Galdino José dos Santos:



Figura 1 - Correio Braziliense, 13/08/1997 – capa²³

Diante de um ato desumano como o anunciado pelo Correio Braziliense, é possível pensar a humanização do sujeito pela Literatura, mesmo sabendo tratar-se de um

²³ Disponível em: http://www.revistaretor.org/retor0301_pistori.html.

caso isolado, de uma exceção à regra? Talvez sim, se nos propusermos a “avaliar” apenas esse caso, abstraindo os eventos econômicos, políticos, religiosos, culturais, linguísticos de que se impregnam nosso dia a dia e que alimentam a Literatura. É a partir de casos isolados como esse que, somados, dão uma diferença no resultado esperado. Realidade e ficção, logo, parecem “lugares” antagônicos.

Da leitura de *O cortiço*, de Aluísio Azevedo, ficou-me a sensação de derrota, de impossibilidade de mudança de vida, de desgraçada a pessoa que, como eu, reconhecida na pele e na geografia em que me assentava, não conseguiria recursos para sobreviver e, quando o conseguisse, seria em funções clandestinas, menores, ilegítimas, sem direitos, danosamente custando a vida de quem se submete a essa lógica por falta de alternativa, de oportunidades; por toda uma prática social que minorizava o negro e favelado, desempregado e sem poder aquisitivo. O fim de Bertoleza seria o mesmo para os que estavam à margem de tudo, sobrevivendo nas periferias e favelas, explorados pelos companheiros da mesma classe que, no afã de melhorar de vida, impregnavam-se literalmente da teoria humanista defendida em *Quincas Borba*, de Machado de Assis: *ao vencedor as batatas*? Ou um “afã” determinista, aliado à lei do mais forte, estaria ditando as “regras do jogo da vida” de pessoas “das minorias”?

Como pensar uma relação amorosa para aquele jovem que se descobria desejoso por rapazes, contra toda a sua educação familiar e religiosa, contra a sua desconhecida “natureza” formada na escola heterossexual, cujo modelo estava *estampado* e era reproduzido pela Literatura da classe média? Em *A moreninha*, de Joaquim Manuel de Macedo, os flertes dos jovens, as apostas de

amor, as demarcações de territórios sentimentais, o viver o amor romântico (Jurandir Freire Costa, 1998) pareciam só ser possíveis na chave *heterossexual*, branca,²⁴ letrada,

24 Apesar de o título fazer menção à cor da pele de Carolina, protagonista do romance, em nenhum momento, o tom moreno aludia à negrura tão discriminada socialmente e discutida, sob vários aspectos, na Literatura brasileira. Conforme Sally Cheryl Inkpin, em tese de doutorado de 2014, o modelo de beleza na Literatura brasileira era branco. O tom moreno soava, na obra macediana, apenas como um atrativo aos olhos dos rapazes. Talvez essa questão esteja relacionada ao paradigma socio-antropológico discutido por Gilberto Freire sobre a condição não branca das mulheres brasileiras, vistas sob o olhar masculino: “brancas para casar, mulatas para fornicar, negras para trabalhar”. A tez morena, neste caso específico, nem mesmo no paradigma de mulata poderia ser posto, devido à imprecisão semântica em que o conceito flutua. Mas fica evidente, na Literatura brasileira, que as cores de domínio e de desejo, para além da brancura, centram-se na tez avivada da morena, no tom raro do loiro (*O moço loiro*). Até mesmo, quando se faz menção à “beleza exótica” das escravas, há uma preferência por afirmar esse ideal de beleza centrado na imagem de uma escrava (destino dados aos puramente negros) que não era negra (*A escrava Isaura*). Assim, *O moço loiro*, *A moreninha* e *A escrava Isaura* são obras cujos protagonistas, quanto ao dado étnico-racial, fogem do modelo sem prestígio e discriminado na sociedade brasileira do século 19, como Domingas e Raimundo, mãe (negra) e filho (mulato) do romance *O mulato*, de Aluísio Azevedo, protagonizado por Raimundo; bem como Bertoleza, escrava fugida que ameaçou os planos “brancos” de João Romão de se casar com a filha de Miranda. A negrura da escrava é constantemente motivo de apelo negativo e o fim dado a ela foi o suicídio. Para uma ampliação do assunto em obras literárias, *Clara dos Anjos* (Lima Barreto), *Macunaíma* (Mário de Andrade) são textos, além de outros, que discutem o assunto em tela.

burguesa, culta, idealizada num código de amor cujos capítulos, artigos, incisos e parágrafos únicos não eram possíveis às pessoas de baixa renda, faveladas e negras. O modelo de beleza planetário, hoje, 2016, continua branco, por mais que comerciais, discursos, leis, currículos escolares tenham alterado a paisagem tangente a essa questão.

Gilmar era branco, baixo, forte, cabelo liso, dentes bem tratados, sempre perfumado, sedutor, cobiçado. Filho de pais que trabalhavam no comércio. Não era dado aos estudos, por isso me procurava de vez em quando para, juntos, resolvermos as questões problemáticas para ele. Eu, ele e uma bela garota de cujo nome não me recordo agora. Também branca, cabelos longos e lisos, bela, estudiosa, tão bem tratada quanto ele. Era bastante próxima de mim. Ele queria aproximar-se dela, mas através de mim. Seus sorrisos e toques faziam parte de sua tática para me convencer, iludindo-me, a colocá-lo em contato com a garota (mais tarde vim saber que sofreu como Macabéa de Clarice Lispector).

Havia acabado de ler *A moreninha*. Depois das aulas, fim da manhã, ia para casa trôpego de fome, esta maldita já me deixava amarelo. Dentro da escola, eu a sublimava; fora de lá, ela me vencida. No caminho, sozinho, muitas vezes... chorava. Era isso: chorava. Chorava rua afora feito menino que apanha sem saber o motivo e sente bastante dor. Parecia uma peça de uma engrenagem qualquer solta no mundo, sem sentido algum, sem perspectiva. Eu não tinha e não me sentia nada. Tomei abuso de *A moreninha*. Lancei-o inferno adentro. Mais distante do inferno em que me encontrava. Lembrem-se da personagem de "O búfalo", de Clarice Lispector de *Laços de família*? Ela não queria aprender a odiar por se sentir rejeitada, abandonada

pelo seu amor? Eu me sentia da mesma forma: buscava o ódio em mim e talvez o tenha transferido para a obra de Joaquim Manuel de Macedo, porque jamais poderia, àquela época, naquele contexto, nas condições sociais em que me encontrava, com a *imaturidade* que tinha, declarar, mostrar, sequer mencionar, da forma a mais indireta possível, o meu sentimento de afeto por Gilmar.

Se não estava enlouquecendo, estava em processo de construção de gênero, de vivência da sexualidade, de construção da minha subjetividade sexual. Eu, todo torto, lendo algo tão certo, tão tradição, tão exigido socialmente. A Literatura, por assim dizer, castrou meu modo de me descobrir; estranhou-se em mim, sem se entranhar. Tentei continuar, mas ela me negava. As visões que tinha dela eram as únicas visões dela, nada mais. Ao me privar de conhecer-me como me construía ou me descobria, tornava-me um “pequeno monstro”, tal qual a personagem inominada do conto homônimo de Caio Fernando Abreu, de *Os dragões não conhecem o paraíso*: jovem incomodado com o seu corpo, os seus pelos, a alteração física da voz, vê-se na condição de “patinho feio” diante do primo Alex, com quem vai dividir o seu antes quarto, e com quem passa a se relacionar fisicamente. A Literatura não me afirmava, só me negava, me mostrava o exato ponto em que eu me encontrava, se quisesse permanecer na dinâmica social a que aqueles textos me impunham: ponto morto, escanteado, periférico no sentido o mais negativo possível (diferentemente do periférico ressignificado por Férrez, 2005).

Para concluir o tópico, o leitor há de perceber que uma das grandes funções da Literatura, apregoada por toda essa legião de cavaleiros defensores do código Literário (teóricos, críticos, historiadores, professores), a chamada

humanização do sujeito, é bastante relativa, nem sempre podendo ser auferida, outras vezes podendo ser discutida pelo seu avesso do impacto causado. Isso porque o mundo figurado na Literatura não é o mundo ao qual pertence a quase totalidade do jovem leitor brasileiro. Estes, oriundos de famílias desprotegidas social e financeiramente, não encontram, nessas narrativas, nessas vozes, correlatos com os quais comparar, fazer o trabalho da antítese pela tese para se ter uma síntese.

O mundo em *Lucíola*, de José de Alencar, é o mundo burguês, abastado financeiramente, com tempo (ócio) para se dedicar ao trabalho, à família, às leituras, à apreciação das artes, às idas ao teatro e aos saraus. É o mundo das joias, das heranças, dos dotes. É um mundo em que apenas ricos brancos vencem. A humanização dar-se-ia pela leitura da narrativa romanesca e posterior construção de uma inveja que motivasse o leitor (ou a mim) a aspirar aquelas posições sociais? O que é possível (é possível?) ao jovem de lá e de cá diante da leitura de tal obra: perceber como os grupos hegemônicos e dominantes vivem o seu modo de vida como modelo para os demais? Perceber-se distante *anos luz* de uma situação dessa natureza, porque a mobilidade social não se dá numa proporção geometricamente direta à do desejo? Seria um modo de fazer o leitor se calar, pela imposição diante de um estilo inalcançável pela maioria dos jovens da periferia, das favelas, das escolas públicas? É um modo de dizer que eu preciso ler esta obra porque foi feita por e para pessoas do mesmo “naipe” e eu, se quiser a mínima inserção social, terei de anuir essa leitura e contentar-me em meu silêncio passivo de impotente frente às condicionantes sociais em que me encontro? Diga-me, professor/a? Diga a si mesmo/a, professor/a.

Literatura como potência, devir

O leitor compreende que o ponto de vista defendido aqui, reiterando a hipótese de trabalho com a qual trabalho, é a do uso da noção de *escritas* como possibilidade de sair do dado e do óbvio para se chegar ao novo que é presente, que é plural, que, ao invés de centrado e monoblocado como o discurso e materialização do cânone Literário brasileiro, é difuso, plural, diverso, imprevisível e atuando em vários centros: a noção clássica de *centro* implica suas *periferias*. Imprevisível naquele sentido dado por Zilá Bernd e Rita de Grandis (1995): o resultado dos encontros, diálogos e atritos culturais são *imprevisíveis*, do ponto de vista da realização de objetos como a Literatura. A visão que defendo é a de *centros*, conforme visão de Linda Hutcheon (1991), ou seja, atualmente, com as flutuações afirmativas em torno dos sujeitos, com as concessões feitas pelos grupos de poder aos grupos minoritários, conforme visão/versão de Stuart Hall (1997), e de acordo com toda uma prática teórica que funciona em torno das ideias pós-estruturalistas (defendidas e corroboradas por vários campos do conhecimento: Psicanálise, Sociologia, Educação, Literatura, Linguística etc.), as *antes periferias* migraram não para o centro, mas funcionam paralelamente juntas a ele formando, todos, centros, apesar de, na lógica das dependências e de quem ocupa os lugares mais centrais, essa dependência se dá pela codependência e um desses grupos, por equilíbrio do todo, evitando-se o caos, elege-se um líder, o que passará a ter maior poder (ou um de maior poder, por assim dizer, coloca-se como líder, mas não impede os demais de conviverem nessa visão compartilhada).

Esse modo de entender a Literatura atual pode cair, sim, admito a possibilidade, no chamado efeito modista, ou seja, a visão passageira, efêmera posta como algo seguro que deveria, minimamente, se firmar no tempo. Mas, apesar dessa possibilidade, o leitor verá que a tese que fundamenta este ensaio exige algo dessa natureza, precário, na acepção dada por Judith Butler (2009), sim, mas um modo de sair da mesmice, atingir a quem deve e reverter o atual quadro de inércia do jovem alunado do Ensino Médio que se encontra “à beira do abismo” com as leituras infelizes de textos distantes de seus problemas, de seus modos de se subjetivar, da linguagem de seus grupos, tribos e comunidades, suportes e modelos de heróis, leituras. A meta dessa perspectiva é conseguir a aderência do professorado para que seja possível testar uma prática que poderá revelar novidades, sobretudo, depois das falas do alunado que se sente incomodado com o rigor do cânone, com a imposição de leituras sem sentido, deslocadas no tempo e espaço, mas que poderiam ser bem aproveitadas e resultar em proficuas discussões, se o professorado estivesse antenado com outras possibilidades de sentir o texto literário fora dos esquemas, *a priori*, do que seja Literatura. A noção de *escritas*, conforme já apontamos, parece, a curto prazo (se pensarmos na questão modista ou como mais um modo de abordar o texto Literário), resolver a questão e, assim, deveríamos aproveitar o ensejo e cooptar, de forma afirmativa, leitores para o grupo dos que podem mudar a si e o mundo através das leituras das várias *escritas* disponíveis no cotidiano nosso.

Neste tópico, lanço mão das noções de *potência* e *devoir* como correlatos do que a tradição consagrou ou convencionou chamar de Literatura. Não é que possa ser possível

uma permuta direta e radical de um termo por outro. Isso seria um engano. O leitor deve ter percebido, ao longo do ensaio (apesar deste não ter chegado, ainda, à conclusão), que o foco da problemática não é passar de um termo a outro, pois temos consciência de que todo e qualquer termo que pudesse ser posto no paradigma semântico do que traduz a noção de Literatura apresentaria problemas, lacunas, seria inconcluso, não preciso, deficitário e deixaria uma margem considerável de textos fora do “paradigma”. Não quero me reportar ao termo “modelo”, porque este traz em sua base semântica a possibilidade da “fôrma”. Paradigma, por outro ângulo, é mais flexível. A ideia central é lançar mão de hipóteses de trabalho que possam abarcar o maior número possível de *escritas* lidas espontaneamente por sujeitos leitores em formação e que essas *escritas* possam ser tomadas na atual concepção de textualidades como *potência*, como *devir* (talvez esteja até forçando a semântica original do termo *devir*).

De acordo com a visão aristotélica, a noção de potência (*dynamis*) está vinculada diretamente à noção de ato (*energeia*), ou seja, o que está em estado de potência é porque tem razão e característica de *se realizar* em ato transformador da latência. Potencialmente, o ato viria à tona, reiterando a dinâmica da potência e esse vir a ser, na filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guatarri, estaria para aquilo que, no volume 4 de *Mil platôs* (1997), é chamado de *devir*. É evidente que o conceito de *devir*, aqui, está sendo reapropriado, ressemantizado para surtir o efeito que desejo, por analogia e comparação. Todavia, como no termo potencialmente também é possível depreender essa ideia, mantenho meu ponto de vista: potencialmente, então, a Literatura (que reorganizo, didaticamente, para uma

melhor relação ensino e aprendizagem quanto às escritas e à formação crítica dos sujeitos aprendentes e/ou em formação) caracteriza-se por toda aquela escrita (no sentido mais abrangente possível) que pode vir a ser, que potencialmente pode, inclusive, ser lida como tal, apesar de ainda, dentro dos padrões ou moldes atualmente aceitos e vigentes por uma *minoría* empoderada e legitimadora da noção tradicional do literário, não encontrar número considerável de apoio nem seguidores.

O que caracteriza a *potência* Literária nada mais é do que a convenção no tempo e no espaço, conforme já apontou Jacques Derrida quando afirma que:

Convenção e intencionalidade podem mudar sempre induzindo certa instabilidade histórica. Mas, se é possível reler tudo como literatura, alguns acontecimentos textuais se prestam a isso melhor do que outros, suas potencialidades são mais ricas e mais densas [...] A potência não está escondida no texto como uma propriedade intrínseca (DERRIDA, 2014, p.68).

Essa visão bastante profunda sobre os objetos literários que fazem parte do cenário leitor de hoje nos permite afirmar que, paralelamente à visão das literaturas como *escritas*, a potência, agenciadora política e sintoma do *vir a ser* (devir), é uma característica tão antiga quanto as discussões entabuladas hoje como se fossem novidades. A questão é que o engodo discursivo sempre procurou

escamotear o que subjaz aos discursos sobre a formação de um cânone, os valores textuais, autoria, temas. Essa convenção é puramente política, traduzida nos livros de teoria, crítica e história Literárias como *estética*, como se este fator, estético, fosse uma qualidade inerente e universal ao texto Literário.

Como se percebe, o estético é, sim, uma qualidade da obra (Literária e de Arte), convencionada dentro de um determinado código *estético e ético*, cujo ponto de partida e de chegada assenta-se na visão política e econômica da época em que vigora o conceito. Não é à toa que Josefina Ludmer, em ensaio polêmico (2010), posteriormente (2013) aprofundando a visão, vai encenar o drama das *literaturas pós-autônomas*, aquelas que intentam “fabricar um presente”, desvinculadas da antes noção de Literatura, e marcadas pela forte tendência das *escritas*, porque não quer ser Literária, apesar de erigir-se como tal, ser publicada como tal, vendida e lida como Literária. A novidade encontra-se não numa falsa propositura da recepção Literária, querendo-se atribuir ao leitor, para ele mesmo, o valor Literário ou não da obra, mas, numa outra perspectiva, crescer como Literária, a obra, potencialmente podendo *vir a ser*, através de toda uma lógica política e econômica que coopta obras, autores, temas, leitores e, assim, formam nichos, mercados, teorias, indicações, prêmios etc. Sobre a relação *escritas* e Literatura, Josefina Ludmer assim se posiciona:

Porque essas escrituras diaspóricas não só atravessam a fronteira da “literatura”, mas também a da “ficção” (e ficam dentro-fora nas duas

fronteiras). E isso ocorre porque reformulam a categoria de realidade: não se pode lê-las como mero “realismo”, em relações referenciais ou verossimilhantes. Tomam a forma do testemunho, da autobiografia, da reportagem jornalística, da crônica, do diário íntimo, e até da etnografia (muitas vezes com algum “gênero literário” enxertado em seu interior: policial ou ficção científica, por exemplo). Saem da literatura e entram “na realidade” e no cotidiano, na realidade do cotidiano (e o cotidiano é a TV e os meios de comunicação, os blogs, o e-mail, internet, etc). Fabricam o presente com a realidade cotidiana e essa é uma das suas políticas. A realidade cotidiana não é a realidade histórica referencial e verossímil do pensamento realista e da sua história política e social (a realidade separada da ficção), mas sim uma realidade produzida e construída pelos meios, pelas tecnologias e pelas ciências. É uma realidade que não quer ser representada porque já é pura representação: um tecido de palavras e imagens de diferentes velocidades, graus e densidades, interiores-exteriores a um sujeito que inclui o acontecimento, mas também o virtual, o potencial, o mágico (LUDMER, 2010, p.2).

Aplicar diretamente às obras exemplificadas pela crítica o conceito de Literatura – testemunho, autobiografia, reportagem jornalística, crônica, diário íntimo, e até da etnografia – não seria uma atitude feliz em razão de, dentro da lógica que ela defende, essas *escritas* se distanciam do valor Literário atribuído e avalizado pela crítica tradicional. Longe, porém, dessa hipótese, atualizam-se no presente e, apesar de não se importarem com esse valor Literário, são obras que, aparente ou fisicamente, obedecem a toda uma lógica mercadológica e capitalista, porque são produtos vendáveis e lidos, mesmo quando:

Podem situar-se ou não simbolicamente dentro da literatura e seguir ostentando os atributos que as definiam antes, quando eram totalmente “literatura”. Ou podem colocar-se como “Basura” [lixo] (Héctor Abad Faciolince. *Basura*. I Premio Casa de América de Narrativa Americana Innovadora. Madrid, Lengua de Trapo, 2000) ou “Trash” (Daniel Link. *La ansiedad: novela trash*. Buenos Aires, El cuenco de plata, 2004). Isso não muda seu estatuto de literaturas pós-autônomas. Nas duas posições ou em suas nuances, *essas escrituras colocam o problema do valor literário. Eu gosto e não me importa se são boas ou ruins enquanto literatura. Tudo depende de como se lê a literatura hoje. Ou de onde se leia. Ou se lê este processo de transformação das esferas (ou perda*

da autonomia ou da “literaturalidade” e seus atributos) e se altera a leitura ou se segue sustentando uma leitura no interior da literatura autônoma e da “literaturalidade”, e então aparece o “valor literário” em primeiro plano. Dito de outro modo: ou se vê a mudança no estatuto da literatura, e então aparece outra episteme e outros modos de ler. Ou não se vê ou se nega, e então seguiria *existindo literatura e não literatura, ou ruim e boa literatura* (LUDMER, 2010, p.4, grifos meu).

As escritas, por assim dizer, inseridas no contexto ideológico da *potência*, do *dever*, não são uma oposição à tradição Literária do cânone, de valor burguês, classe média, elitista, mas um modo diferente de olhar, de ver no plural o fenômeno Literário que deixa ser lido na clave da imanência (que mantém o estatuto intrínseco da qualidade Literária, o que seria uma idealização falaciosa para despistar o real sentido – político – das inclusões Literárias na lista da “boa Literatura” ou “Literatura de qualidade”) e passa a borrar essa escrita, essa fronteira, atravessando outros campos e contextos ideológicos que assinalam um valor *diferente* das textualidades produzidas nesse momento e suas relações com as textualidades e escritas anteriores, porque o político, o econômico e o real são postos em primeiro plano.

Logo, essas Literaturas, assim mesmo, no plural, pouco incompreendidas por aqueles formados em uma

conservadora base estruturada na tradição de fronteira quase intransponível – porque de base religiosa (daí o termo cânone), dificilmente aceitando “coligações” partidárias com outras escritas, raramente sendo motivo de mudança ou alteração em sua base – serem chamadas de *lixo* (*basura, trash*). Elas, *de per si*, na lúcida vidência de Josefina Ludmer, poderiam até não passar pelo crivo de uma leitura Literária preocupada com o valor estético da obra, porque colocam em primeiro plano o valor ético e suas moedas de troca no mercado ledor, para além do estético, mas sem perder de vista os modos de estetização da realidade presente a que se apegam.

Muitas *escritas*, hoje, colocam-se no “paradigma” das *literaturas pós-autônomas*, consideradas, pela visão unilateral apoiada no cânone, como escritas menores, seja quanto ao uso da linguagem, aos temas preferidos dessas ficções, aos modos de endereçamento, ao não respeito ao código estético ainda buscado pelos mais conservadores, pela não profundidade nas reflexões dos assuntos tratados, pelas autorias, locais de publicação, origem social dos autores, dentre outros fatores que interferem diretamente na *validação* e legitimação de uma obra e autor.

Por esse ângulo, e falo como professor de Literatura em curso de Graduação em Letras e Pós-Graduação em Literatura (Mestrado e Doutorado), ouço e participo de várias situações (discussões em sala, reuniões de grupos de pesquisa, exames de qualificação e defesa de Mestrado e Doutorado, congressos, mesas redondas) em que a tônica sartriana *Que é a literatura?* sempre emerge com força, e nunca, salvo exceções, obras como HQ (apesar de haver toda uma construção discursiva em favor desse gênero, basta ler a recente obra de Regina Dalcastgnè,

2012b), escritas periféricas (FERRÉZ, 2005, lança *Literatura marginal: talentos da escrita periférica*), séries como *Super Júlia*, *Super Sabrina*, *Super Bianca*, *Momentos íntimos*, *Amor e sedução*, *Fascinação* são consideradas como *Literárias* (sob minha orientação, Kércya Nara Felipe de Castro, em 2013, concluiu a pesquisa sobre a recepção dessas escritas entre leitoras da atualidade e aferiu a grandeza do público consumidor de tais obras).²⁵

25 Para se ter uma ideia do “tamanho” e alcance dessas obras, bastaria o leitor ir ao site www.adororomances.com.br e sentir o valor dessas escritas. São 110 (pasmem, cento e dez!) títulos de séries que atendem a essa demanda reprimida, excluída das cifras e desvalorizadas nos exames como ENEM e PISA. A minha insistência com essas leituras paralelas me fazem perceber que, se os referidos exames exigissem conhecimentos vinculados a essas leituras mais amplas, feitas às escondidas do sistema educacional, paralelas a quase não leitura dos textos clássicos exigidos em sala de aula, acredito que a realidade seria outra, os resultados seriam mais afirmativos, o prazer de ler teria um outro alcance, porque o respeito às alteridades estariam garantidos na própria concepção de Literário que balizaria toda a prática leitora de textos em aulas de Língua Materna. 110 títulos de séries significam, por baixo, que, se houver um mínimo de 10 títulos por coleção (há muito mais), são 1.100 (mil e cem) títulos à disposição de um público formado *antes*, *durante* e *depois* do processo de entrada no Ensino Médio. Isso porque as leitoras, em sua maioria, continuam a comprar, tomar emprestado e ler essas obras, feito não conseguido nem alcançado, até hoje, pelas práticas de letramento e de leituras de textos Literários em salas de aula. A aversão do aluno à Literatura clássica se estende para a sua vida pós Ensino Médio. Mesmo nos cursos de Letras, cujo público, selecionado e mais “apto” ao gosto pela leitura da Literatura, não corresponde a essa lógica do prazer de ler as escritas da tradição. Quando as leem, alegam a obrigatoriedade das disciplinas, o estudo para se preparar para exames avaliativos de disciplinas. Nessas 110 séries, nomes como o da antiga Barbara

Se a hipótese de trabalho que lanço corresponder a uma realidade leitora do universo estudantil, conforme acredito, o professorado pode repensar a sua prática de leitura de textos em sala de aula, considerando a noção de *escritas*, e terá um universo paralelo, uma Literatura “marginalizada” (SARAIVA, 1980), sim, mas fundada numa visão que engloba as *escritas* atuais, que cativa o estudante do Ensino Médio, que funciona como mais um “à parte” não complementar, mas paralelo a toda uma *lista* de obras e autores não para o estudante concorrer em leitura, mas se aproveitar dos benefícios e correlações que pode extrair dessas leituras mais amplas, mais democráticas, mais próximas do universo de expectativa, de condições de aquisição, dos anseios, sonhos, problemas e conflitos pelos quais passam. Mais próximas das linguagens utilizadas atualmente por eles, e isso pode fazer com que, se bem orientados, comparem os temas no tempo e espaço, os problemas discutidos ou problematizados, personagens, narradores, vozes que falam nos poemas, atores que performatizam nos textos dramáticos e assim por diante. Seria possível, nessa ou por essa ação, pensar o prazer de ler?

O prazer de ler

Início este tópico com um fragmento extraído de Tzvetan Todorov (2014), obra de grande reflexão para quem quer entender as literaturas/*escritas* hoje, sobretudo

Cartland, da atual Nora Roberts e da antiga Coleção *Biblioteca das moças* figuram como grandes expoentes dessas *escritas* que acentuam, afirmativamente, a crise da leitura e do leitor numa perspectiva às avessas. Crise para quem? Crise para a Literatura, não para as *escritas*.

no contexto educacional. Diz o teórico que: “O belo não pode ser estabelecido objetivamente, uma vez que provém de um juízo de gosto e reside, portanto, na subjetividade dos leitores ou espectadores; mas ele pode ser reconhecido pela harmonia dos elementos da obra e tornar-se objeto de consenso” (TODOROV, 2014, p.59).

O que é o *prazer de ler*? Diz respeito àquele *prazer* descrito ou aludido no início deste ensaio, quando menciono Roland Barthes e Jacques Lacan? Está vinculado àquele contexto do jovem negro e favelado que “se sentia nas nuvens” indo cursar o Segundo Grau²⁶ no Colégio Estadual da Prata? A partir do fragmento de Todorov, é possível problematizar algumas questões que me fazem, agora, pensar o estatuto da Literatura. Sobre o belo, é dito não poder ser objetivamente estabelecido. A objetividade está para as ciências e discursos mais exatos, mais palpáveis, mais materiais. O belo sempre esteve vinculado às conotações metafísicas, abstratas, individuais. Se “provém de juízo de gosto” e caracteriza-se pela sua subjetividade, pergunto: quem estabelece esse juízo de gosto? São os leitores? Se sim, de que classes sociais? Quem são as pessoas que sempre tiveram acesso as mais variadas leituras de textos e autores para, depois de dominar e estabelecer um código de interpretação para si, definirem um (bom) gosto?

26 Segundo Grau, correspondente ao hoje Ensino Médio, era a terminologia, à época, que também se dividia, sinonimicamente, com Ensino Científico. Na década de 1980, a Educação Básica era dividida em Primeiro Grau (Ensino Fundamental) e Segundo Grau (Ensino Médio), este ainda subdividido em Científico e Técnico.

Fica patente que a questão do *gosto* (estético) não emergiu das classes populares. Trata-se de um valor que nunca perdeu seu lugar, nunca foi estabelecido por pessoas ou grupos de menor prestígio sociocultural e nunca esteve numa posição segura, garantida, exata. As gerações, sobretudo aquelas gestadas a partir do século 19, construíram para si esse dispositivo maquínico, aparentemente dialogal, coletivo, universal, para referendar, autenticar ou pôr um selo de garantia em obras consideradas *belas*, esteticamente produzidas a partir dos modos de uso da linguagem, dos temas tratados de forma filosófica, da fuga dos lugares comuns, das pessoas comuns, dos assuntos próximos às pessoas e ao cotidiano. Nisso, autores produziam obras para que, nelas, se reconhecesse, na visão de Todorov, “a harmonia dos elementos e tornar-se objeto de consenso”.

Onde a *harmonia*? Objeto de consenso para quem, se entre os próprios teóricos, críticos e estudiosos, os valores de troca, compra e venda, materiais e simbólicos referentes a essa “estranha instituição chamada literatura” são flutuantes, cambiam no tempo, no espaço, entre classes sociais? Se há uma harmonia e consenso, é pura provocação, invenção e acomodação acrítica por parte de quem é formado na escola e no curso cujos fundamentos Literários são restritos ao ritual final do “amém”, ou seja, tornar pacífica uma visão de Literatura, fundamentado numa espécie de preguiça mental que impede a pessoa de perceber as armadilhas, os preconceitos e os discursos e práticas discriminatórios, quando atentamos contra as tantas *escritas* e Literaturas em favor de uma visão de mão única.

Quem reconhece essa harmonia, o iniciado? O letrado? O crítico? O professor? O leitor intelectual? O jornalista? Há consenso entre quem? Na escola básica? Nos cursos de Letras? Nos congressos acadêmicos? Onde ou para quem o prazer de ler? Prazer em ler as mil páginas de *Ulysses*, de James Joyce? As quinhentas páginas de *Grande Sertão: Veredas*, de João Guimarães Rosa? As duas mil páginas de *Dom Quixote de La Mancha*, de Miguel de Cervantes? *Rei Lear*, de William Shakespeare? *Em busca do tempo perdido*, de Marcel Proust? Não me refiro apenas à extensão textual, ao citar, unicamente o número de páginas. Chamo a atenção para o fato de a televisão (KOTHE, 1994), ontem e hoje, somando-se ao vídeo, à internet e aos *smartphones* estabelecerem outras condições de leitura, sobretudo quanto ao tempo (preferem-se os gêneros textuais discursivos breves, concisos, como aponto - Dijck, 2008) destinado à leitura, o que implica, obviamente, uma transformação das extensões textuais (ou adaptação dessas extensões), lógica que vai fortalecer com vigor o micro-conto (ZAVALA, 2004) que pode ser lido, por exemplo, em Dalton Trevisan (*Ah, é? Miniestórias*), Helena Parente Cunha (*Falas e falares - minicontos*), Dôra Limeira (*O beijo de Deus - mini contos*), Ivana Arruda Leite (*Falo de mulher*), *Geração em 140 caracteres* (Vários autores, 2011), dentre outros de mesma importância. Para além das extensões textuais, as mídias audiovisuais (televisão, vídeo, Youtube), interativas (jogos, internet, redes sociais) ocupam muito mais o tempo dos estudantes de hoje do que propriamente o estudo dos conteúdos escolares.

Volto unicamente ao prazer de ler! Como posso, como jovem, negro, favelado, desempregado, destituído do poder de compras, vivendo um período de necessidades,

pensar a harmonia do texto, o belo artístico, a questão estética da língua de Camões? Como posso gastar um tempo livre, mas não assentado no ócio; uma leitura de um livro emprestado da biblioteca, sem o domínio do código necessário para poder preencher a lacuna da leitura, os horizontes de expectativas? Queria eu esse fardo? Prazer em qual ou a partir de que perspectiva de texto/escrita? Qual prazer nessa atividade que me negava, que me mostrava, cada vez mais, que eu entrava nesse universo burguês, o quanto era pequeno, impotente para resolver minhas necessidades? Como lidar com as personagens protagonistas brancas, contrastando com a cor de minha pele? Como me sentir bem com o desejo das personagens, se elas, todas heterossexuais, se contrapunham ao meu desejo homossexual, e, quando libertavam alguma personagem gay na literatura, era para apontá-la como anormal, doente, viciada? Como conviver com os períodos perpétuos de abundância das famílias abastadas, se tudo aquilo me humilhava diante de mim e de minha família gigante na prole, minúscula nas condições de vida e de manutenção da vida? Tal romance/Literatura, qual prazer?

Ainda Flávio René Kothe (1994), em sua fala às vezes beirando a embriaguês embotada de um crítico – que, por um lado, faz um belo trabalho de crítica Literária, quando põe em xeque toda a estrutura gestual da *formação da literatura brasileira*, mas, ao mesmo tempo, envereda, como os tantos outros críticos e teóricos da literatura, pela via de mão única – reconhece unicamente uma modalidade de escrita como *Literária*, pondo no lixo (sem entender ou negando, à época, as visões sobre a *basura*, o *trash*) todas as outras formas de expressões/escritas nascidas fora do sistema canônico, bastardas desde a concepção até a leitura,

estendendo-se essa condição apócrifa aos leitores a quem chama de “rasos de pensamento”. Na sua estreita visão de crítico Literário enraivecido, as massas preferem “divertir-se, manter-se em estado vegetativo, dominado pelo fascínio das sombras da caverna platônica, sem decifrar os enigmas e truques do mágico que o manipula” (p.44).

Como não se divertir com a fotonovela *Sétimo céu*, quando eu a lia emprestada ou encontrada nos lixos, se a diversão era um *lazer* tão caro a quem dependia de migalhas salariais que mal davam para a comida/ração diária? Como manter-se em estado de alerta, vigilante, reflexivo, exercendo a cidadania plena, quando o que se tem como garantia é apenas o corpo como máquina de trabalho, precária máquina, substituível pelo “exército de reserva” ainda hoje circulando pelos trânsitos socioculturais? Por que se negar ao prazer supérfluo, vazio, efêmero, emburrecedor, tacanho, pequeno, se a fome era a principal guerra a ser vencida, o principal texto a ser decifrado, o maior significado a se chegar com a exegese da condição? É possível refletir em meio à fome, à não moradia própria, ao lugar sem saneamento básico, ao desemprego, à falta de expectativa de vida?

Como construir prazer de ler junto a alunos e alunas da Paraíba, hoje, de escolas estaduais, espalhadas pelas zonas rural e urbana, se há uma necessidade mais urgente a ser resolvida: a garantia da sobrevivência digna? Estaria a redenção dessa juventude na escolha racional pelo prazer de ler, porque a educação, desde sempre, para as classes populares, como me serviu, sempre foi vista como a única possibilidade para a superação da condição estamental do pobre? Só é possível vencer na vida pela educação-leitura; pela absorção acrítica de modelo de leitura exigido na e pela Escola?

O professor Flávio René Kothe parece rir de pessoas como eu que se satisfiziam e se divertiam lendo *Sétimo céu*. O leitor sabe do que se trata? A título de exemplo, veja-se a capa de um dos números desta Revista, bem como uma página de uma das histórias narradas pela fotonovela.



Figura 2²⁷



Figura 3²⁸

Passei parte de minha infância lendo HQ, chamado, à época, unicamente por gibi. Li *Fantasma*, *Tex*, *Os Irmãos Metralhas*, *Pato Donald*, *Tio Patinhas*, *Mandrake*, *Zorro*, *Jerônimo*, o herói do sertão, *Bolinha*, *Luluzinha*, *Zé*

27 Fonte Figura 1: <http://revistaamiga-novelas.blogspot.com.br/2011/10/setimo-ceu-fotonovelas-nr-1-mario-gomes.html>.

28 Fonte Figura 2: <http://biscoitocafeenovela.blogspot.com.br/2011/11/sessao-fotonovela-que-ro-te-fazer-feliz.html>.

Carioca. Fui crescendo e a leitura ia mudando de tom, porque procurava textos mais adequados às minhas fantasias, ao meu crescimento como pessoa. Juntava centavos, na infância, para adquirir dois bens simbólicos que para mim tinham muito valor: o ingresso do cinema e o gibi para passar a semana lendo.²⁹ A fotonovela *Sétimo Céu*, conforme Figuras 2 e 3, lia-a quando trocava por gibis já lidos. O seu valor monetário era maior do que o dos gibis que eu lia. Mas sempre a buscava porque falava de amores, exibia beijos, homens e mulheres em roupas íntimas, tinha um enredo de sonho, nem sempre de esperança, mas tocava meu “ser”. Açucarada, sim, mas me proporcionava aventuras. Aprendi a ler e a gostar de ler com esses gêneros “menores”, lixo, não Literários.

Depois fui ler *Júlia, Bianca, Sabrina*. Antes ou paralelamente a essas leituras, havia a revista de fotonovela *Sétimo céu*. Também meu repertório de leitura foi ampliando com a continuação dos gibis e, posteriormente, já tomando consciência de outras leituras na escola, passava a ler romances, crônicas, poemas e... pornografia. A minha consciência leitora progredia e, mesmo inserido em uma condição social que unicamente me punha para baixo, procurava superá-la, o desprestígio do lugar em que morava,

29 Os Cines São José e Avenida, respectivamente do bairro São José e da Getúlio Vargas (Centro da Cidade), è época, em Campina Grande, eram os mais populares. Exibiam, aos domingos, dois filmes ao preço de um, a chamada *matiné*. Passava a tarde dos domingos fantasiando com as aventuras dos protagonistas dos filmes como Bruce Lee, Shaolin, Tarzan. Os gibis, sempre os adquiria na Banca de Toinho, defronte ao Cine Capitólio, no Centro da cidade. Hoje, a Banca de Toinho situa-se no subsolo do Abrigo Maringá.

as piadas sobre negros e homossexuais com as leituras que fazia, mesmo quando elas me negavam, não estavam a meu favor, foram escritas para favorecer pessoas distantes de tudo quanto eu era ou estava naquele momento. A minha fuga das leituras canônicas não era um modo de negar a produção ensinada na escola, mas uma maneira de saber distribuir o tempo e aproveitar o máximo possível de leituras, textos, obras, *escritas*.

Essa experiência me fazia dialogar, então, com outros colegas que, assim como eu, desfrutavam de uma diversidade de *escritas* incluindo as canônicas. Nosso lema, tacitamente acordado entre nós, era o de não exclusivizar a Literatura, mas tê-la como mais uma alternativa, apesar de maior prestígio, de leitura e discussão sobre o humano (que não dizia respeito a nós, muitas vezes). Creio que ganhei com essa consciência e escolha, pois amadureci em minhas reflexões, passei a defender outros modos de expressões de *escritas*, preocupadas ou não com o seu valor literário fundamentado na questão estética que levaria o leitor a uma reflexão ética. Na verdade, os códigos de arte convencionados pelas classes média e alta letradas nunca me convenceram, nunca me satisfizeram e, afora o favorecer a conquista do emprego no qual atuo há duas décadas, particularmente nunca me beneficiaram.

Admito isso porque há vários modos de se ler um texto. Há intenções que modificam nossas expectativas de leitura. Há conflitos de interesse no momento da produção, da publicação, da formação de um grupo leitor, da crítica se pronunciar, dos professores tomarem ciência, terem poder aquisitivo para adquirir as obras e passarem a funcionar, como numa estrutura orgânica (escola), como autoridade e formadores de opinião. Como venho

de lugares desfavorecidos econômica, social e “culturalmente”, internalizei, quem sabe, uma lógica pelo avesso, fazendo-me não um contraditor, mas, quem sabe, talvez caiba aqui o termo e seu significado, um advogado do diabo, observando vários lados, possíveis modos de ler, interpretar, sentir e divulgar *as escritas*, esquivando-me de modelos *prêt-à-porter*.

Essa minha experiência, então, compartilhada por vários professores de Língua Materna em nossos dias (e à época a que me reporto), tem-me feito pensar os descompassos, as assimetrias, apesar da insistência de uma *velha guarda* em querer manter intactos conceitos, valores, obras, textos, autores, entre o que se entende por Literatura (visão unilateral, de mão única, restrita, radical) e os modos como essa *Literatura* se divide, se fragmenta a partir de uma erosão semântica e abre veios, caminhos para outras *escritas* que são continuações de suas antigas bases ou estruturas e outras que são nascidas de outros gestos, outros suportes, outras autorias, outras intenções e provocam o **mesmo** e **outros** sabores.

Para concluir este capítulo, então, saio em defesa do conceito das *escritas* como um modo de abordagem do texto a ser lido potencialmente como Literatura nas aulas de Língua Materna. Como tese, hipótese de trabalho ou modo de abordagem (deixo o leitor livre para construir sua própria consciência sobre o trabalho em tela), exigiria uma ação interventiva com a finalidade de, em contexto escolar, considerando-se as ideias aqui discutidas, “testar” o que é problematizado ao longo do capítulo.³⁰ Como

30 O objetivo do ensaio é construir uma base teórica, a partir de uma reflexão sobre modos de ler literaturas ou *escritas* no

esse terceiro momento da pesquisa exigiria mais tempo do que o de que disponho para o cumprimento desta primeira etapa, lançarei, na próxima parte, ideias sobre como há (ou não) urgência em discutir as noções aqui fundamentadas nos contextos escolares para que as ideias possam, uma vez socializadas, surtir efeitos afirmativos nas ações didáticas do professorado na relação com os alunos. Adentremos o próximo capítulo e reflitamos sobre as práticas leituras (docentes e discentes) na escola pública paraibana.

Ensino Médio. A discussão teórica e conceitual é acompanhada (segundo capítulo) da confirmação das hipóteses antes levantadas, do encontro entre a base teórica e conceitual discutida e os modelos de textos, escritas, literaturas e leituras feitas e defendidas por alunos e professores do Ensino Médio. A terceira parte da pesquisa, que deixo para outro momento, exigiria uma prática interventiva, uma pesquisa ação, de modo a, após analisados os resultados, dar ou não sustentação “exata” ao que proponho, agora, como *modo de abordar as escritas* em sala de aula de Língua Materna.

ESCRITAS, LEITORES, LEITURAS:
em favor de práticas de ensino na Educação
Básica que estimulem a diversidade das *escritas*

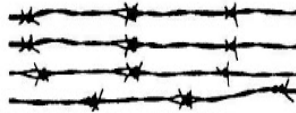
Como exigir pureza do que nasceu impuro étnica e literariamente? Ora, a pureza, desde as idéias platônicas, parece de sua imobilidade. A renovação vem das sombras, da margem, do mundo em movimento, de discursos rebeldes à gramática e à lógica. O híbrido mistura cores, idéias e textos sem anulá-los (Donaldo Schüler, 1995).

Introdução

O poema³¹ seguinte, de Avelino de Araújo, funciona como um argumento ao leitor sobre o que proponho como elasticidade semântica do termo Literatura ou como exemplo de *escritas* que fogem ao conceito institucional

31 Captado do endereço <http://www.avelinodearaujo.com.br/menuimagens/apartheidsoneto.html>, em 12 de abril de 2015.

dessa “arte da palavra”, vez que, assim como o soneto citado, outras *escritas* prescindem do *verbo*, mas são categorizados num escopo semântico do Literário, operando sentidos em um suporte (impresso, digital) também comum ao que se entende como suporte Literário. Apenas pelo argumento de *palavra*, o texto estaria fora desse contexto, significando outra e qualquer coisa, menos Literatura. Visto pela percepção das *escritas*, conforme argumentado no capítulo anterior, toda essa problemática se dilui, “desmancha-se no ar”, conforme aforismo marxista e título da obra de Marshal Berman (1986). *Essa estranha instituição chamada literatura* (obra de Jacques Derrida, 2014), com um rígido código estético, imanentista, autônomo, flutua em outras ondas semânticas e pragmáticas em fins do século 20 e duas primeiras décadas deste século.



“APARTHEID SONETO” © AVELINO DE ARAUJO 1988

É difícil imaginar essa perspectiva de escrita para o texto acima, se a noção de Literatura nega a construção visual, vez que se prende à ideia radical unicamente da *palavra* (escrita e impressa). Estruturalmente, a *escrita* resolve muitas questões de interpretação, a partir de vários aspectos que podem induzir o leitor a uma leitura que saia da superfície do texto e parta para as reflexões mais aprofundadas e diretamente ligadas às várias problemáticas humanas. É possível e lógico pensar a realização do poema: a) pela economia linguística, materializado na total ausência do *verbo* (palavra), salvo no título dele; b) pela organização estrutural e discursiva que se mantém semanticamente como um construto ideológico alicerçado nos silêncios, nas lacunas textuais e discursivas, deixando para o leitor, mais do que qualquer outro texto, a constante interação entre texto e leitor para a integralização da leitura; c) pelo apelo exclusivamente (em se tratando apenas da realização do poema sem o seu título) ao visual, poema feito de figuras alusivas às cercas de arame farpado que segregavam, em espaços e ambientes fronteiriçamente delimitados para *black people* enquanto estendia-se a liberdade às *non black people*, referindo-se à África do Sul, cujo contexto pode ser estendido também aos momentos de segregação racial em alguns estados dos Estados Unidos da América no século 20.

Linguisticamente, a ausência do *verbo* exige uma proficiência maior do leitor, um potencial interpretativo discursivo que o faça estabelecer as conexões sócio-históricas de que dependem a interpretação do texto. Uma memória de longo termo precisa ser ativada. Um conhecimento prévio (se houver) precisa vir à tona. Mesmo sem teoricamente saber, um pouco da visão intertextual precisa ser acionada

para que as estratégias de leitura (KLEIMAN, 1989) funcionem de forma adequada dentro dos parâmetros convencionados para os *aspectos cognitivos da leitura*. Por esse ângulo, o poema poderia ser traduzido em outra escrita que pode prescindir da palavra (sendo ou não “arte”), a *fotografia*. Veja-se, a título de exemplo, como a imagem abaixo se correlaciona, visual e semanticamente, à problemática sócio/étnico/racial discutida no texto:



Figura 4 - Pessoas negras separadas por cercas de arame farpado, na África do Sul, durante o regime do apartheid.

A figura³² é ilustrativa de uma notícia que anuncia a liberdade provisória de Eugene de Kock, 66 anos, deferida pelo Ministro da Justiça de Pretória, pelo preso ter se

32 <http://namidianews.com.br/africa-do-sul-poe-em-liberdade-principal-assassino-do-regime-do-apartheid/>

comprometido a cooperar com o governo a encontrar corpos de desaparecidos sob o seu comando, no qual cometeu crimes de sequestro, tortura e assassinato dos opositores ao regime do apartheid. Foi condenado a 20 anos de prisão fechada. Visto sem a legenda, todavia sabedor dessa breve contextualização, um leitor maduro vincula automaticamente a imagem da notícia ao poema lido e vice-versa, visto que ambos, apesar de “fabricados” em contextos diferentes, remetem a um mesmo campo semântico do discurso, a uma mesma reflexão sobre atos humanos que tornam os *outros* menores socioculturalmente, desprovidos de direitos, forçados a uma vida desumana.

Estruturalmente, “Apartheid” funciona na lógica da “forma fixa” (MOISÉS, 1987): os recortes de arame farpados são dispostos sequencial e linearmente nos espaços vazios de palavras, ocupando os lugares dos versos. Na verdade, funcionando como versos. Os 14 versos dispostos em dois quartetos e dois tercetos, silenciados por quaisquer palavras da língua portuguesa (ou de quaisquer idiomas), apontam para os silêncios a que foram submetidos os negros da África do Sul durante todo o *apartheid*: sem direitos legais, sem direito à voz, mantidos por uma ditadura racista que sequestrava as formas de vida das pessoas simplesmente pelo fato de, etnicamente, terem a cor da pele diferente dos não negros e, nesta perspectiva, a *diferença* implicava *minorização*, tornar o outro menor social e culturalmente, sem os direitos à cidadania, porque lidos e interpretados como não cidadãos ou cidadãos de segunda categoria.

Por fim, a construção textual materializa-se em uma *escrita* que só é possível de ser lida pelas lentes visuais. Apesar de a palavra também ser lida apenas nos campos

visual (escritura), sonoro (fala), limita-se a esses dois campos, fato que me faz, mais uma vez, reiterar a visão da noção de *escritas* porque ela amplia, elastece, propicia a diversidade de textos e sentidos porque o sentido de *escritas*, além do encampar essas duas vertentes ou modalidades da “palavra”, abre-se para os demais campos visuais (como a escrita fotográfica, e não apenas registro), partituras (que se transformam em melodias), sinais (a escrita Braille), gestual (a escrita Libras) e assim por diante. Dessa forma, o **poema** lido, numa sala de aula cuja orientação Literária fosse baseada unicamente na semântica da “arte da palavra”, causaria um *estranhamento* (*ostranenie*), uma desautomatização da linguagem pela desautomatização do conceito. Todavia, distante dos apontamentos formalistas (estranhamento e desautomatização da linguagem, ideias de Viktor Chklovsky) que viam nessas duas características potências altamente Literárias; em uma sala de aula tradicional, a desautomatização da linguagem e o estranhamento seriam efeitos negativos por não reiterarem a noção canônica de Literatura.

Neste capítulo, apresento e analiso dados da pesquisa de campo realizada no mês de novembro de 2015, em duas escolas da rede estadual de ensino da cidade de Campina Grande: uma no bairro Prata e outra no bairro Catingueira.³³ O próximo tópico descreve toda a ação efetivada junto a essas escolas.

33 Como já justificado anteriormente, por razões de tempo e extensão textual, optei por analisar apenas os dados coletados no Colégio 1, do bairro da Prata, deixando a análise do material coletado na Escola 2, do bairro da Catingueira, para um momento posterior.

Em busca do tempo perdido

Aproprio-me do título da obra de Marcel Proust, *A la recherche du temp perdu* (Em busca do tempo perdido), como uma ironia sobre o *tempo perdido* dos alunos lendo aquilo que, na visão de Héctor Abad Faciolince (2000), é considerado *basura*³⁴ e *trash*,³⁵ na percepção de Daniel Link (2004). *A literatura lixo*, por assim dizer, é aquela composta por toda sorte de *escritas* não canônicas, não eruditas, não classe média, não burguesa. No bojo dessa conceituação, as *escritas* que são negadas pelo cânone são as abraçadas por esse pensamento e prática culturais, ligadas a uma reflexão não maniqueísta de produção, mas sustentadas por uma visão do e sobre o diverso; por isso, mais democrática, mais próxima das pessoas que, por motivos já aqui problematizados, apresentam resistência às leituras unicamente das obras *clássicas*.

O objetivo deste tópico é apresentar dados da pesquisa de campo, discutir criticamente, à luz dos conceitos e noções problematizados no primeiro capítulo, as práticas de leitura dos alunos do Ensino Médio (aqui e ali

34 *Basura*, do espanhol, significa lixo, qualquer resíduo inaproveitável. Na perspectiva de Héctor Faciolince, assim como aconteceu com o termo *queer*, há uma ressemantização afirmativa do termo, de modo que as *literaturas* que assim são classificadas apresentam, dentro da cultura em que se insere, no momento exato de discussão do evento, um valor afirmativo.

35 *Trash*, do inglês, significa aquilo que é ruim, de má qualidade, produto ou objeto tecnicamente mal feito. Todavia, seguindo a mesma semântica da *basura*, pode ser bom, visto com bons olhos. *A estética do feio*, por exemplo, é um link interpretativo pelo qual é possível analisar o *trash*: no feio e ruim é possível enxergar o bonito e bom.

comparados à visão e leitura dos professores de Literatura *destes* alunos), justificando a tese que sustento: a de que a noção de *escritas* parece-me, no atual momento, ser a que melhor resultaria em um levantamento do moral do ato de ler dessa juventude que *borra* os limites das leituras exigidas (quando exigidas) nas aulas de Língua Materna, resistindo ferrenhamente a sua introdução no universo a que é apresentado.

Essa resistência se dá, basicamente, por não haver a *empatia* necessária entre *leitor* e *texto*; por as obras literárias não falarem a língua dos jovens ou por as leituras (quando são feitas) intermediadas pelos/as professores/as terem como esteio teórico, conceitual e metodológico a visão unilateral da Literatura classe média, reproduzida nos livros didáticos unicamente pela concepção de “Arte da palavra”, restringindo o estudo dessa instituição a contextos históricos, características estéticas do momento em que se inserem autor e obra, conhecimento geral dos nomes de autores e obras representativas do momento estudado e, quando muito, leitura de obras representativas, sem que a visão crítica do texto seja levada para o centro da discussão; também porque obras da atualidade, em que os alunos estão inseridos, problematizando os conflitos, subjetividades e questões de várias ordens não são negociadas nas aulas de Língua Materna, tornando o ato de ler, assim, um exercício meio mecanizado, automático, distante das propostas de letramentos, sem o tempo necessário (apenas uma aula de Literatura por semana, quando há o compromisso assumido pelo professor) para entabular uma discussão que possa ter como resultado a verve transformadora e/ou humanizadora requerida por teóricos e estudiosos da Literatura, a exemplo dos já

citados Antonio Candido, Antoine Compagnon, Tzvetan Todorov.

Neste sentido, como há uma **resistência** à chamada Literatura e uma **empatia** pelas chamadas *escritas* apócrifas, não canônicas, *Best Sellers*, lixo, a minha intenção é, dentro de uma proposta didático-pedagógica voltada unicamente para o crescimento do alunado, sua formação crítica, desenvolvimento de habilidades leitoras, instrumentalizá-lo de forma coerente, adequada e comprometida para torná-lo sujeito capaz de entender as dinâmicas sociais e culturais e passe a exercer a sua cidadania de modo pleno. Desse modo, estaremos indo *em busca do tempo perdido*, ou seja, há um construto discursivo em torno da ideia de que ler as obras dessas *escritas* é uma “perda de tempo” por parte do/a leitor/a, visto que, na visão conservadora, elitista, dever-se-ia investir tempo e discussão com obras da chamada Literatura, não com *Best Sellers*, a chamada Literatura lixo, sendo que esta, a *basura*, dentro de outra perspectiva (independentemente das visões sobre os Estudos Culturais e Literatura), é entendida como um modo *atravessado* de escrever, ler e produzir sentidos porque borra o paradigma estético clássico, rasura as escritas canônicas e altera o paradigma dessa instituição.

Assim, a busca por leitores ávidos por leituras é um caso pacificado, salvo as exceções. Encontrar um modo de atingir ou atender essa demanda reprimida, por assim dizer, poderia (deveria) ser um trabalho docente comprometido não com a Literatura e seu ensino, mas com a construção e desenvolvimento de habilidades de leituras desses alunos através das várias *escritas*, só assim o trabalho professoral teria mais sustentação teórica e

metodológica, haveria resultados mais imediatos e o “prazer de ler” seria atingido, a aquisição do hábito de leitura seria expandido (vez que o alunado já lê, conforme veremos mais adiante), a construção dialogal entre *escritas*, textos, obras poderia ser trabalhada numa visão mais “híbrida”, o PISA e o ENEM poderiam, em momentos posteriores, averiguar e exibir o crescimento da consciência e prática leitoras desses alunos, assim como toda essa consciência e prática seriam revertidas para os momentos, contextos e situações em que o/a aluno/a teria que exercer a sua cidadania, os seus direitos bem como a consciência de seus deveres em coletividade.

Situando a pesquisa através do questionário construído

O Colégio 2 é um dos mais conhecidos da rede estadual de Campina Grande. Por ele, várias personalidades hoje reconhecidas nacionalmente passaram como estudantes.³⁶ Atualmente, conta em seu quadro estudantil com 1.200 (mil e duzentos) alunos regularmente matriculados, distribuídos no período diurno (integral) com 950 (novecentos e cinquenta) e noturno com 250 (duzentos e cinquenta), excluindo-se dessa cifra os alunos dos cursos técnicos que ficaram fora da pesquisa por terem em sala de aula o conteúdo de Língua Materna voltado para as especificidades do curso técnico feito. Logo, o critério de

36 A exemplo de Ney Suassuna (ex-senador da República pela Paraíba e ex- Ministro da Integração Nacional), Elba Ramalho(cantora), José Nêumane Pinto (editorialista e articulista d’O Estado de São Paulo e comentarista na TV Gazeta).

seleção do alunado se deu pelo fato de cursar o Ensino Médio não técnico.

Estabeleci que o fator “ número de turmas de cada ano” (primeiro, segundo e terceiro anos) não seria importante para o objetivo da pesquisa, vez que o Colégio é exclusivamente do Ensino Médio, mantendo em seu quadro discente um número igual ou superior a 500 (quinhentos alunos exatos ou aproximados) matriculados no Ensino Médio, visto que, para o dado estatístico com o qual escolhi trabalhar (um recorte de 10% do universo encontrado) deveria ser relevante o suficiente para apresentar um provável resultado que provocasse a discussão aqui em tela. Dessa forma, além do Colégio 1, o Colégio 2 (não é exclusivo de Ensino Médio, mas aproxima-se, quantitativamente, dos quinhentos alunos matriculados nesta última fase da Educação Básica) também serviu como campo de pesquisa, por ter em seu quadro discente 481 (quatrocentos e oitenta e um) alunos regularmente matriculados no Ensino Médio.

Critérios de gênero (aluno-aluna), social (classe A, B, C), grupo étnico (negro, pardo, branco, amarelo), religião (cristão, ateu, agnóstico, pan), orientação sexual (heterossexual, homossexual, lésbica, travesti, transgênero, transexual), etário (idade dentro ou fora do contexto para a série cursada), dentre outros, não foram considerados porque, caso nos alinhássemos por essa concepção, passaríamos muito tempo na análise das variáveis da pesquisa, apesar de acharmos importantes certas variáveis citadas, porque a resposta aos formulários pelo alunado demonstra, por exemplo, que certas *escritas* são de leitura específica de *meninos* ou *meninas* (a série *Star Wars*, por exemplo, lida por garotos e os títulos de *Tentação Ardente*, *Super Sabrina*,

Super Bianca, Momentos Íntimos serem quase exclusivamente lidos pelas garotas). Textos bíblicos e a própria Bíblia são lidos quase exclusivamente por quem professa um credo (evangélico ou católico) de forma mais “enraizada”, isto é, “praticante”, na linguagem mais comum entre os católicos.

O mesmo critério foi usado em relação ao grupo professoral. Um dado que achei importante diferenciar foi o tempo de atuação no ensino de Língua Materna, acreditando que, a depender dessa variável, um professor formado nos últimos dez anos poderia deixar subjacente às questões postas no/pelo formulário uma visão mais coerente com a que defendo neste ensaio, considerando-se que as quatro universidades do Estado da Paraíba, atualmente (Universidade Estadual da Paraíba/UEPB, Universidade Federal de Campina Grande/UFCG, Universidade Federal da Paraíba/UFPB e Universidade do Vale do Acaraú/UVA), são as formadoras dos/as professores/as de Língua Materna que atuam nas redes estadual e particular do Estado, exceção feita àqueles docentes que, por concurso ou transferência domiciliar, passaram a assentar residência na Paraíba e ocupar vagas nessas redes de ensino. A hipótese que melhor confirma a tese é a de que o professorado em tela foi formado, majoritariamente, em uma dessas universidades, desconsiderando-se, aqui, em quais e o percentual professoral formado por cada uma das quatro apresentadas.³⁷ E em sendo formados/as por

37 Embora esse dado não tenha sido considerado como variável de análise, no Diário de Bordo, registrei que os professores respondentes foram formados na Universidade Estadual da Paraíba, Universidade Federal de Paraíba e Universidade Federal de Campina Grande, sendo a maior parte oriunda da primeira.

essas instituições, os/as professores/as deveriam/poderiam ter se impregnado das discussões, visões e modos de abordar textos e *escritas em sala de aula* de forma mais aberta e democrática como proponho, apesar de saber que, em um curso de formação de professor/a de Língua Materna, a depender da filosofia teórica defendida pelo curso, encontraremos visões mais conservadoras e visões mais abertas quanto ao ensino de leitura do texto. Sem falar em casos de professores como eu que defendem uma visão diferente do modo esquemático do ensino de leitura Literária, mas não atendem a todos/as os/as alunos/as do curso de Letras.

No Colégio 1, para o alunado cuja cifra já foi apresentada, há, atualmente, 7 (sete) professores/as de Língua Materna e, no Colégio 2, há cinco professores que trabalham com o Ensino Médio.³⁸ Como se trata de um grupo menor, em relação aos alunos, a ideia seria trabalhar com o percentual de 100%. Todavia, apesar de os formulários terem sido impressos para o total de 100% do professorado, por razões “desconhecidas”, o grupo docente, sobretudo do Colégio 1, recusou-se a responder de próprio punho o formulário.

Para o grupo docente, o formulário (vide Apêndice 1) continha 7 (sete) questões: a primeira solicitava o tempo de atuação docente no Ensino de Língua Materna, variando numa escala intervalar e blocada em até 2 anos, de 3 a 5, de 6 a 10 e mais de 10 anos. A hipótese de trabalho aventada era a de que o tempo de atuação professoral poderia

38 O Colégio 2 tem, hoje, 9 (nove) professores de Língua Materna, sendo que todos eles atuam no Ensino Fundamental e apenas 5 (cinco) deles atuam tanto no Fundamental quanto no Médio.

corresponder, em parte, a um dos modos de abordar o texto em sala de aula: uma perspectiva mais conservadora (um/a docente com vinte anos de serviço público poderia se acomodar com o Livro Didático, não buscar alternativas e manter-se na zona de conforto oferecida pelo ensino clássico da Literatura) e outra, sem ser maniqueísta, mais democrática, mais aberta, capaz de enxergar os outros, as alteridades, as subjetividades, as *escritas* (professores com tempo de formação menor que dez anos, talvez, pudessem demonstrar uma postura menos conservadora, mais alinhada às atuais discussões em torno das *textualidades* dos textos, das *escritas* que se querem dialogando com as Literaturas [não é uma oposição de ideia-conceito, entenda-se]).

As questões 2 (dois) e 3 (três) estão vinculadas, pois uma reforça a outra como uma espécie de continuidade. Na segunda, questiona-se o tempo dedicado à leitura do texto Literário em sala, numa escala que varia de “uma vez por semana” ao “não se sentir à vontade” para essa prática. Como sabemos que há uma variação de tempo dedicado ao estudo de “literatura” na aula de Língua Materna, essa questão, aliada à terceira (que delimita os modos de abordagem do texto Literário em sala de aula) poderia explicitar o valor dado à Literatura, pelo tempo despendido ao estudo dele, bem como, a partir desse valor, o tipo de abordagem. Ao marcar uma ou mais alternativas, o/a professor/a estaria explicitando o seu modelo de “gestão” da instituição Literatura. Os modos de abordagem perguntados variam desde a posição tradicional do ensino da história da Literatura até o não uso de nenhuma das alternativas, mas um uso diferente dos apresentados (foram exibidos três modos de abordagem que poderiam ser

respondidos isoladamente ou em conjunto). Os modos de abordagem expostos sintetizam aquilo que é mais comum ou usual em sala de aula.

A quarta questão para cuja resposta foram deixadas 12 (doze) linhas em branco, a pergunta chave (*O que é literatura*) para o docente está vinculada diretamente às duas últimas questões, porque ao responder o que é, para ele/ela, Literatura, esse conceito ou noção estaria refletido na questão 6 (seis) que pede sejam citados pelo menos 5 (cinco) títulos de obras **adquiridas** e **lidas** no ano em curso e, na sétima, que fossem marcados, com um X, nomes de autores, obras e gêneros textuais discursivos que poderiam, na visão de Literatura apresentada na quarta questão, corresponder, coerentemente, à simetria inicialmente esperada, se não em absoluto, ao menos em parte. Um conceito (questão 4) bem articulado aos modos de materialização das *escritas* (questões 6 e 7) poderia, inclusive, funcionar como chave de interpretação da questão 5 (cinco), que solicitava resposta quanto à frequência da aquisição de obras Literárias. A hipótese é a de que quanto mais a noção de Literatura se aproxima do que proponho como *escritas*, mais o/a professor/a tende a adquirir obras, pois essas *escritas* são continuamente atualizadas, nascidas, hibridizadas em nosso cotidiano, o que exige, inclusive, para além da aquisição de obras, uma contínua capacitação profissional, seja através de leituras teóricas e críticas, cursos de pós-graduação *strictu e latu senso*, cursos de capacitação/formação continuada, cursos de extensão e etc.

No questionário construído para os alunos responderem (veja-se Apêndice 2), também composto de 7 (sete), as questões não foram diferentes. A primeira, apenas marcar

o ano que está cursando (primeiro, segundo ou terceiro do Ensino Médio). A ideia era ter uma noção de quem responderia e as concepções internalizadas sobre o estudo da Literatura, porque a minha hipótese era a de que, por estar iniciando o Ensino Médio, os alunos do primeiro ano responderiam às questões de forma embrionária, menos segura em relação aos que já estavam concluindo o segundo ou terceiro anos. As demais questões são as mesmas do questionário do professorado, pois a ideia foi contrastar, sobretudo, o que se entende por Literatura e, principalmente, que obras foram adquiridas no ano em curso, pois a minha hipótese de trabalho, formulada desde que passei a atuar como docente da cadeira Estágio Supervisionado 3 e 4 (corresponde à observação e intervenção, respectivamente, no Ensino Médio), era a de que as obras adquiridas e procuradas e as leituras feitas pelos alunos iriam se contrapor *radicalmente* às obras adquiridas, lidas e levadas para as aulas de Língua Materna pelo/a professor/a.

Minha intuição dizia que, uma vez saturados de um ensino secular que opera na base da repetição de uma estrutura que dificilmente se renova, os alunos mostrassem: a) impregnados dos problemas, conflitos e tensões de seu tempo e procurando leituras que pudessem dar vazão a todo esse “comportamento-sentimento”, algo não encontrado na Literatura clássica; b) dispostos a resistirem às leituras sugeridas (obrigadas) e, talvez também pelas motivações específicas da faixa etária, eles posicionam-se como resistentes, guerreiros, transgressores, rebeldes, buscando a demarcação de um território; c) objetivam assinalar a sua *tribo* no encontro com as *escritas* (sobretudo as urbanas): as *escritas* de temáticas urbanas seriam uma

utopia de saída para essa juventude que não consegue atingir o poder de negociar com seus/suas professores/as, de forma diplomática ou dialogal, as obras, as leituras levadas para a sala de aula. Um dos argumentos, muitas vezes, usados pelos/as professores/as é o de que não se pode sair dos “rumos” dos estudos Literários, porque o ENEM exige obras clássicas, autores canônicos (antes eram os vestibulares que exigiam).

Os questionários foram levados às duas escolas citadas, com a ajuda de dois professores/as sob minha tutela em orientação de pós-graduação.³⁹A direção das duas escolas foi procurada para ser informada da intenção da pesquisa, o que era a pesquisa, a pessoa responsável, o tempo a ser tomado para as respostas e a indicação de turmas e professores/as que pudessem, depois de conversado com o responsável pela pesquisa, aceitar ou não responder. Excluí desta pesquisa a escola/contexto particular (apesar de saber que é de grande importância radiografar o Ensino Médio, quanto à tese aqui sustentada, seja na escola particular ou na pública) por estar comprometido, no atual momento, exclusivamente com a escola pública. Minha meta é dirigir orientações sustentáveis para o Ensino

39 Kyssya Rafaela de Almeida Pinto, Mestra em Literatura e Interculturalidade (UEPB) e Oziel Rodrigues Chaves Neto, mestrando em Literatura e Interculturalidade (UEPB), ambos sob minha orientação. Os dois são professores da rede estadual de ensino e comprometidos com as bases discursivas aqui levantadas. Agradeço aos dois pela ajuda na aplicação dos questionários nas escolas campo dessa pesquisa. Assim como agradeço também à direção, professores e alunos das escolas que se dispuseram a me ajudar na coleta de dados, comprometendo-me a devolver os resultados da pesquisa a essas escolas, uma vez concluída e publicada.

Médio das escolas públicas que sofrem do mesmo conflito que as aqui em comento. Não houve discriminação, preconceito ou algo similar. A exclusividade na rede estadual de ensino se dá unicamente em razão dessa proposta: professor pesquisador de universidade pública estadual desenvolvendo pesquisa que possa resultar em benefícios para a educação pública. Caso optássemos pela mesma discussão em escolas particulares, a hipótese seria a de que o panorama desse estudo/ensino de Literatura seria alterado devido a vários fatores que interferem direta e diferentemente no ensino de Literatura, se ou quando comparado ao mesmo assunto discutido e abordado na escola pública: condição social e condições de letramento dos estudantes, tratamento salarial dado aos docentes, objetivos da demanda estudantil etc., altera os modos e meios de enfrentar uma mesma prática.

Não houve, metodologicamente, uma divisão de questionários estipulados para turmas do primeiro, segundo ou terceiro anos. A meta era atingir os 10% do alunado de cada escola e os 100% de professores. Os alunos que se mostrassem dispostos a responder o questionário recebiam-no e tinham em torno de 10 a 15 minutos para preencher. Como a maioria estava em período de provas (meados de novembro), à medida que alguns recebiam e preenchiam, íamos a outras salas para explicar o questionário e saber quem se dispunha a responder. Ao final do preenchimento dos questionários, passávamos recolhendo nas respectivas turmas deixadas. Uma vez preenchidos os questionários, passei a tabular e, posteriormente, a analisar os dados e (contra)discursos presentes, sobretudo, na questão discursiva proposta a ambos os respondentes.

Problematizando os dados da pesquisa 1: visões do sujeito professor

De um universo de 7 (sete) docentes do Colégio 1, apenas 3 (três) responderam ao questionário, ou seja, 43% se propuseram a espontaneamente colaborar com o pesquisador, ao passo que 57%, se negaram a responder: uma professora levou o questionário para casa; três que estavam na sala de professores se mostraram indiferentes, não permitindo o pesquisador sequer completar o raciocínio sobre a colaboração, desdenhando, quem sabe, “mais uma pesquisa” ou com receio de se expor como profissional a uma pesquisa que buscava, de certa forma, “julgar” modos de abordagem de leituras de textos em sala de aula. Parece ser um comportamento “natural” ou esperado, em situações de respostas de pesquisas sobre a sua profissão, por profissionais da mesma área, o sentir-se incomodado com a provável “vigilância” da pessoa externa que “invade” a cena professoral para estabelecer juízo de valor àquilo que está sendo exposto como conteúdo, o modo de trabalhar, a performance profissional. Logo, sabia dos riscos lacunares possíveis diante dessa situação. Trabalhar, todavia, com um recorte de 43% nos dá uma probabilidade satisfatória quanto ao resultado da análise dos dados (trata-se de quase metade do esperado).

Dos professores⁴⁰ que colaboraram com a pesquisa (3 de 7), todos eles exercem a função professoral na faixa

40 A partir deste momento, vou me referir aos sujeitos colaboradores da pesquisa no masculino, usando de um artifício linguístico que universaliza nomes no masculino (Humano, Professor), apesar de estar ciente de que, como pesquisador

temporal dos dez anos. Um faz entre 6 e 10 anos de magistério, e dois exercem a profissão há mais de dez anos. Isso significa um tempo de experiência razoável para se pensar os porquês de a Literatura não “dar certo” no Ensino Médio. Se os professores estão compromissados com o crescimento intelectual dos alunos, com as mediações de leitura e discussão de textos fundamentados em bases teórico-metodológicas de letramento, de letramento Literário, de (in)formação de sujeitos para o exercício da cidadania a partir da construção de uma consciência de si, dez anos parecem ser um tempo razoável para, de forma madura, ser possível indagar *onde e por que* os erros, as falhas, as inadequações, o não rendimento, a não empatia com a Literatura por parte dos alunos, a resistência às *escritas* da Literatura. Como docente do curso de Letras, sempre faço uma autoavaliação e, concomitantemente, avalio os meus alunos daquele período e peço que avaliem também o professor, seja oralmente, por escrito, como queiram, sempre depois que entrego as notas, momento que não teria mais como o aluno “correr o perigo” de ter sua avaliação

também da área de estudos de gênero e sexualidades, o uso de um termo universal no masculino pode/poderia ratificar uma prática excludente de tratamento em via de mão única, considerando-se apenas, por toda uma tradição linguística, cultural, social, religiosa, o sujeito masculino como elemento primeiro e da Ordem. Adianto que o uso se dá, neste aspecto, unicamente como forma de economia no tempo para digitar: ao invés de estar a todo o momento, quando das reflexões sobre os sujeitos colaboradores da pesquisa, usando a / (barra) e o sinal diacrítico marcador do feminino (o/a), o que faz, na escrita, perder muito tempo e, muitas vezes, o raciocínio, opto tão somente por manter a forma masculina, no singular ou plural, para me referir aos professores e às professoras.

prejudicada em razão de algo que viesse a expressar sobre o professor, suas aulas, seu método etc.

Essa avaliação, no mais das vezes, revela-me a necessidade de me ajustar mais à realidade daqueles profissionais em formação, sem que, com essa avaliação, e com o pensamento de mudança, eu tenha que tornar minhas aulas rasas, reduzir conteúdos, ser complacente com as dificuldades de aprendizagem percebidas nos alunos. Pelo contrário, mantenho a postura de sujeito comprometido com aquilo em que acredito, provocando os futuros professores a fazerem uma varredura na vida deles quanto aos objetivos que traçaram para si, a partir daquele curso, como querem se profissionalizar em um momento em que uma das mercadorias mais caras no Ocidente venha a ser o *conhecimento* e os *modos de aplicabilidade* que levem o profissional a, no âmbito de sua atuação, superar os problemas ou dificuldades possíveis.

Na ordem de aparição das alternativas, os três professores marcaram, na questão 2 (dois), cada um, uma alternativa diferente, o que nos dá uma espécie de síntese do tratamento e valor dados à leitura do texto Literário em sala de aula. Um assentiu ministrar aula de Literatura uma vez por semana. No questionário, não se pede que seja dito o tempo de duração da aula dessa modalidade de leitura de texto, mas, por analogia, a maioria das escolas estaduais de Ensino Médio (quando) dividem o componente curricular em estudos de/sobre a língua (gramática, aspectos linguísticos), produção textual (muitas vezes, a depender da concepção de língua que se tem, redação) e Literatura. Esta sempre surge manchada de esporros tomados seja pelo professor (muitas vezes, não apto aos estudos literários, apesar de ter cursado Letras) ou pelo

aluno (que chega a verbalizar uma espécie de “ódio” aos estudos Literários).

Se uma vez por semana parece pouco, em uma aula de 50 (período diurno) ou 40 minutos (noturno), imagine a leitura do texto literário em sala de aula “sempre que dá” ou “dificilmente” – mesmo quando o livro didático adotado está pleno de alusões a textos, obras, autores, filmes, vídeos e outros tantos recursos tecnológicos, digitais e impressos que orbitam em torno do período Literário estudado. Estas foram as duas respostas dadas, além de outra em que um respondente expressou “uma vez semanalmente”. Esse dado é um sintoma daquilo que, de alguma forma, mas não unicamente por este motivo, o alunado fica impossibilitado de ler ou ser instigado a ler mais. Se, diante de um cenário dessa natureza, discutir a Literatura é uma atividade extremamente difícil, imagine as demais *escritas*, distantes do universo crítico professoral (não distante do universo de leitura), apesar de bastante próximas do universo dos estudantes leitores.

A questão 3 (três) foi unânime, entre os docentes aqui cooptados para a pesquisa, em admitir que trabalham com os alunos, nas aulas de Literatura, “as relações entre as linguagens, os modos de funcionamento da língua no texto em uso, as correlações temas e vida real, impactos da reflexão feita na pessoa que lê” (transcrição *ipsis litteris* da terceira alternativa passível de ser marcada). Esse dado soa importante porque, na questão dissertativa dos alunos, subjaz um discurso de que as relações tecidas entre a leitura do texto e a discussão em sala se distanciam da realidade do alunado, ficando a incógnita dessa aparente contradição, fato que me faz pensar que o professor pode: a) pensar e preparar sua aula com esse interesse, mas, na

materialização da aula, os objetivos desandam por vários fatores, b) leu o que estava escrito e, como síntese do que gostaria de propor como resultado de discussão, marca a alternativa do questionário, c) realmente ele se dispõe a atingir essa meta nas aulas, mas o alunado pode não colaborar, ou o aluno, sujeito que sente a aula, nessas relações hierárquicas, contradiz discurso professoral, denunciando, a seu modo, uma postura do ensino de leitura do texto Literário focada nos aspectos clássicos e distantes das realidades de vida de cada um deles, ou de parte deles.

Estaria se repetindo com os estudantes de hoje a realidade, como lá no início da década de 1990, daquele jovem pobre, negro e homossexual que buscava encontrar e se encontrar nas aulas de Literatura, e o que tinha ou via diante de si era uma Literatura (buscada por conta própria) tingida de branco, aludindo unicamente às relações socioculturais das pessoas de classe média, burguesas, cujos sujeitos textuais faziam alusão ao universo dessas pessoas, excluindo-o dos “grandes textos ou obras”? Lembro-me de *O crime do Padre Amaro*, de Eça de Queirós. Extasiei com as aventuras de Amélia e Amaro, ela toda doce, ele todo um encanto de jovem, mas amargo diante da relação celibatária a que havia aderido e, por força da “natureza”, impele-se em favor do corpo da paroquiana, atritam-se em corpos de desejos para, após a gravidez da moça, o Padre negar a relação tida, o desejo impresso no corpo da amante, o resultado final do encontro de desejos: um filho. Seria bastardo? Não. Não fora uma concepção fora do matrimônio. A ele, não era dado o poder de se relacionar fisicamente. A ela, não era dado o direito de usufruir do corpo de um homem que não fosse namorado, noivo, marido, interessado, salvo se, dentro dessa

perspectiva de corrupção, tivesse consciência do resultado de uma virgem que se entregava aos prazeres do corpo sem as alianças comprometedoras: prostituição ou um relacionamento “esquisito” com alguém que estivesse pronto a assumir uma “impura”.

Essa relação, esse contexto, esse universo de desejos estava longe de minha vida. Apesar de filha sem pai (porque ausente), Amélia tinha uma mãe dona de um comércio, havia um modo de se manter: casa, vestimenta, alimento, remédio, afetos. Amaro, por sua vez, oriundo (por adoção) de classe social de grande poder aquisitivo, dentro ou fora da igreja, tinha como se manter socialmente, apesar de quebrar o celibato, de não abandonar o clero para se casar, de permanecer como pároco de uma igreja com uma amante clandestinamente. As personagens que rondam o universo narrativo de *O crime do Padre Amaro* não diziam muito de mim. O meu desejo, por exemplo, por um colega de classe (Gilmar), diante da minha não manifestação do desejo homoerótico, que socialmente era impedido de ser revelado, tornava-me mais casto e celibatário que Amaro. Apesar das mesmas razões de desejos, eu pedia a Deus “perdão pelo pecado” ou crime de desejar um homem, apenas em pensamento. Talvez o perdão social de Amaro acontecesse porque seu desejo, mesmo como religioso confesso, fosse endereçado para uma mulher, atendendo à lógica de gênero religiosa, social e culturalmente aceita. Minha cor de pele, por assim dizer, por não estar em um paradigma de beleza, contrastava com a cor da pele de Gilmar: branco e, por extensão, cabelo liso e claro, afilado, olhos claros. Na ficção, havia uma utopia de saída para as realizações do desejo. Na minha realidade, amargava mais que o amargor impregnado no nome Amaro. Este

romance continua, até hoje, para mim, a melhor estória lida, apesar de tantas outras de igual “valor, quilate”. O preço da leitura encontra-se ou sustenta-se por ter me marcado em um momento de conflito de gênero, sexual, étnico e social.

As duas alternativas marcadas, apenas por um professor, apontavam trabalhar a história da literatura com autores e obras fundamentais (características) e a seleção prévia de leituras que eram levadas para sala no momento da discussão. Um dado importante: apesar de ter marcado três, das quatro alternativas, também afirmou que ministrava aula de leitura de textos literários “sempre que dá”, ou seja, o fato de apontar alternativas induz o leitor a acreditar em uma postura mais compromissada, sobretudo porque as alternativas indicadas são as que alocam, de fato, o professor em um contexto de abordagem (a última alternativa, não marcada, desloca o professor desse contexto). Mas o “sempre que dá”, em tese, parece contradizer um compromisso aparentemente assumido diante da prática efetiva realizada no tempo.

No que tange à questão sobre o que o professor entende como Literatura ou *o que é literatura*, as respostas foram, as três, rasas, rápidas (duas linhas em média), dificilmente críveis para um leitor, ao se deparar com as respostas dadas, entender tratar-se de respostas manifestadas por professores.⁴¹ Para preservar as identidades

41 Seria de esperar que, diante de 12 (doze) linhas, o professor optasse, pelo menos, por responder de modo mais aberto, democrático, a “seu modo” o que seria Literatura. A surpresa consiste diante de respostas simplificadas, acrílicas, reprodutoras de algo já superado na prática.

dos respondentes, tratemos os professores por A, B e C, sendo o primeiro o que havia respondido ministrar aula de Literatura uma vez por semana; o segundo, aquele que ministra aula de Literatura “sempre que dá”; e o último, aquele que “dificilmente” ministra aula de Literatura. Transcrevo em itálico, *ipsis litteris*, o texto escrito. Vejamos:

Professor **A**: *Literatura é arte Logo, deve ser apreciada e não julgada;*

Professor **B**: *A literatura é a arte com as palavras. Ela possui a capacidade de nos levar a mundos diversos...*

Professor **C**: *Para mim literatura é colocar em prática o contexto no formato real, é também passar informação dos antepassados (informação verbal, grifos do autor).⁴²*

Como o leitor pode concluir, as respostas estão muito aquém de um mínimo esperado de um professor que se graduou há, no mínimo, cinco anos, com um razoável tempo de experiência em sala de aula, em diálogo com os alunos sobre esse campo de discussão, ou seja, todos com tempo suficiente para, caso tivessem interesse,⁴³

42 As respostas não foram cortadas, abreviadas, compiladas, reduzidas ou ampliadas. Foram transcritas tais quais as respostas dadas. Apenas o itálico, para destacar a fala, foi interferência minha no modo de grafar.

43 O fato de tecer uma crítica, aqui, ao professorado não significa dizer que o “problema” em análise é proveniente unicamente

formularem ou reformularem conceitos, noções, modos de abordagem do assunto de forma a propiciarem uma melhor aprendizagem em torno de um conteúdo tão caro ao currículo de Língua Materna. Desse contexto de respostas, salvo por bastante dissimulação dos sujeitos pesquisados, todos foram espontâneos ao se prontificarem a responder, elogiando a iniciativa da pesquisa. Logo, as respostas, *a priori*, foram dadas sem o ranço da ironia, da resistência, da brincadeira.

Afirmar que Literatura, por ser Arte, “deve ser apreciada e não julgada” (Professor A), é um termômetro do quanto de elitismo está impregnada essa fala. O professor pode até não pertencer à elite, à classe social que convencionalmente define e distribui o currículo de Língua Materna através dos livros didáticos (tiro, dessa discussão, a possibilidade de o professor elaborar material didático para suas turmas: isso não ficou comprovado no Diário de Bordo),⁴⁴ mas traduz um pensamento de extrema *direita*, a partir do qual se tem a formação de um público leitor (restrito) que, por dominar o(s) código(s) artístico(s), por ter consigo as chaves de leitura dos textos, todas alicerçadas em bases canônicas, reiteradoras de uma mesma visão

da prática docente desses professores. É evidente que cada instância desse processo é responsável diretamente pelo resultado da leitura do aluno. Todavia, é preciso ter em mente que esses docentes estão reproduzindo apenas o discurso a que tiveram acesso em sua formação professoral e, logo, isso justificaria as respostas dadas: precárias porque a partir de uma formação precária, conforme estou problematizando.

44 Os “eventos” não previstos como respostas no questionário eram anotados no Diário de Bordo para, caso viesse a necessitar, ter o registro do acontecido e passar a analisá-lo juntamente às respostas dadas.

(arte e apreciação), cujo objetivo ante o texto Literário é o de apenas *ler*, e se o discute, problematiza-o, as discussões não alcançam a melhoria de vida do leitor (ele já está em posição social confortável), não antevê alternativa humanizadora (os psicólogos, psiquiatras e demais profissionais da área são os responsáveis, nesta “cadeia profissional”, pela organização mental e humanizadora desses leitores). Esse leitor ideal previsto por esta noção de Literatura é aquele que, por viver do e no ócio, desfruta de tempo suficiente para admitir a beleza do texto, a arte do objeto, a apreciação independente da obra, ela por ela, a “arte pela arte” criticada por Jean-Paul Sartre (2015).

Que aluno, então, educado no contexto escolar da rede estadual de ensino teve uma formação adequada nos termos exigidos por uma definição ou noção como essa apresentada? É óbvio que, numa relação com essa visão, e frente a toda uma conjuntura de letramento (Literário, social, digital), organizada em torno de uma dinâmica saturada de fontes alternativas de reconhecimento de tudo que se possa imaginar (*smartphone, tablet, androides, Iphone, Ipad*, internete e computador, aparelhos inteligentes de comunicação, escrita e divulgação), dificilmente um estudante do Ensino Médio, salvo por obrigação do exame do ENEM ou outro de similar valor, teria interesse em estar lendo obra Literária como Arte, imune a julgamento. O tempo de hoje, é preciso frisar, exige cada vez mais leitores de textos menores, curtos (DIJCK, 2008), rápidos que estejam antenados com as linguagens dessas máquinas que nos auxiliam em nosso cotidiano. Em que sentido essa concepção contribuiria para a demanda estudantil oriunda de classes populares, interessadas em

garantir um emprego,⁴⁵ invadidas por tecnologias que não exigem a solidão da leitura e, quando exigem, trazem mais benefícios para si do que a chamada Literatura? Dominar o código artístico literário para quê?

Já a resposta centrada na ideia da Literatura como “arte da palavra” funciona, assim como a primeira resposta comentada, como um dispositivo reiterador de um discurso já cimentado em nossa prática de ensino. É o conceito presente nos livros didáticos, tão antigo e deslocado frente às produções *literárias* atuais quanto à própria instituição Literatura. Entra em atrito com toda a discussão aqui posta no primeiro capítulo do ensaio, daí a necessidade que sinto de não enveredar por essa discussão, vez que todo o capítulo que antecede este é uma espécie de reflexão sobre essa noção unilateral de Literatura. O agravante da resposta, todavia, é o fato de o professor responder que “[a literatura] possui a capacidade de nos levar a mundos diversos”. Não deixa de ser uma verdade. Uma vez constituída, construída e elaborada com as tintas da imaginação, é possível que o leitor desfrute de trânsito livre por mundos diversos. A questão é: e se esses mundos diversos só lhe impõem as cores e visões de uma classe social, que nega o direito de cidadania, de voz, de se pensar outras alternativas ou estilos de vida diferentes do construído na e pela Literatura canônica? Como se vê, subjazem a essa resposta lacunas, vazios e silêncios que, por não terem sido respondidos, deixam o leitor à mercê de interpretações livres.

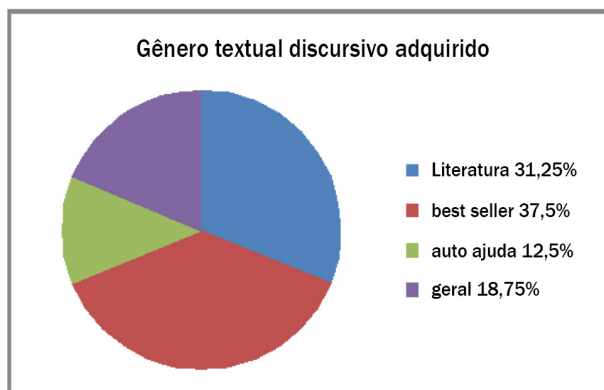
45 Parte dos jovens estudantes do Ensino Médio está matriculada no Pronatec, nos cursos técnicos dos Institutos Federais de Educação.

A resposta do Professor C, em minha visão, constitui um “dizer sem dito”, ou seja, ao invés de comunicar, provoca ruído (linguístico). O que estaria querendo dizer com “[literatura] é colocar em prática o contexto no formato real”? O contexto de que fala seriam as histórias lidas, os universos ficcionais da Literatura que, na visão desse professor, quando trazidas à tona, em discussão, é possível relacioná-las ao real? Mas o real tem “formato”? A inadequação de termos provoca esse truncamento, a não progressão da ideia, a desautomatização do pensamento quando, na verdade, não havia nem mesmo sido automatizado. “É também passar informação dos antepassados” é uma frase que não diz, que funciona ao contrário: ao invés de comunicar, trunca semanticamente a provável ideia que poderia ser interpretada, caso a linguagem em uso funcionasse. Fica, logo, uma visão de um professor que não sabe fazer uso da língua, instrumento de trabalho desse profissional.

Na questão 5 (cinco), dois professores responderam adquirir “obras literárias” “frequentemente” e um assinalou “às vezes”. Apesar de um número aparentemente reduzido de profissionais respondentes, lembramos que 3 (três) de sete resultam, como já dito, em aproximadamente 43% do total; e considerando-se este percentual como absoluto, dois docentes correspondem a 66,6%, estatisticamente um número considerável tanto do universo (todo) quanto do recorte (parte respondente) para se obter um resultado mais preciso, sem alta margem de erro. Todavia, quando comparamos este resultado com o apresentado na questão 6 (seis), percebe-se o contraste e contradição no discurso professoral.

A penúltima questão pede que o professor cite pelo menos cinco títulos de obras adquiridas no ano em curso. Não faz distinção se Literária ou não (o tratamento dado é “obras”), mas esperava-se também que houvesse, de algum modo, uma correspondência entre o “adquirir obras literárias com frequência” e o “citar obras adquiridas no ano em curso”. O verbo *adquirir* está presente nas duas questões, propositalmente no intuito de que o respondente só afirmasse o que havia “comprado” ou, se comprado, “trocado”. Dos títulos relatados pelos professores (veja-se Apêndice 3), vejamos a distribuição entre gêneros, conforme nossa classificação.

Gráfico 1- Gêneros textuais/discursivos (ou escritas) adquiridos pelos professores



Fonte: Arquivo do autor.

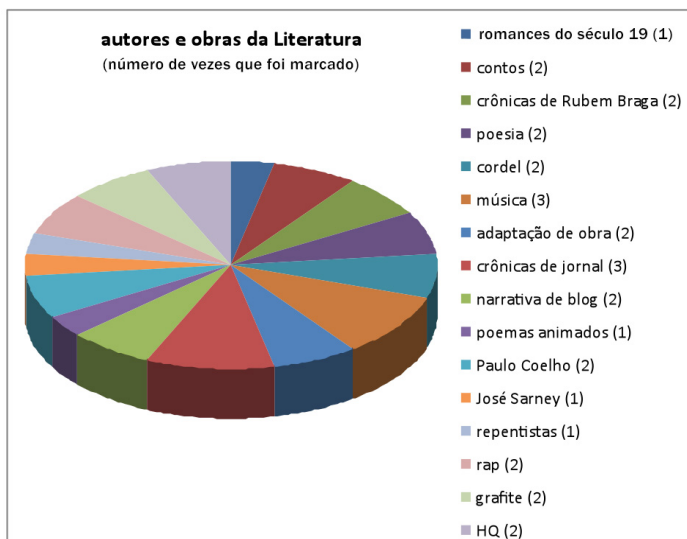
À luz das categorias dispostas no Gráfico 1, alguns dados podem ser problematizados de forma mais aprofundada, no que tange à relação *conceito* de Literatura e aquisição de obras pelo professorado. Conforme aventado

anteriormente, se a noção de Literatura que alicerça e sustenta a prática docente em tela é a de orientação tradicional, clássica, seria no mínimo esperado que as obras adquiridas orbitassem em torno da chamada Literatura e se distanciasse da noção de *escritas*, conforme defendo neste ensaio. De um total de 16 obras citadas (Apêndice 2), o índice de *Best seller* é o gênero mais procurado pelo professorado, seguido do Literário. Excluindo-se este gênero, *Best seller*, autoajuda e geral (livros técnicos, enciclopédicos) somam 68,75%, ou seja, quase três quartos de um todo, fato que denuncia uma espécie de contradição entre o *conceito* de Literatura adotado pelo grupo docente e a prática leitora deste mesmo grupo que investe em leituras das *escritas* que invadem o cenário *Literário* e de *letramentos* há mais de três décadas. Se o professorado adquire algo diferente da noção que guia a sua prática docente é de se atribuir a esse dado uma espécie de motivo para resultados não afirmativos em sala de aula, no que concerne às práticas leitoras.

Vejo isso como um sintoma de incoerência (não sei se total ou parcial). Não que a defesa de um conceito viesse a implicar na aquisição unicamente de produtos ou objetos, materiais e simbólicos, que reiterassem o conceito como “prática estética” do sujeito. Mas apesar de ser possível, neste caso, defender a Literatura, os títulos respondidos como adquiridos no ano da pesquisa, pelos docentes, é uma confissão da incoerência, do descrédito desse bem simbólico que o docente leva para a sala de aula. E com uma agravante: além da incoerência já anunciada, esse quase um terço das *escritas* adquiridas não é levado para a sala de aula como motivador de assuntos e discussões, como conteúdo de Língua Materna, sobretudo não é respeitado quando se trata da leitura dos mesmos pelos alunos.

De acordo com a pergunta 7 (sete) do questionário respondido pelos docentes (mesma questão do formulário discente), vários gêneros, títulos e nomes foram dados como possibilidade de haver uma correlação entre esse universo dado e o conceito de literatura defendido – diante do produto, mercado e obra com que se entra em contato, adquire-se e leva-se para sala de aula –, isto é, seria coerente a correspondência entre o conceito e a escolha de obras, títulos, autores e gêneros com os quais trabalho, visto que, fora do âmbito estritamente pessoal, defendo uma noção profissionalmente, é mais lógico acreditar no conceito quando ele se materializa em obra. Vejamos no próximo gráfico como se deu essa correspondência.

Gráfico 2 - Textos, autores, obras, escritas tomadas como Literatura pelo professor



Fonte: Arquivo do autor.

O gráfico 2 pode servir de argumento ao meu propósito, quando defendo a noção de *escritas* como um modo de abordagem dos textos em sala de aula, sem que a noção de Literatura seja apagada, mas negociada junto a outras *escritas* de igual valor cultural. O grupo docente, nas respostas dadas espontaneamente, sem a mínima intervenção do pesquisador, informou que, ajustadas às obras e autores da chamada Literatura, há uma espécie de *negociata* na afirmação daquilo que serve como materialização ou suporte e gênero do que compreende como Literatura, porque trazem para o seu convívio Literário desde autores como Paulo Coelho e José Sarney, dois escritores duramente criticados quanto ao fator estético (Paulo Coelho) e ocupação de vaga na Academia Brasileira de Letras (José Sarney), às crônicas ordinárias de jornal, ao *rap*, grafite, HQ, narrativas publicadas em blogs. Evidencie-se que estas últimas, entre o grupo docente respondente ao questionário, alcançaram uma proporção em torno de 70% de eleição: dois docentes tomam o *rap*, o grafite, as HQ, crônicas de jornal (não necessariamente as “estritamente Literárias”), Paulo Coelho como fazendo parte do repertório do que chamam de Literatura.

Se temos em mente que não houve coerção, apelo ou pagamento de quaisquer espécies para que o questionário fosse respondido, deduz-se que, espontaneamente, e creditando valor à pessoa que respondia, o grupo docente exhibe para o leitor um inventário de seu repertório Literário, manifestando-se, inclusive, de forma inconsciente, incoerentemente quanto às relações (não bem tecidas) entre o suporte teórico e conceitual que baliza sua prática de leitura do texto Literário e as *escritas* que elege como fazendo parte desse inventário não mais sagrado.

Ao arrolar títulos, autores e gêneros “fora” da perspectiva canônica, o grupo informante dá provas de que comunga de um conceito ainda não formulado (o conceito de *escritas*), apesar de manter consigo unicamente a noção clássica e, quem sabe, confortável, de Literatura, presente nos livros didáticos, nos PCN, na OCEM, nos discursos da crítica Literária conservadora, nos livros de teoria da Literatura, na prática docente da maioria dos professores de Língua Materna hoje atuante em salas de aula.

Um fato que me chama a atenção na resposta desse questionário (e vai se repetir no questionário respondido pelo discente) diz respeito ao número docente respondido quanto ao fato de romances do século 19 fazerem ou não parte do repertório da Literatura. Por que esse dado é importante? Porque dois professores respondentes estavam trabalhando a chamada Literatura do século 19, com vários romances citados tanto pelo grupo docente como discente (em maior número), todavia apenas um professor, de três, optou por considerar romances do século 19 como Literatura. No rol citado pelo alunado, têm-se obras como *Diva*, *Iracema*, *O gaúcho*, (José de Alencar), *Dom Casmurro*, *Helena*, *Memórias póstumas de Brás Cubas* (Machado de Assis), *O mulato*, *O cortiço* (Aluísio Azevedo), *A moreninha* (Joaquim Manuel de Macedo), *Noite na taverna* (Álvares de Azevedo), *Um estudo em vermelho* (Arthur Conan Doyle), ou seja, uma dezena de títulos clássicos do século 19, mas não considerados, por assim dizer, pelo grupo docente, como Literatura. Vejamos como o alunado respondeu às mesmas questões. Comparemos os dados e interpretemos o fato, conduzindo-nos a um resultado que confirme ou não as hipóteses de trabalho levantadas ao longo deste ensaio.

Problematizando os dados da pesquisa 2: visões do sujeito aluno

Iniciarei este tópico chamando a atenção para um dado de muita importância entre os estudos e estudiosos da Literatura: a noção de *estética*, de Beleza, código cifrado a ser decifrado, como em enigma, pelo/a leitor/a. Não é minha intenção centrar-me ou fazer um arrazoado sobre o uso dos conceitos ao longo do tempo, quero tão somente perceber, junto ao leitor, como as visões sobre textos, Literaturas, *escritas* são díspares, vez que os sujeitos leitores, por pertencerem a classes sociais distintas, por terem necessidades diferentes, enxergarem a vida sob vários ângulos e tomarem as *escritas* com funções específicas, evidentemente que a relação texto e leitor será alterada, não só por esses aspectos como também por outros aqui não citados.⁴⁶

O que trago como exemplo dessa diversidade de demanda, intenções leitoras está resumido na notícia da *bbc.com* sobre a exposição performática intitulada “Onde vamos dançar esta noite?”. “A obra, exibida no Museu de Arte Contemporânea de Bolzano, é composta por bitucas de cigarro, garrafas vazias e confetes.” No dia 28 de outubro de 2015, a notícia se espalha pela internet: uma funcionária do Museu, distante culturalmente do código estético

46 Posteriormente, aprofundamos esta questão a partir de leituras de discursos da e na *internet*, verificando que questões como gosto e valor cultural se distinguem, quando leitores, consumidores e produtores de cultura pertencem ou são oriundos e defensores de classes sociais distintas, estão em faixa etária e geracional diferentes, foram educados em outras bases educacionais.

que regia a Beleza da “arte” exposta aos seus olhos, literalmente varre toda a “sujeira” porque não encontrava, nas garrafas vazias, bitucas de cigarros e confetes “suja”do o chão, um motivo para ver a performance como “obra de arte”. Abaixo, confira a figura da arte exposta antes da “varredura”.



Figura 5 - Imagem da exposição de arte
“Onde vamos dançar esta noite?”⁴⁷

O que quero com essa “chamada” é reiterar a questão social, a posição de poder e o poder de aquisição de bens culturais e de consumo entre a população brasileira, nem sempre (ou nunca) caminhando numa relação simétrica, de forma que, mesmo que os estratos sociais de maior poder aquisitivo queiram, via currículo escolar, exigir um comprometimento da escola (a escola é também *locus* de

47 Fonte:http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/10/151028_museu_faxineira_ab

reprodução de estruturas de poder, de disciplina) para com os códigos pensados, produzidos, lidos, defendidos e perpetuados por esses mesmos estratos, diferentemente de outros momentos históricos, as pessoas *resistem*, negam, atestam não ter a necessidade exigida, o prazer buscado. A Beleza artística, o valor *estético* em que acreditam não são relacionados a visões metafísicas, a características internas ou inerentes ao objeto, exigindo-se a codificação do objeto e posterior revelação de enigmas (leituras feitas para atender o mesmo *valor estético* que se traduz, muitas vezes, na e pela *beleza*).

Grafitar, tatuar-se, passar a noite no baile *funk*, nas baladas, no forró, no carnaval de rua; ver e ouvir as letras, músicas, performances do *funk ostentação*,⁴⁸ desejar a Valeska Popozuda⁴⁹ (invejar o corpo dela [para as garotas] ou ter o corpo dela [para os garotos] é um “sonho de consumo”), ler os *Best Sellers*⁵⁰ negados pela Escola, ouvir piadas com os vários humoristas, inclusive rir das piadas que falam de sua condição social, cultural, afetiva, sexual,

48 *Funk ostentação* é uma modalidade atual do *funk* criado em São Paulo, a partir do *funk* carioca. Caracteriza-se por ser um estilo musical e performático produzido por pessoas das camadas mais pobres da população (cooptados pelas mídias) e que ostentam ou cultuam valores, sobretudo econômicos, das pessoas de alto poder aquisitivo: carros de luxo (importados), exibição de dinheiro, uso de joias. O *funk ostentação* surge entre os anos de 2009 e 2010. Fonte: <http://projetofunkdabaixada.comunidades.net/historia-do-funk-ostentacao>.

49 Valeska Popozuda, cantora de *funk* carioca, conhecida nas mídias pelo culto ao corpo escultural e valorizado na e pela cultura erótica brasileira (bumbum cheio, seios fartos, coxas grossas).

50 Ver a cifra dos *Best sellers* lidos pelos estudantes nos gráficos 6 e 8.

religiosa, por exemplo, são momentos de deleite de vida, prescindindo das leituras exigidas pela escola, sobretudo aquelas que colocam em patamares de *beleza* aquilo que nem sempre concorre para o conceito de *beleza*, na visão não apenas de estudantes como da população geral (inclusive dos letrados, acostumados às vanguardas, defensores da arte performática).

Não estou subestimando ou tornando menor a visão ou visões das populações menos favorecidas quanto a sua relação com a arte e a *beleza*, mas tão somente explicitando que os valores sociais e culturais dos que trabalham cotidianamente para receber ao fim do mês um salário mínimo não são absorvidos na mesma lógica, intenção e sentidos dados pelas classes de maior poder aquisitivo. Os bens culturais, mesmo quando materializáveis, para a maioria dessa população majoritária no Brasil, são efêmeros, têm valor momentâneo, porque o gozo ou prazer de ler, ouvir, cantar, dançar, vestir-se, impregnar-se dessa estética tem que ser vivido enquanto outro não chega, “eterno enquanto dure”, apesar de muito dos produtos culturais desses locais produtores de cultura permanecerem no tempo, atendendo a uma das características ou marcas da “Arte”: ultrapassar as barreiras do tempo, daquela geração e servir para outros grupos de pessoas.

É preciso ter em mente que os estudantes das escolas públicas, em sua maioria, comungam de ideais simétricos (apesar das divergências, como é comum em todos os setores, e com as pessoas) porque tacitamente acordam que o valor do que fazem está no construir-se dia a dia, no entregar-se à aventura que é a vida: árdua, difícil, pesada, mas promotora de esperança para aqueles que sonham uma vida melhor. Sonhar uma vida melhor, digna,

confunde-se, no mais das vezes, por imposição e falta de alternativa, a impregnar-se, introduzir e concordar com toda a lógica estética que aponta para a Beleza do texto. Se para alcançar um emprego cujo salário proporcione uma vida mais digna e menos injusta é necessário absorver esse conhecimento, internalizá-lo, apesar dele não fazer parte do cotidiano de quem espera alcançar outro topo, a melhor maneira de conseguir o que deseja (apesar de a internalização desse código não seja garantia nenhuma de ascensão social, de empregabilidade) é incorporar como seu um conteúdo e código distante de sua realidade e que só passa a ser incorporado diante de necessidade de se alcançar algo mais palpável que venha a tornar a vida do outro mais digna: a empregabilidade.

Essas ideias aparentemente empobrecidas são aquelas das quais se apoderam e se empoderam os alunos do Ensino Médio. Vejamos que noção de Literatura circula no meio dos alunos.

Resistência estudantil frente às obras literárias e modos de abordagem das mesmas

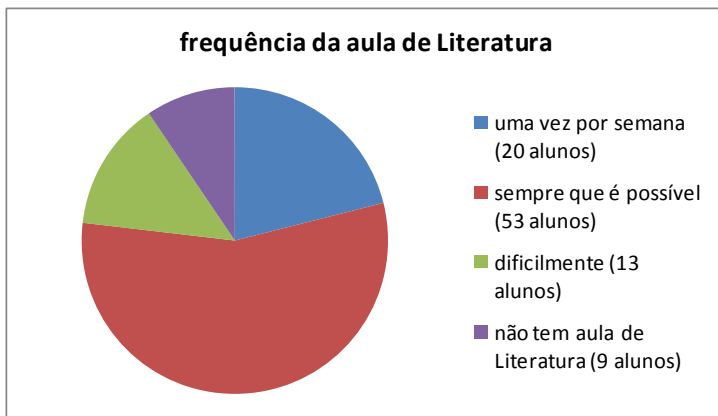
A partir deste momento, passo a tabular os dados referentes ao corpo discente. Como já anunciado no começo do ensaio, a ideia inicial era trabalhar com um recorte na casa dos dez por cento do universo de um mil e duzentos alunos, ou seja, 120 alunos. Os formulários foram impressos, levados à escola, mas apenas 96 (noventa e seis) responderam. Desses, muitos deixaram questões em branco, sintoma da falta de interesse pela pesquisa apresentada, de saturação por aquilo não dizer nem contribuir para alterar a situação em que se encontram e, quem sabe, também,

um modo rebelde de esnobar, tornar-se indiferente ao proposto para ser respondido de forma espontânea. Respeitei os modos de cada um recepcionar o questionário, apesar de saber que, como analista de discursos que somos, cada modo particular ou em grupo de reagir leva-nos a pensar as razões que interferem diretamente ou não nessa reação.

Na pesquisa empreendida, optei por não analisar os dados por ano em que se encontram os alunos, porque além de tornar a descrição e análise enfadonhas, seria bastante trabalhoso lidar com essa variável. Mesmo exibindo os dados por ano, minha análise se estrutura na visão global. Como a primeira questão pedia que marcasse o ano que cursava, 54 alunos (53,7%)⁵¹ do primeiro ano, 28 (27,8%) do segundo e 14 (15,5%) do terceiro. A segunda questão, do total de 7, pede que seja respondida a frequência com que ele tem aula de leitura de texto Literário. Vamos às respostas.

51 Todos os dados percentuais são exibidos até a segunda casa após a vírgula. Em alguns casos, apenas a primeira casa após a vírgula (quando a segunda casa é zero, por exemplo). Isso significa um resultado por amostragem não integral ou não correspondente aos 100% do universo tomado para análise. Caso o leitor queira somar todos os dados percentuais, perceberá que haverá uma pequena diferença numérica para alcançar o resultado total ou ultrapassando os 100%, mas sempre numa proporção de 0,0... O critério utilizado considerou apenas o excesso de *dízimas* em alguns casos e, para evitar o excessivo ou infinito numeral, optei por considerar apenas até a segunda casa após a vírgula.

Gráfico 3 - Respostas de alunos sobre frequência semanal de aula de Literatura



Fonte: Arquivo do autor.

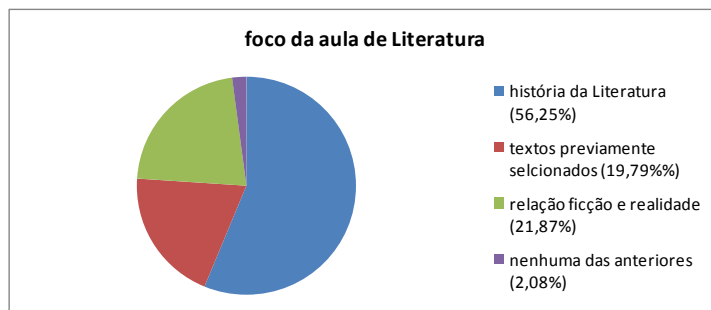
Este gráfico é bastante revelador de um dado que, se lido de forma apressada, pode confundir o leitor, e o resultado ser alterado. A visualização em gráfico torna o argumento mais consistente porque a imagem é processada de forma diferente da apenas verbalizada em números. Aparentemente, há uma distribuição regular (exceção a um dado) de como a frequência de aulas no Ensino Médio acontece semanalmente. O que as cores do gráfico nos mostram, com maior precisão, é o fato de, exceção feita à parte azul, correspondente a 20,8% dos respondentes, as demais, correspondentes a 79,2% revelam não ter aula semanalmente, beirando ao absurdo do “sempre que dá” ou “não há aula de Literatura”.

Esse dado é bastante simétrico ao respondido pelo corpo docente, quando, dos 43% dos respondentes (três professores), tomados como o universo (total de respondentes), 66,66% (dois professores) responderam ministrar

aulas “quando dava” ou “dificilmente”. Logo, esse item, por comparação, é bastante representativo de uma dada realidade atestada tanto por docentes como por seus alunos. Se fôssemos, aqui, discutir o impacto que esse dado tem, perguntaríamos: diante de uma realidade dessa, como sair do nível do quesito “interpretação textual” (avaliado numa escala de 1 a 6 pelo PISA), se, no contexto geral das aulas de Língua Materna, unicamente em 21% de todo o universo de aulas é que se trabalha leitura de texto literário? E ainda há de se questionar, logo, nesses 21%, *como* se trabalha a orientação de leitura, ou seja, institui-se, assim, outra problemática a ser discutida. O gráfico a seguir é uma radiografia do provável uso da aula de Literatura.

Ao ser perguntado “quando tem aula de leitura do texto literário”, sobre que aspecto a aula se centra, os alunos assim responderam:

Gráfico 4 - Abordagens que alicerçam as aulas de Literatura



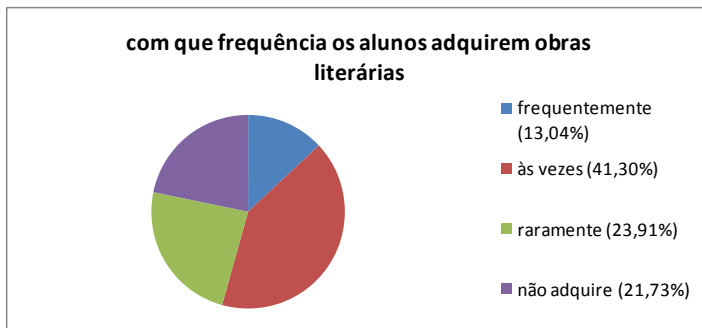
Fonte: Arquivo do autor.

Ao observar este gráfico, outro *retrato* do ensino de Literatura nos três anos que compõem o Ensino Médio. Quase 60% daquele remanescente de aula (21% das aulas de Língua Materna) é destinado ou tem como objetivo central, segundo respostas dos alunos, estudar a História da Literatura em sua periodização, autores, obras fundamentais e características. De outro modo, há toda uma apologia ou construção didático-pedagógica voltada para uma prática de ensino alicerçada em aspectos interessantes unicamente a pessoas que precisam daqueles dados, porque, numa visão estreita, reconheço, o estudo da história da literatura não é o que deveria ser apresentado a todo um alunado ávido por discutir a *vida*. O investimento deve ser focado nos textos: leitura, discussão coletiva, posicionamento de sujeitos sobre o que se discute e, se for necessário, no âmbito dessa discussão, poder-se-iam levantar aspectos históricos dos textos e autores para situar os leitores quanto à época de publicação, à cultura, à religião da época (ou religiões), às ideologias que atravessam os textos, marcando-os temporalmente etc.

Admito os quase 60% porque, somados aos 2% que respondem não estudar o texto para nenhum dos aspectos sugeridos e não informaram qual(is), numa visão bastante *distópica*, estudar história da Literatura e não estudar (nada) pode constituir “a mesma coisa”, ou ter o mesmo peso simbólico e avaliativo. Isso soa como um grave resultado obtido, quando temos em mente que aulas de Língua Materna, mas não só elas, devem subsidiar práticas discursivas que conduzam o alunado a patamares de argumentação eficientes o bastante para transpor essa habilidade de sala de aula para os contextos da vida diária. Negar esse aspecto ao estudante é tornar ineficaz toda uma prática didático-pedagógica.

No que tange à questão 4, sobre com que frequência adquire obras literárias, as respostas foram diversas, apesar de, quando visualizamos os dados no gráfico, torna-se mais impactante o efeito das respostas dadas. Vejamos esse item mais acuradamente.

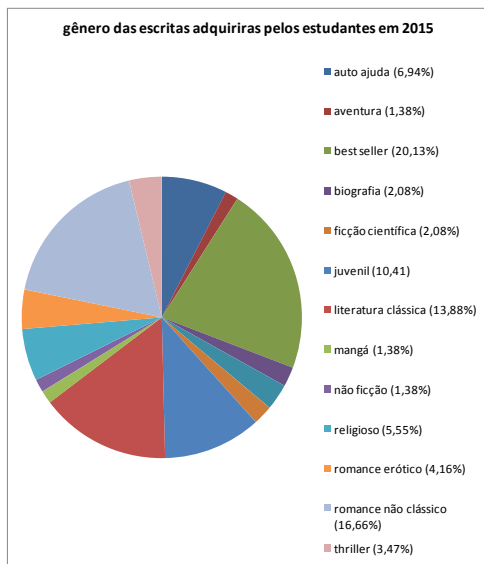
Gráfico 5 - Frequência de aquisição de obras literárias



Fonte: Arquivo do autor.

A partir da leitura do Gráfico 5, deduz-se que quase 90% do alunado respondente não tem o hábito de adquirir obras literárias, seja comprando ou trocando as já adquiridas: este foi o critério usado para que o sujeito respondesse a questão. Na escala variável de “às vezes” até “não adquire”, os quase 90% assim são distribuídos. Esse dado soa importante porque, apesar dessa escassez de aquisição de obras, quando respondem a questão número 5, o universo de títulos não contradiz, mas revela uma outra faceta do universo leitor desses estudantes. Isso significa dizer que a leitura desse gráfico (5), por assim dizer, vincula-se diretamente aos resultados expostos no gráfico (6) que se segue.

Gráfico 6 - Obras adquiridas em 2015, apenas os gêneros marcados no mínimo por 2 alunos



Fonte: Arquivo do autor.

O Gráfico 6 confirma a hipótese de trabalho levantada desde o início da pesquisa: há uma forte resistência por parte dos estudantes do Ensino Médio quanto à leitura da Literatura clássica e, numa proporção direta, uma forte adesão às *escritas* não clássicas, com alta concentração em determinados “gêneros”.⁵² Se tomarmos como ponto de

52 Os gêneros das *escritas* apresentados no Gráfico 6 foram atribuídos por mim, a partir das fichas catalográficas das obras ou do consenso admitido quanto a determinados textos como a Bíblia (religioso), apesar de também, para além do religioso, ser considerada um texto Literário. Desconsidereei esta possibilidade porque é uma visão mais acadêmica, mais racional e que se contrapõe à função ou uso dado ao texto bíblico pelo aluno respondente ou mesmo pelo leitor mais geral.

análise o fato de, no total, os alunos respondentes citarem 147 (cento e quarenta e sete) títulos de obras que, segundo eles, adquiriram ao longo de 2015, desses, três títulos não correspondiam a obras que pudessem ser catalogadas nos buscadores ou provedores da internet (Google, Uol, Yahoo, Hotmail), o número desce para 144 e desse universo (100%), apenas 20 alunos (13,88%) citaram obras da Literatura clássica, aqui não importando o gênero a que pertence a obra citada (poesia, narrativa, dramaturgia), nem a época de publicação (há textos com mais de dois mil anos de história, como a *Iliada*). Excluindo-se, ainda, do percentual do qual foram deduzidos os 13,88%, 10 (dez) obras (correspondentes a exatamente 6,9%), por terem sido citadas apenas uma vez (o critério de tabulação é o ser citado por, no mínimo, dois alunos), resta um total absoluto de 79,22% das obras citadas que não conseguem atingir a chamada Literatura, distribuídas em vários gêneros, conforme as indicações das fichas catalográficas, indicação das editoras ou autores/as que dizem a obra pertencer a este ou àquele gênero.

Esse dado se torna bastante relevante no contexto da tese aqui defendida, porque é um retrato do que o jovem está lendo atualmente. No próximo capítulo, o dado “ano de publicação” será trazido à tona para reiterar outro argumento que levantamos desde o início: as pessoas leem e entendem aquilo que é produto da sua época e diz respeito a ela, visão já anunciada por Arnold Hauser (1998). Veja-se que, numa rápida visada, é possível perceber a *invisibilização* ou processo lento de *regressão* da cena da Literatura clássica, isto é, paulatinamente, os jovens estão afirmando a si mesmos, aos professores, à escola, à sociedade e demais instituições presas ao discurso da tradição

de se manter a Literatura como *ideal* de leitura que as suas leituras são plurais, diversas, caminham em universos paralelos sem a mínima discriminação, intolerância e preconceito. Dão-nos uma aula de cidadania cultural, de reiteração de traços de si, de exibição de seus desejos, de sua maneira de ver, sentir e demandar a vida, o cotidiano e as *escritas* que traduzem muito dos prazeres, anseios, sonhos, conflitos, tensões dessa parcela da população que chega a ser, hoje, no Brasil, 1/4, ou seja, em números reais, dos aproximadamente duzentos milhões de habitantes do Brasil hoje, cerca de cinquenta milhões são de jovens e, desses, quase a totalidade que estuda é matriculada nas redes públicas de ensino.

Como um teórico da Literatura, um crítico Literário, um Prêmio Nobel ou Jabuti de Literatura, um professor universitário do curso de Letras reagiriam diante desse percentual, sobretudo, quando têm em mãos, atualizado (estou em dezembro de 2015), um número bastante considerável do ponto de vista estatístico que me leva a repensar as bases do ensino de leitura de texto Literário, visto que, nesse questionário, uma espécie de *confissão* estudantil, o alunado (*so*)*nega* a leitura do texto Literário e declara como bem, para si, as *escritas* pobres, que não são tornadas ou validadas bens materiais e simbólicos da cultura, porque distanciadas da base clássica, canônica?

Nesses percentuais revelados, *escritas* não canônicas invadem a cena estudantil, cooptam leitores – como *thriller* (3,47%), romance não clássico (16,66%), talvez, numa visada mais profunda, estruturado a partir do que Flávio René Kothe chama de *narrativa trivial* (1994) e Daniel Link (2004) chama de *trash*, romance erótico (4,16%), *escritas* religiosas (5,55%), juvenil (10,41%) (esclareçamos que

esse juvenil não é, de um todo, comparado à Literatura Juvenil brasileira, mas refere-se a obras como *O pequeno Príncipe*, *As crônicas de Nárnia*), autoajuda (6,94%) e *Best seller* (20,13%). Trago para cá apenas as mais citadas. A Literatura clássica depois dessa (so)negação sofre um prejuízo incalculável.

Em momentos como esse, depois de revelados os meandros da leitura de textos na Educação Básica, sobretudo, no Ensino Médio, não seria momento de problematizar as práticas de ensino, os modos de abordagem de leituras em sala de aula (quando se tem exclusivamente este objetivo)? Se os índices estatísticos de órgãos confiáveis (IDEB, ENEM, PISA, DATA FOLHA) apontam o desprestígio do texto Literário em sala de aula, uma não aquisição da habilidade leitora por parte dos estudantes e um conceito de Literatura com toda uma carga semântica (ideal) que se aproxima mais dos séculos 18 e 19 do que uma noção mais espaçosa e abrangente (real) – que torne possível o gosto e a ampliação do leque de textos lidos –, reitero já ter passado da hora de se tomar providências cabíveis que venham a atender toda essa demanda leitora reprimida e que se revela em pesquisas como essas.

Observe como o leque de “gênero textual discursivo” apontado pelo alunado é extenso, sai dos limites do canônico (em se tratando de Literatura, porque a questão estava vinculada, numa sequência, a este dado a que demos importância: o Literário) e reitera, de forma indireta (apenas por não saber ou não ter consciência do uso do termo que nomeia a sua prática e escolha textuais), a perspectiva das *escritas* aqui defendida: dos gêneros que não constam no Gráfico 6, ficaram de fora biologia, ciências humanas, comédia, crônica, didático, infantil, jornalismo político,

estratégia militar, mitologia, psiquiatria. Como foram citados uma única vez, pelo critério adotado para tabular, ficaram fora do gráfico e da análise. Mas são dez gêneros a mais, quando somados aos catorze tabulados, que totalizam vinte e quatro. Ou seja, se o leitor quisesse, poderia concluir que, do total de 24 gêneros apontados, para além do delimitado como “Literatura clássica”, provavelmente os que estariam adjuntos a este seriam *ficção*, *ficção científica*, e *infantil*, ou seja, um percentual bastante ínfimo frente a toda uma discursividade em torno da Literatura Clássica e um tratamento discriminatório e preconceituoso para com essas outras *escritas* chamadas de *basura*.

Tenhamos em mente que determinados “gêneros”, na linha de frente da crítica e teoria Literárias sempre foram tomados como os “vilões” da Literatura (esta, a mocinha), são os que, inversamente, mais cooptam os leitores jovens. Os *Best Sellers*, por exemplo, além de superarem em percentual o número de leituras frente à Literatura, conta com duas **atenuantes** que, na contramão discursiva, soam como **agravantes** para os defensores da exclusividade da Literatura como modelo ou modo de abordagem em sala de aula. Cada volume dos *Best Sellers* citados, em sua maioria absoluta, ultrapassa as 400 (quatrocentas) páginas e, ainda por cima, são produzidas em *série*, ou seja, vai contar com um leitor nos episódios I, II, III e assim por diante (há séries com até 9 volumes ou episódios).

Por que continuamos afirmando que os alunos não leem, que há uma crise da *leitura* na Educação Básica, que os estudantes não conseguem atingir os níveis mínimos de verificação de interpretação textual e de mundo? Deveremos insistir nesse discurso monótono, exclusivista, excludente, discriminatório, culpabilizando toda uma geração pela falta de empatia pelos textos e linguagens de

séculos atrás? Não deveríamos, nós formadores de professores de Língua Materna, professores da Educação Básica, construtores de currículos para a Educação Básica, inverter a pergunta e tomar a consciência de *por que continuo insistindo na Literatura como único modo de ler a "arte Literária"*? Se não tem dado certo, se meu aluno não progride nessa perspectiva, por que não altero meu modo de ver, pensar, agir, cooptar o outro para que haja, de fato, um aprendizado pela leitura? Estarei, eu, agindo adequada e eficientemente, negando em minhas aulas de Língua Materna o acesso à discussão estudantil pela negação das *escritas* que traduzem a geração, os sonhos, as fantasias, as aventuras, os conflitos, os desejos de toda essa parcela de sujeitos ávida pela leitura (em série, e cada volume com suas quatrocentas páginas) e interpretação de si e do mundo?

Defendo que negociar o conceito de Literatura parece-me uma alternativa urgente, clara, justa, atual, atendente da demanda, solucionadora de vários conflitos seja na formação profissional do professor até a atuação deste na Educação Básica, sobretudo no Ensino Médio, momento em que as demandas leitoras mais aprofundadas são exigidas e, momento também, de o jovem se deparar com toda uma transformação físico-emocional, fortemente marcado por questões de construção de si. Um professor mais antenado com essas questões, e comprometido com a(s) sua(s) turma(s), deveria proporcionar aos seus alunos um leque mais amplo de possíveis *escritas* que pudessem traduzir um tanto dos desejos dessa demanda, ao mesmo tempo em que essa dinâmica operacionalizaria o caminho, sem traumas, sem questionamentos e, quiçá, mais tranquilo para as leituras Literárias mais canônicas, mais complexas e profundas do ponto de vista dos usos da linguagem (escrita).

Vejam, não é um partir do menos para o mais complexo, numa escalada indutiva da leitura, mas uma relação paralela, simultânea, concomitante, de forma que não haveria a negação das *escritas*, mas um livre ou mais democrático endereçamento dos textos selecionados, escolhidos no intuito de promover a integração entre *escritas*, colocando-as, cada uma, em seus devidos lugares de importância para o leitor, sem deixar de ser feita a crítica que se espera no Ensino Médio: estabelecer o grau de importância dado às *escritas*, a partir de modelos pré-formados e que, muitas vezes, são negados pelos estudantes. A recusa da Literatura, se houvesse, seria efeito de um pensamento mais refletido, de gostos mais apurados, depois de se passar por toda uma gama de textos lidos e discutidos, comparados e valorados pelo estudante.

Na questão 6 (seis), foram dadas 26 (vinte e seis) oportunidades de, distribuídas em diversas *escritas* e *escritores/as*, perceber se o estudante do Ensino Médio teria uma concepção de Literatura simétrica à ideia das *escritas*, defendida neste ensaio como um modo de abordagem e de conceber as produções desse bem material e simbólico da cultura, por tradição, chamado apenas de Literatura. A hipótese era a de que ele tanto perceberia o valor da escritura clássica, tradicional, canônica, apontando-lhe os prováveis gêneros, autores e obras, como também, em concomitância a essa tradição escolarizada, não se tornaria refém do paradigma disciplinar e orientar-se-ia, quanto às escolhas de leitura, pelas trilhas do paradoxo, porque sentiria de igual valor todo um inventário de obras, autores, gêneros não valorados e valorizados pelo discurso canônico, mas, de forma resistente, diria o que entende por “Literatura”.

Gráfico 7- *Escritas* entendidas pelos estudantes como Literatura



Fonte: Arquivo do autor.

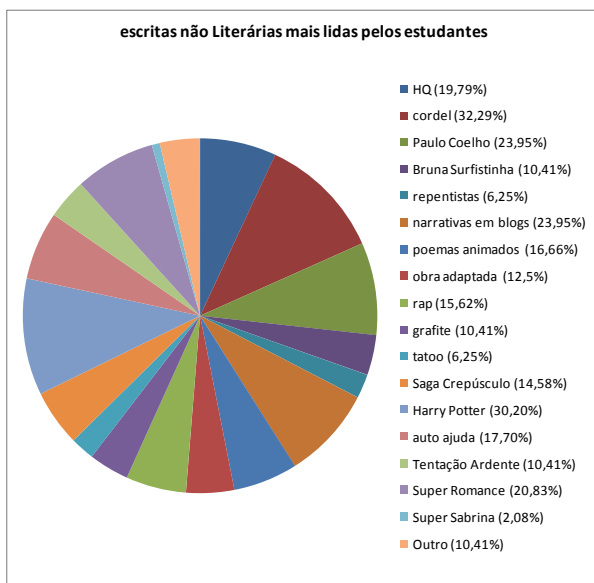
A leitura do Gráfico 7⁵³ torna explícita a não negação da Literatura canônica, vez que o estudante a toma como uma possibilidade concomitante ou paralela às outras *escritas*, não a discriminando quando, em um contexto como o possibilitado pela questão 6, era-lhe oportunizado o momento de afirmar de forma o mais plural possível a consciência que tem sobre Literatura. É verdade que se a pergunta fosse feita de forma isolada, sem as “condições” dadas (26 alternativas diretas de escolha, além de uma aberta para ele registrar o que achasse necessário e que estivesse fora das 25 induzidas), provavelmente o resultado seria outro, visto que, conforme vimos defendendo, há, por parte dos estudantes, uma resistência forte à instituição *Literatura*, mas aqui o lado afirmativo do problema

53 O leitor tenha em mente que esse gráfico visibiliza, como um todo, apenas o recorte correspondente à Literatura. Dentre as 25 alternativas possíveis (não incluindo a alternativa 26, que era discursiva), quatro delas centravam-se nos gêneros explicitados no referido gráfico. Para minha surpresa, “romances do século 19”, que faziam parte do currículo naquele momento, receberam poucos “votos”.

é enxergado diante das possibilidades concomitantes dadas para a negociação ou diálogo entre *escritas*.

Quando comparamos os percentuais atribuídos aos gêneros clássicos da chamada Literatura com os atribuídos ou valorados pelos estudantes frente às demais *escritas*, aquelas que são oficialmente vistas pelo discurso dominante como espúrias, *basura*, triviais, água com açúcar, sentimentais, rasas, pobres, não arte, estética, não contribuintes para a cultura, porque fundadas sobre estruturas simples, maniqueístas, de ordem da superfície das questões dos sujeitos, percebemos o quanto essas *escritas* são consideradas por esses estudantes como de grande valor, pérolas que são lidas, discutidas, trocadas, adquiridas, postas nas estantes ou feitos os *downloads* como tendência e possibilidade atuais.

Gráfico 8 - Principais *escritas* espúrias lidas na atualidade pelo alunado



Fonte: Arquivo do autor.

A prática de leitura de textos dos alunos respondentes demonstra um ecletismo, uma dinâmica quanto aos gêneros escolhidos, aos temas de interesse, mesmo sem se importar com o volume ou extensão textuais: os *Best Sellers*, por exemplo, variam de 400 a 600 páginas, em cada volume ou episódio. Tudo isso resulta em uma riqueza de leitura, de exemplos, de autores e *escritas* que poderiam ou deveriam ser apropriados pelo professor e, assim, cativar os alunos para a responsabilidade que é admitir uma Literatura com suas regras, códigos, valores. É possível, lógico, com uma profícua e prazerosa estratégia fazer com que os alunos se apoderem dos modos de ler, sem discriminação, como há uma necessidade terminológica, sem sair das trilhas da Literatura, apesar do modo de abordagem carecer ou ser mediado pelas *escritas*.

Nomes como Paulo Coelho e Bruna Surfistinha circulam como autores *top* para essa geração respondente. Quando cursava Letras, o primeiro era *persona non grata* no meio Literário, como que exorcizado do contexto das discussões. Quando mencionado, era em um contexto discursivo que o depreciava, vez que era alocado, nas e pelas falas professorais (e reprodutoras do discurso unicamente canônico), em *locais* menores, inferiores, fora das estantes, das bibliotecas, da academia, dos “papos” sobre Literatura. Mais recentemente, quando publica *O doce veneno do escorpião* – o diário de uma garota de programa, é Bruna Surfistinha quem recebe toda uma crítica negativa do ponto de vista Literário, quando se alega que a obra da estreante trata-se unicamente de relatos da experiência profissional da autora (garota de

programa), duvidando-se, inclusive, do valor Literário e da função Autor.⁵⁴

Em uma pesquisa da natureza da que é problematizada neste ensaio, o leitor depara-se de imediato com dois *totens* da repulsa acadêmica, mas lidos e bastante valorizados pelos estudantes do Ensino Médio. Em uma relação matemática ou lógica: onde estaria o “erro”? No alunado que não demonstra um gosto apurado pela Literatura clássica, tomando-a pelo mesmo valor (negativo, na visão conservadora) não estético e sem profundidade das *escritas*, ou no professorado (legitimador do cânone, da tradição, do conservadorismo) que de forma bastante complexa para ele mesmo (a leitura dos formulários respondidos pelos docentes dão indícios do quanto é problemática a noção de literatura para eles) continua insistindo em um modo de abordar o *texto* em sala, distante das *escritas* com as quais os seus alunos entram em contato?

O professorado parece não perceber que, no cotidiano, os alunos sabotam as leituras Literárias, quando aderem a outras *escritas*, quando se rendem, pelo *prazer de ler*, a autores (Bruna Surfistinha), obras (*O doce veneno do escorpião*) e temas (erotismo, pornografia) não canônicos. A crise da leitura, neste caso, só existe se, e somente se, falar em *leitura Literária*, porque as leituras das várias *escritas* funcionam, acontecem, surtem efeitos, ajudam os jovens a construir a si mesmos, seja através de discussões de seus sonhos e fantasias (*jogos vorazes*),⁵⁵ desejos (*Cinquenta tons*

54 Blogs, sites, opiniões em redes sociais administrados por pessoas mais conservadoras apontaram esse caráter preconceituoso conta o texto (de) e a pessoa Bruna Surfistinha.

55 Os títulos entre parênteses constam na lista de obras citadas pelos estudantes (vide Apêndice 4).

de cinza), amores (*Só para meninas apaixonadas*), superação de algo (*Tudo é possível*), vinculação com o metafísico (*Vencendo aflições e alcançando milagres*), conhecimento a ser adquirido (*Esquerda caviar*), cidadania (*Direito para não advogadas*) e tantas outras questões que possam ser somadas a essas.

Dos 96 respondentes, uma cifra bastante considerável, 33,32% (somados os percentuais que marcaram *Tentação Ardente*, *Super Júlia* e *Super Sabrina* como Literatura), 32 afirmaram ser leitores de uma das mais antigas escritas, vendidas em bancas de revistas e jornais, de fácil acesso aos leitores (vendidas nos bairros), de baixo valor comercial (variando de 4 a 12 reais), podendo ser usada como moeda de troca (por outras escritas), todavia, considerada uma leitura indigesta, por ser de fácil assimilação, fato que a faz cair na armadilha do que Flávio René Kothe chamou de *narrativa trivial* (1994), mas valorada naquilo que Héctor Abad Faciolince chama de *Basura* (2000), Daniel Link a trata por *romance trash* (2004). A crítica literária em geral tem essas obras como narrativas açucaradas, apelativas, eróticas, com *happy end*, movidas a paixões amorosas, sentimentalismo cruamente incompreendido nas atuais sociedades que primam pela razão exacerbada, ancoradas na efemeridade das relações que não dispõem de tempo para confissões amorosas, dores de amor.

Esse dado é mais uma prova da *sabotagem* estudantil das leituras confinadas a modelos negados, incompreendidos, trazidos à tona unicamente para a obtenção de notas (passar de ano) ou para a prestação de exames vestibulares (onde ainda se utilizam desse mecanismo de filtragem para o ingresso na Universidade), do ENEM (outro dispositivo governamental para agenciamento de

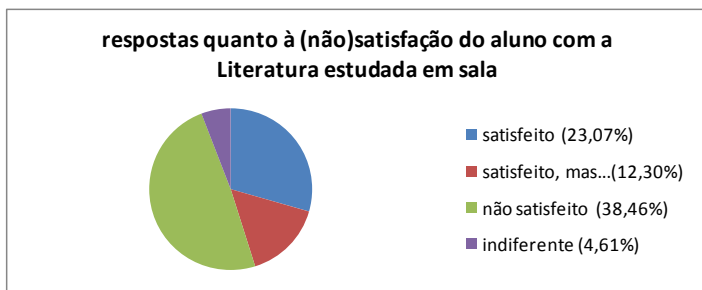
sujeitos ingressantes no Ensino Superior). Para a construção de si, a discussão sobre os modos de subjetivação das pessoas nas atuais sociedades, discussão de questões importantes para a cidadania, a cultura, o lazer, a empregabilidade, por exemplo, essa Literatura parece não servir. Como ela fala uma outra língua(gem), alude a outros temas, problemas e conflitos distantes do jovem de hoje, há uma razão (mesmo que inapropriada ou não racionalizada integralmente) em a juventude (so)negar esse valor simbólico à escola, às aulas de Língua Materna, ao professor, visto que encontra no “mercado leitor paralelo” um verdadeiro comércio de joias (abjetas) a que atribui valor (alto) porque as *escritas* falam diretamente a essa juventude: são sonhos, prazeres, desejos, fantasias, amores, trabalho, família, condição social, superação, erotismo, sexo, autoajuda, aventuras os temas de que tratam essas *escritas*.

O leitor prestou atenção nos gêneros apostos no Gráfico 8? Observe que *escritas* como grafite, textos em blogs, repentistas, *rap* e *tattoo* foram também indicadas como Literatura, ou seja, o próprio conceito de Literatura não abarca essas modalidades de *escritas*, só sendo possíveis, conforme discutimos no primeiro capítulo deste ensaio, através do termo *escritas* que contém em si a própria noção de Literatura. Logo, parece-me uma atividade fadada ao fracasso investir na exclusividade da Literatura, quando o próprio alunado já tem em si, domina a noção de *escritas*, porque faz uso dela, apesar dessas *escritas* serem negadas na e pela Escola. É preciso que haja motivações para se chegar ao valor Literário (se for isso que se deseja). E um dos caminhos mostrados nesse ensaio é a consciência de que o conceito de

Literatura é limitado, excludente, preconceituoso, classe média. Não que a solução seja o encampar, pelos docentes, o conceito de *escritas*, mas propiciar um profícuo e amistoso diálogo entre as *escritas* e a *Literatura*; só assim, creio, será possível atingir as metas professorais, conduzindo o alunado à construção de um novo modo de ler os textos em sala de aula, motivando-os para essa empreitada, que nem sempre é fácil, com a inclusão de obras, textos, autores e temas não “bem-vistos” pelo discurso canônico e conservador.

Quanto à última questão respondida pelos estudantes, discutiremos o resultado, a partir da tabulação, em dois momentos. A questão pedia que o estudante desse sua opinião sobre a “literatura estudada em sala de aula”, dizendo se estava satisfeito ou não, se concorda com os textos do currículo e, se fosse o caso, como gostaria que fosse estudada essa Literatura em sala. No primeiro gráfico, discutiremos o grau de satisfação do alunado, conforme respostas discursivas dadas. No segundo, apontaremos e avaliaremos as prováveis alterações que fazem parte do desejo do alunado. Do total de 96 alunos respondentes, apenas 65 responderam ao pedido, um percentual de 67,70%. Outros alunos preencheram o espaço deixado (12 linhas pautadas, espaçamento duplo) para essa pergunta, mas enveredaram por outras questões não solicitadas, daí não foram consideradas válidas as respostas (cerca de 21,56% do universo de 96 estudantes).

Gráfico 9- Grau de satisfação dos alunos quanto ao estudo da Literatura



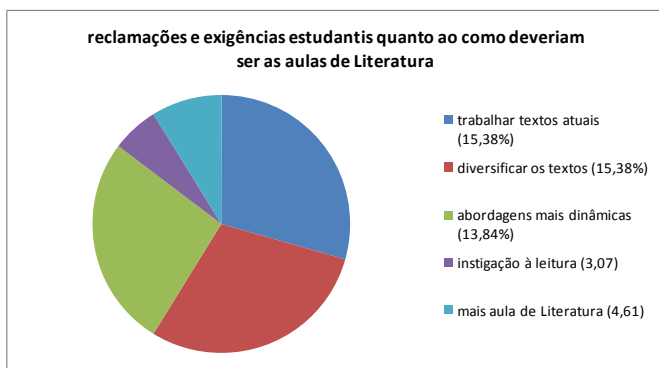
Fonte: Arquivo do autor.

A flutuação do grau de satisfação do alunado se explica da seguinte forma: ele está **satisfeito** quando não vê nenhum conflito entre os seus interesses e os da Escola, ou seja, mesmo quando não tem aula, conforme havia marcado na questão 2, o fato de não haver aula regularmente de Literatura o satisfaz, não entra em conflito com os seus interesses. Também pode estar **satisfeito, mas** apresentar alguns itens conflitantes, isto é, a satisfação não é plena. O **não satisfeito** é o tipo de resposta em que o sujeito expõe os motivos de sua insatisfação, apesar de alguns deles simplesmente escreverem não estar satisfeito, apenas. O critério **indiferente** diz respeito àquelas respostas em que o aluno, verbalmente, admite não gostar de Literatura e de ler (dois deles chegaram a dizer “odiar” a Literatura).

Considerando-se os percentuais expostos no gráfico, percebe-se que o grau de insatisfação é bem maior do que o de satisfação. Caso dividíssemos o percentual de *satisfeito, mas* pela metade, e acrescêssemos o 6,15% aos critérios *satisfeito* e *não satisfeito*, não alteraria consideravelmente o percentual de alunos satisfeitos, pois o percentual de insatisfeitos chegaria quase a 50% de estudantes resistentes à

Literatura estudada em sala de aula. Outro dado importante: a pergunta não foi direcionada para o *modo* como as aulas de Literatura eram ministradas (apesar de muitos alunos responderem a essa questão), mas como eles viam a Literatura levada para a sala de aula. O objetivo era saber se eles tinham consciência da relação Literatura clássica e atual, textos valorados diferentemente, temas diferentes, linguagens que entram em conflito. As respostas seguiram essas orientações implícitas na questão e os alunos demonstraram um alto grau de maturidade frente aos textos levados para sala de aula e cobrados em atividades, apesar de, quanto ao modo de registrar suas tensões e desabaços, muitos deles, mesmo cursando o Ensino Médio, expuseram um conhecimento ínfimo do uso da Língua Materna, apresentando vários problemas de ordem linguística que deveriam ter sido superados em fases anteriores à atual que estão cursando. Vejamos o próximo gráfico, referente à mesma questão, todavia apresentando outros dados de igual importância para a pesquisa.

Gráfico 10 - Respostas dos alunos quanto à pergunta: “como gostariam que fosse estudada a Literatura em sala de aula”



Fonte: Arquivo do autor.

O Gráfico 10, último a demonstrar dados tabulados na pesquisa, resume uma questão que temos discutido ao longo deste ensaio: a necessidade de mudança dos modos de abordagem de leitura e interpretação de *escritas* em sala de aula, porque o modelo adotado pelo professorado e a que os estudantes são obrigados a “concordar”, diante dos exames de avaliação interna (escolar) e externa (ENEM, vestibulares), parece já ter entrado em processo de *falência* há muito tempo, apesar de os defensores desse modelo quererem, a todo o custo, manter vivo um corpo já morto, já fadado ao sepultamento, daí a crise instaurada: crise do Modelo, não crise da leitura por parte dos alunos.⁵⁶

Pelos dados expostos, percebe-se que as três maiores exigências estudantis quanto às aulas de leitura do texto Literário estão concentradas: 1) na atualização da lista de *escritas*, ao alegarem que os textos indicados para leituras não são de sua geração, fato que gera um conflito diante da linguagem, do assunto, do modo de ler, das intenções e das lições obtidas (o professorado indica *unicamente* obras *clássicas*), por isso querem um diálogo desses textos com as *escritas* atuais, as que eles leem com maior prazer; 2) na diversificação das obras indicadas, porque este ponto, como uma extensão do primeiro, critica o fato de o corpo docente se centrar *unicamente* em textos de um mesmo paradigma, todos apenas Literários, quando deveriam, todos os leitores (professores e alunos), sair de suas zonas de aprisionamento e passarem a construir *zonas de liberdade e conforto*, porque assim haveria uma dialogia no trato dado aos textos, e, logo, as leituras

56 Apenas 52,28% dos alunos responderam a questão tabulada no Gráfico 10, ficando de fora o percentual de 47,72%.

estariam em: 3) uma dinâmica mais produtiva; esse é o terceiro foco de crítica e exigência dos alunos: que haja uma dinamicidade nas aulas tão rotuladas de “cansativas, chatas”. Por que não é cansativo nem chato ler 600 páginas de *Percy Jackson e os Olimpianos* que, somados os seus volumes ou episódios, têm mais de mil páginas? Por que nenhum respondente achou chato ler *Super Sabrina*, Paulo Coelho, *O mundo de Sofia*, *A Íliada*? Provavelmente porque, apesar de essas obras (exceção feita a *Super Sabrina* e Paulo Coelho) terem mais de quinhentas páginas cada uma, foram lidas espontaneamente nesse processo de construção de um leitor maduro, distante das imposições colegiais que tornam o ato de ler maçante, sem sentido, obrigatório para exames bimestrais e/ou para acesso às universidades. Afora isso, parece não estabelecerem sentido com a vida, com o cotidiano desses estudantes como as demais *escritas* espontaneamente lidas parecem dar mais sentido, dizer mais coisas para eles do que a Literatura clássica.

O dinamismo da aula, conforme apontado e requerido, questiona o modelo centrado na história, na não discussão (muitos alunos reclamaram, na questão discursiva, sobre o fato de o professor não “ter habilidade” para abordar o texto e não aprofundá-los como eles desejariam), na promoção de um paradigma cimentado na cultura escolar e que, por já estar pronto, sobretudo, porque encontra apoio “técnico” no livro didático, é preferível continuar na “zona de conforto” que é o encontrar um conteúdo digerido, organizado bimestralmente, necessitando unicamente (visão pequena, não problematizadora da realidade exigida para a mediação da leitura do texto Literário) de uma “parca” mediação docente.

Pela perspectiva que defendo, essa dinâmica estaria sendo atendida no momento em que, cruzando as exigências estudantis, fossem dedicadas aulas à leitura do texto Literário e às *Escritas*, houvesse, nesses momentos, um trabalho de motivação: instigar os alunos às diversas leituras, saindo do paradigma, do modelo único, adotando-se uma *diversidade de escritas* capaz de fomentar o desejo, o prazer de ler para a discussão posterior, sobretudo cooperando para as aulas *escritas* atuais que pudessem ser discutidas à luz dos textos clássicos. Isso, sim, seria, a meu ver, e na perspectiva dos estudantes, uma aula mais dinâmica, não chata, com sentidos, atendendo às várias demandas (professor, currículo, aluno) de sala de aula (se não a todas, pelo menos a maioria). Buscar alternativas para o bom desempenho estudantil não é tarefa unicamente de pesquisador, mas de professor habilitado para trabalhar o conteúdo para o qual foi formado e continuar investigando as mudanças que ocorrem, de tempos em tempos, no universo leitor, no campo das publicações, nas redes de formação de obras, conceitos, nichos, público, mercado, mídias, crítica etc. Vejamos a que resultados possíveis chegamos, após a discussão conceitual e tabulação dos dados.

Algumas conclusões sobre as *escritas* como modo de abordagem de textos em sala de aula de Língua Materna

Após atravessar este ensaio e chegar ao seu curso provisoriamente final, parece-me que a questão não é tão fácil de ser levada a cabo, apesar de acreditar, e o leitor há de concordar comigo, que urge tomadas de atitudes, no universo docente, para que seja dirimida a problemática que

envolve a crise da *leitura* aparente entre os alunos, porque a crise da leitura a que se referem os dados estatísticos e matérias jornalísticas diz respeito unicamente à leitura Literária. Logo, estabelecer metas não a serem cumpridas integralmente e engessadas em modelos, mas a balizarem um ensino qualitativo que priorize a relação textos diversos e seus leitores também diversos já é um passo bastante importante na construção de um novo ou outro “ideal” de leitura cujas estratégias são discutidas e fundamentadas no bojo das críticas feitas até então, dentre outras aqui não citadas, não problematizadas porque fugiria do escopo inicial da pesquisa.

Meu objetivo não é centrar-me na ideia de que a noção de *escritas* vai redimir o estudo da Literatura no Ensino Médio ou que é uma tese bastante sustentável, segura, que garante bases sólidas de encaminhamento de práticas que acusam resultados afirmativos. Quero dizer que se trata de mais uma dentre várias alternativas aventadas em dissertações, teses, artigos, livros, monografias, práticas escolares em uso. Apenas busco um modo de sistematizar esse esquema geral em que acredito para torná-lo acessível e exposto também às críticas, às limitações que não foram apontadas, aos equívocos que quaisquer modelos ou modos de abordagens de ensino trazem consigo, porque são direcionadas a pessoas e não a coisas ou máquinas. Mas sei que o fundamento da liberdade de escolha e da democracia da leitura e construção da cidadania cultural são os alicerces deste ensaio. E isso, a meu ver, garante um aspecto diferencial, porque parte diretamente do contraponto conceitual das falas estudantis em relação à instituição Literatura na Escola.

Literatura para quê? Para quem? Livros para quê(m)?

Se o leitor ainda estiver lembrado daquele jovem leitor, negro e pobre, do início deste ensaio, provavelmente estabelecerá os devidos *links* necessários à compreensão do que vai ser discutido. A condição social, racial e de gênero a que fazia referência lá não difere muito das atuais condições em que se inserem os jovens leitores do Ensino Médio. Sabe por quê? Porque a Literatura sempre foi uma instituição que não gosta de mudança, que vive e ultrapassa os tempos montada em uma plataforma bastante segura que se priva de alterações, que se quer mantenedora do *status quo*, principalmente, porque “dominada” ou sob o controle ou poder de grupos ou minorias majoritárias que são formadoras de opinião, que constroem as normas, as críticas e os modos de ler, de valorar, de ensinar e dizer o certo e o errado em matéria de Literatura.

Isso significa dizer que os alunos do Ensino Médio respondentes da pesquisa não estão tão distantes nas ideias, apesar do tempo ser outro, quanto à interpretação do jovem lá do início da década de 1990. A Literatura do século 19 e parte do século 20 trazia à tona todo um universo social e cultural que primava pela narração e descrição de aventuras e problemas que ocorriam nos espaços domésticos das mansões, das casas de alvenaria, das belas construções de casas rodeadas por jardins, na cidade ou incrustadas no campo (*O amante de Lady Chatterley*, *Madame Bovary*, *Senhora*, *O primo Basílio*, *A moreninha*). Muito dos ofícios *representados* nessa Literatura convergem para atividades intelectuais, sem esforço físico, alocadas em espaços de conforto, abrigando seus profissionais da chuva, do vento, do sol, das intempéries naturais (escritórios,

bancos, comércio, fazenda), profissões que proporcionavam aos seus “trabalhadores”, além do ganho mais do que suficiente para uma vida digna (passava-se da dignidade para uma vida de *luxo*), um tempo amplo para pensar as atividades nas quais se envolviam (agraciados por Chronos para dedicar-se às artes, ao lazer, às reflexões de ideias). Daí o *ócio* que comprometia esse profissional a toda uma prática cultural refletida nas idas ao teatro, na leitura Literatura, nas participações dos saraus, festas, entretenimento, *caffês*, ou seja, toda uma cidadania cultural sendo exercida pelas personagens (mimetizações do universo burguês que era problematizado com seus enfeites e retóricas na Literatura também burguesa).

Vale salientar que toda essa cidadania cultural não era exercida em sua íntegra por mulheres, negros, pobres, presidiários, analfabetos, pessoas comuns, mesmo que livres, brancas, fora da periferia, estabilizadas em determinados setores do governo. A cidadania cultural que regia as personagens, autores e leitores dessa Literatura era prevista e previsível apenas às pessoas bem-nascidas, aquelas que tinham tempo suficiente para ou não trabalhar ou trabalhar comandando os outros, daí gozarem do poder de *Chronos* para usufruir daquilo que constituía seu universo cultural.

Mergulhado nessa Literatura, como não foi insultado o jovem do início deste ensaio, ao se deparar com escritos que apenas o humilhavam, que, de várias formas, atestavam a sua não cidadania, a sua não “pessoa” em meio as outras, porque ele, o jovem, diante de uma máquina que não o pensava ou que o admitia apenas como mão de obra barata (desempregado, à disposição de uma economia alimentada por um “exército de reserva”), era reificado nas

relações culturais, de trabalho (quando era admitido) e em todas as outras nas quais pudesse estar inserido. A memória registrada e levada em sua vida não poderia ser outra se não a da humilhação, a da pobreza, a da exclusão. Mas para poder vencer, o jovem negro e pobre do início deste ensaio buscou se impregnar dos discursos dos iguais, que o mantinham à margem, na diferença. Apropriou-se dos códigos e linguagens daquela cultura a que não pertencia, daquela língua que não falava nem escrevia. Lia, sem comprar um livro sequer (quando desempregado), às custas dos velhos e empoeirados livros mantidos na desgastada e desatualizada biblioteca escolar. Como não tinha recursos, quaisquer obras encontradas e liberadas para serem lidas em casa eram uma espécie de lucro gerado na mente do pobre rapaz. E assim ele construiu uma base forte que o levou para outros lugares.

Se o leitor quiser racionalizar o “caso”, imagine o seguinte: toda essa demanda reprimida (um quarto da população brasileira é composta de jovens, aproximadamente cinquenta milhões) ou depende dos pais financeiramente ou trabalha e estuda. Uma e outra – salvo as exceções dos *filhos da classe média* que podem contar, além da manutenção pelos pais, com uma mesada para outros afazeres pessoais – não têm remuneração e, logo, sem poder aquisitivo. Diante de uma situação como essa, sobretudo na atualidade, quando a internet publicamente já é de domínio de todos, quando os aparelhos celulares têm a mesma função de computador, quando os livros do gosto popular não são comprados, mas feitos os *downloads*, quando os objetos da cultura dessas massas não são atraídos pelos mesmos gostos dos da classe média, mas repelidos, onde buscar arte, lazer, entretenimento, cultura?

Toda uma cultura de massa é produzida e circula paralelamente à *alta cultura*, desprestigiada pelas classes alta e média, mas altamente valorizadas pelas pessoas trabalhadoras ou filhas de trabalhadoras. Assim, depois de uma jornada de trabalho semanal, extremamente cansativa; depois de outra jornada de estudo semanal, no horário contrário ao do emprego; ou depois de uma semana de estudo em que se discutiram unicamente questões que referendam uma cultura *burguesa e dominante*, onde, o quê e como buscar alívio para o cansaço, arte para sua catarse, leitura para sua humanização?

Do ponto de vista das *escritas*, todas as formas de expressões daquilo comumente chamado de *basura* (não só pelo valor monetário, mas, sobretudo, pelo valor individual) são apropriadas por esses jovens que fazem uso dessa prática de leitura e formam grupos, nichos. Associados a essas *escritas*, vêm, na mesma medida, o gosto pelo que circula na internet (bolsões de lixo cultural), as modas, as músicas das periferias brasileiras que invadem os cenários culturais dessa juventude que se vê irmanada e solidária a tantas expressões da cultura de massa como Banda Calypso, Cavaleiros do Forró, Wesley Safadão,⁵⁷ *Best Seller*, HG, Mangás, etc. O investimento cultural é feito nessas bases, apesar de, no contexto escolar, mesmo enfiado dos modos de abordar as leituras em sala de aula, consegue ainda ser solidários a um mínimo de leitura do texto Literário.

57 Essas são Bandas de expressões musicais inicialmente radicadas e restritas ao Norte e Nordeste brasileiro, mas caíram no gosto popular mais geral, foram cooptadas pelas várias mídias, sobretudo as televisivas e da web, tornando-se expressões nacionais.

Neste sentido, livros para quê? Literatura para quê e para quem? Fica evidente que a Literatura abordada na escola não é para essa juventude. O livro não é um bem cujo valor se preste a um investimento, assim como ir a uma balada, a um show de um cantor de que se é fã, de adquirir um CD, mesmo que pirateado, do “cantor” ou banda de que se gosta. Os bens simbólicos e materiais das massas parecem prescindir dos livros da Literatura, porque esta é contra toda a massa estudantil não classe média.⁵⁸ Quando os leitores das massas aderem a projetos de autoria Literária, esta vem impregnada daquilo que aqui defendo como *escritas*: são as literaturas das periferias, muito bem organizadas por Férrez (2005) ou aquelas escritas que disputam em um *território contestado*, como discute a pesquisadora Regina Dalcastagnè (2012a) e constroem obras com uma *estética dos oprimidos*, na visão de David William Foster, Lizandro Carlos Calegari e Ricardo André Ferreira Martins (2013), como *novelas trash* para David Link (2004) e *basura* para Héctor Abde Faciolince (2000).

A chamada *literatura lixo*, de forma “escrota”, injusta, discriminatória e excludente, é vista pela maior parcela da população crítica (classe média, alta) como algo a ser banido do universo cultural, apesar de milhões de adeptos, leitores e espectadores que *simplesmente* gostam do jeito *trash* de ser dessas *escritas*. O fato de não atender a um código estético exigido pela Alta Literatura, e de se basear em enredos superficiais, rasos, água com açúcar,

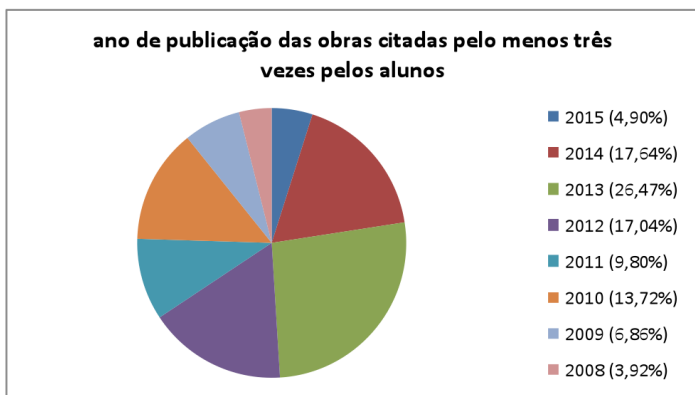
58 Apesar de universalizar o argumento, fechando-o numa chave interpretativa “radical”, tenho ciência de que há exceções quanto ao que digo. A regra, porém, é a que defendo.

previsíveis, triviais, falando de situações grosseiras, naturalistas, chulas, pornográficas, propondo finais felizes – distantes daquele ideal de, ao se discutir o humano, que seja discutido o lado “podre”, ruim, racional – ela existe, é valorada e valorizada, produzida e vendida nas estantes das grandes e pequenas livrarias, constrói uma realidade que, na condição de ficção (*escritas*), mistura-se e resulta naquilo que Josefina Ludmer, em defesa das chamadas literaturas pós-autônomas (2010), vai chamar de *realidadficción*.

Lixo, sim, mas com um exército de leitores ávidos pelo consumo dos *Best Sellers*, das séries de *Momentos Íntimos*, *Super Sabrina*, *Super Bianca*, *Super Júlia*, *Tentação Ardente*, *Percy Jackson e os Olimpianos*; das HQ, *Grafite*, *Tatoo*, *Rap*, *Saga Crepúsculo*, *Harry Potter*, narrativas publicadas em blogs, *Bruna Surfistinha*, *Paulo Coelho*, *Repentistas*, *Autoajuda* e muitas outras *escritas*. Na batalha travada entre seus professores, os alunos respondentes deram uma lição de cidadania cultural, quando disseram para nós que não é preciso estabelecer limites de preconceito e de valores engessados para ser um bom leitor. Demonstraram estar bastante atualizados quanto às produções de *escritas* no momento ou ano a que a pesquisa faz referência.

Quanto a este ponto, basta conferir o ano de publicação das obras, adquiridas, lidas e consideradas por essa juventude.

Gráfico 11- Ano de publicação das obras lidas pelos estudantes



Fonte: Arquivo do autor.

Como é perceptível, a partir dos dados visualizados no gráfico anterior, os anos de publicação das *escritas* lidas pelo estudante respondente à pesquisa têm uma forte concentração entre 2010 e 2014, isso ao considerar apenas os gêneros apontados por no mínimo 3 alunos, o que rendeu um total de 102 títulos apontados a partir desse critério. Observe-se que 2012, 2013 e 2014 (desconsiderando-se o ano em curso, ainda não acabado no momento da coleta de dados) parecem ser os anos-chave da saída do Ensino Fundamental, entrada e manutenção no Ensino Médio. Seria *como se* esses estudantes lessem as *escritas* do e no ano em que estão inseridos ou que mais circulam no ano em que estudam, havendo uma concentração, por assim dizer, de *escritas* atuais, do seu tempo, que acompanham o crescimento estudantil, intelectual, porque falam do sujeito leitor naquele e daquele momento. Daí a exigência do alunado querer uma relação textual que comungue com o seu tempo, atualizada na base de memória em que se desenvolve a sua geração, porque, quiçá, e apostamos

nisso, as *escritas* do agora falam diretamente ao jovem que está lendo no agora.

Os dados tabulados no segundo capítulo convergem para muitas das questões respondidas e criticadas pelos estudantes no que tange às relações texto antigo e texto atual, aula “chata” (com o ensino da Literatura clássica) e aula dinâmica (a ideal, com a emergência das *escritas* atuais). Quando observamos o Apêndice 3, tabulado no Gráfico 6, entendemos que, no que concerne à aquisição de obras, especificamente as adquiridas no ano correspondente ao da pesquisa, a saber, 2015, 13,88% dos respondentes admitiram adquirir a chamada Literatura clássica, apesar de um alto índice de respostas endereçadas, em suas variantes, às *escritas* espúrias, apócrifas, logo o leitor juvenil quer essa relação entre o clássico e o atual (seja este de “qualidade” ou não). A reivindicação não é de exclusão (como prevê o discurso canônico), mas de diálogo. Entendo que não é possível na atualidade pensar um ensino de leitura do texto Literário, capaz de cooptar alunos para o universo amplo da leitura, discussão, compreensão e posicionamento no mundo, sem que essa relação dialogal seja estabelecida, sem que a *via de mão única* (*one way*) dos estudos Literários conservadores se renda a dividir espaços com as chamadas *basuras*, porque o estudante, para além das questões estéticas, do Belo, da “qualidade”, da noção de “alta e boa” Literatura, acha imprescindível compreender o seu universo (não apenas o universo do outro burguês, classe média) a partir, inclusive, da própria linguagem que domina: a linguagem fora da norma (que é muito bem negociada nos espaços de trânsito dos jovens, sem o preconceito linguístico, conforme apontou BAGNO, 1999), reflexões rasas, leituras mais açucaradas,

menos reflexivas, mais aventureiras, fantasiosas, de auto-ajuda, que falem de amor, sexo, relacionamentos, famílias, problemas juvenis.

Uma questão de talento individual ou de qualidade?

Nos textos que trazem à tona parte das discussões e críticas aqui arroladas, dificilmente lemos um/a crítico/a problematizar questões de qualidade Literária ou estética na contramão do *talento individual* – o conceito de talento é discutido aqui a partir de T. S. Eliot (1989) e Adriana Facina (2004). As vozes quando se arvoram para defender os pontos de vista conservadores, trazem a lume o discurso da tradição, aventam, até indiretamente, as questões das influências, conforme a tese ventilada por Harold Bloom (1991). É bem verdade que as ideias de Bloom e de Eliot convergem para um mesmo campo semântico, se pensarmos que ambos defendem o *talento individual* não como o único critério a definir “a good writer”, mas o fato de se ter consciência de um *talento* não invalida, nas proposições formuladas por eles, a manutenção de toda uma tradição de base conservadora, sustentada pelos “greats authors”. Logo, há de se concluir, que essa visão elitista da Literatura é uma das que mantém, pelo menos quanto à ideia, toda uma visão prática de ensino de Língua Materna que abarca as leituras de textos Literários.

Uma discussão crítica sobre esses discursos de e sobre o talento e a tradição foi entabulada por Maria de Lourdes Morgado Sampaio (1993). A autora escrutina a obra de Ezra Pound, compara-a à de Harold Bloom para se posicionar contra o primeiro, em quase todos os aspectos, porque ele, segundo entende, apresenta uma visão extremamente

elitista e equivocada de poesia (Literatura), fundamentado unicamente na *técnica* como se fosse possível, através de um racional e árduo trabalho, atingir-se a condição de um *great author* pela influência (sem a angústia bloomiana). Segundo a crítica, Pound não pondera o talento individual a que se refere Eliot, centrando sua tese na exclusividade da imitação, do trabalho, da técnica e, por isso, apresenta: “Por um lado, o receio de não haver leitores para a poesia que publica e a ânsia mal disfarçada por um leitor. Por outro, a insatisfação e revolta em relação a certos leitores de poesia arrebatados por uma linguagem sentimental, plena de *clichês* e de ornamentos” (SAMPAIO, 1993, p.160).

Na verdade, perguntaria ao crítico, se fosse possível, mas lanço a pergunta ao leitor: em um país como o Brasil, sem tradição de pensamento, de filosofia, de teoria, com uma base educacional mimetizando as culturas já cimentadas dentro de uma tradição (a *Constituição* brasileira, o *Estatuto da Criança e do Adolescente*, os documentos que regem aspectos da educação brasileira como *PCN*, *OCEM*, *CONAE*, dentre outros são espelhados em documentos alheios à cultura brasileira), não soa mais inteligente e urgente superar os *déficits* de leitura e escrita em nossa cultura do que propor uma prática de ensino de leitura Literária fundada numa discursividade canônica? A queixa de Ezra Pound soa também infundada, segundo defendo, exatamente porque ele buscou refletir sobre a construção de nichos leitores, de públicos jovens interessados na leitura, todavia sem sucesso. Por outro lado, há entre essa mesma juventude toda uma quase total demanda arrebatada “por uma linguagem sentimental, plena de *clichês* e de ornamentos”.

De posse do dado de que um quarto da população brasileira, hoje, é composto por jovens em idade escolar – um percentual aproximado de 51,3 milhões de jovens,

segundo o Censo de 2010 –, é de se esperar que não apenas, mas, sobretudo, nas aulas de Língua Materna, haja um maior interesse por parte do profissional em querer e fazer por onde superar o alto índice de “não leitura” dessa juventude. Tendo como parâmetro a pouca história de nossa cultura, a tradição da apenas leitura de traduções dos pensamentos e ideias das outras culturas, é bem recente a laicização e a generalização da escola pública, fato que, não somente por isso, nos dá uma espécie de justificativa para a ainda não superação de *déficits* de leitura e escrita em nosso País. Fortemente marcada por uma base oral(izada), sobretudo, porque apenas recentemente as populações brasileiras passaram a ocupar os espaços urbanos (antes quase rurais), arregimentou-se toda uma contra-tarefa de escolarizar e “letrar” essas populações, com práticas, creio, às vezes inovadoras, mas métodos arcaicos, falaciosos, centrados em ideais que, ao invés de cooptarem leitores para o hábito da leitura, o exercício da cidadania através dos multiletramentos, segundo a versão de Roxane Rojo e Eduardo Moura (2012), afastam e juventude dessa atividade que constituiria, caso fosse bem conduzida, com objetivos claros e metas a serem alcançadas, um valioso alicerce da superação juvenil da condição de deficitária da leitura e da escrita em Língua Materna.

A partir da figura abaixo, é possível visualizar, numa estrutura hierárquica (apesar dessa hierarquização não significar valor, apenas etapas sequenciais), que a base de nossa cultura é de tradição *oral*. O passo seguinte, para acompanhar o desenvolvimento das culturas letradas, seria dominar a tradição *escrita* que, no Brasil, é bastante recente (essa fase), para, posterior, especificamente nos dois últimos decênios, passar-se à cultura digital.



Figura 6- Esquema da tradição da linguagem no Brasil

Fonte: Arquivo do autor.

Esquema⁵⁹ de escalonamento cultural dos letramentos por base ou estágio de desenvolvimento

No caso do Brasil, porém, como se pudéssemos “queimar etapas” sem sairmos “chamuscados”, depois de uma larga experiência oral, passa-se à fase escrita sem

59 O esquema construído teve influência do *slide* “Eras culturais – por Lúcia Santaella – cultura digital 2010”, divulgado em <http://www.docslide.com.br/documents/eras-culturais-por-lucia-santaella-cultura-digital-2010.html>. Ao invés de expandir a ideia ou apresentá-la integralmente, centro-me em uma versão compacta dos efeitos das “eras”. A versão compacta é mais coerente com a história da educação no Brasil e tradição em que estamos inseridos. Mesmo consciente das seis eras culturais apontadas pela teórica (cultura oral, escrita, impressa, de massa, das mídias e digital), defendo vivermos todas essas eras em um mesmo tempo, com forte tendência de sermos herdeiros, ainda, de traços da tradição oral, por não termos superado a tradição escrita e vivermos as demais eras com grande *déficit* da tradição escrita.

dominá-la amplamente, sem estabelecermos com os signos uma interação mais íntima e menos deficitária, pulamos essa fase, vivendo-a concomitantemente à fase digital, prática que altera a paisagem de leitura e escrita no cotidiano escolar do brasileiro. Ora, se não domino adequadamente a cultura escrita, que engloba a leitura e interpretação textuais, o reconhecimento dos gêneros textuais discursivos usados no cotidiano, as funções e usos da(s) linguagem(ens), como chegar ao reconhecimento adequado e sequenciado da cultura e letramento digitais? Não é que uma etapa exija o domínio da outra, mas tão somente o fato de, nas relações de codependência, chegar à cultura digital implicaria um bom domínio da tradição escrita, pois os processos de leitura e escrita ambientados na esfera digital e da *internet* exigem domínios da “era” anterior para uma vivência e experiência mais plena.

Queimar uma etapa, a mais importante, pela tradição, em nossa cultura, significa levar adiante uma prática de ensino débil, frágil em suas bases, aparentemente centrada numa postura que dialoga com as tecnologias da informática e da informação, mas que, na verdade, espraia-se em aligeiradas “formações” de sujeitos em deficitárias bases escritas, ao mesmo tempo em que os sujeitos aprendentes encontram-se negociando essa fase paralelamente em que estão inseridos nessa base de provável letramento escrito, social. A questão, diante dessa situação, é o que fazer para superar essa problemática.

Se para Ezra Pound, na visão de Maria de Lourdes Morgado Sampaio (1993), as “concessões feitas ao público por muitos poetas contemporâneos empenhados numa poesia circunstancial” são vistas como uma prática negativa, porque decresce o valor da *Literatura* que sai do

parâmetro culto e canônico e fixa-se numa visão não culta e apócrifa, a noção de *escritas* que defendo neste ensaio situa essa *concessão* no campo afirmativo, porque coincide com o real momento de queima da etapa da escrita e esta continua sendo vivenciada em concomitância à cultura digital sem que aquela tenha sido amplamente dominada para dar sustentação à base cidadã de que precisa todo jovem hoje. Veja-se que a visão conservadora de Pound não o permitiu sequer pensar (porque não era objetivo dele, falava a um público especializado em “técnica Literária”) que a fuga de leitores virtuais da poesia canônica podia ser um sintoma dessa resistência que aponto como um modo de as pessoas demarcarem seus territórios, suas identidades leitoras a partir do que negociam em seus espaços como *escritas*, Literárias ou não, rejeitando as lições, educações e imposições escolares sobre o que devem ou não *gostar* e aprender como de *qualidade* Literária.

A busca por referenciais *sentimentais* me mostra que as pessoas querem, gostam, têm o hábito de ler. Não têm nem querem adquirir o *hábito de ler Literatura* nos moldes apresentados pelo currículo de Língua Materna, no caso que avalio. E isso é questão bastante séria, porque, apesar de saber que a escola é um lugar de disciplina, de ensino e aprendizagem (apesar de tantas teorias e conceitos apontarem para tratamentos, formas e práticas dialogais, interativas, sociointeracionistas, construtivistas etc.), isso pode ser sintoma de que as relações de poder continuam estruturando a organicidade escolar, esta tratada, na visão que Foucault (1987; 2011), como *locus* disciplinador, impositor, de vigilância e punição, como ocorre nos espaços da prisão, clínica, escola.

Retornando à questão do *talento*, percebe-se que muita confusão é construída em torno dos equívocos que não queremos deixar de portá-los, de pensá-los. No caso específico, a qualidade Literária, enquanto valor estético, está atrelada à visão de influência, de técnica, do texto e do autor: Harold Bloom (1991) estabelece o seu valor estético centrado na imagem do *poeta*; Ezra Pound, por outro lado, valoriza a materialização do *poema*. Os dois são bastante elitistas, classe média, quando associamos, ao que eles defendem, essa discussão sobre superação de problemas de ensino de Língua Materna voltados para a prática da leitura de *escritas* em sala de aula; logo, não é possível fundar uma prática *libertadora* na esteira desses dois teóricos. Mas as ideias deles me fazem pensar o que não devemos querer subsidiando nossas sequências didáticas, planos de cursos, metas de aulas. E pode: desde que, numa visão mais democrática, seja possível negociar, em sala de aula, os usos das *escritas* como possibilidades de leitura pelos estudantes, sem os ranços preconceituosos e discriminatórios.

Sempre quis entender porque Alfredo Bosi, em *História concisa da literatura brasileira* (1994), nas edições que li tão logo adentrei ao curso de Letras, início da década de 1990, rotulava, junto com Massaud Moisés, em *A literatura brasileira* (1992), os autores de *menor* e *maior*, e essa operação matemática culturalista que mantinha e subtraía valor aos autores era um modo direto de dizer que as obras de um autor *menor* também eram menores, assim como o contrário. A minha questão dizia respeito a algo com que não concordo: a “angústia da influência” de que fala Harold Bloom e a visão de Ezra Pound, assim como de vários teóricos e críticos Literários elitistas, só é possível ser pensada

de forma unilateral, pois os teóricos acreditam que a *imitação*, a influência, o “beber em fontes sagradas” são domínios que entrarão na composição de um escritor e de sua(s) obra(s). Então, pergunto-me: como imitar James Joyce em *Ulisses*, Guimarães Rosa em *Grande Sertão: Veredas*, Helena Parente Cunha em *As dez cores do vermelho*, Luiz Ruffato em *Eles eram muito cavalos*, Osman Lins em *Avalovara*? O trabalho com a linguagem, com a estruturação da *escrita*, com a construção dos modos de narrar, de construir personagens, narradores, imagens, como se dá a influência para que possam servir de *mestres*? De quem receberam influência para reestruturar modos de narrar, de dizer? São considerados autores/as de qualidade Literária por causa de um talento individual ou porque aprenderam técnicas, como pensaria Ezra Pound?

A defesa da aprendizagem artística constitui um vector central de um dos primeiros ensaios de Pound, “I gather the Limbs of Osiris”. Nele, Pound sustenta que, tal como a música ou a pintura, a poesia é uma arte que se aprende no estudo das formas poéticas do passado, não dependendo (apenas) de factores inatos (SAMPAIO, 1993, p.147).

Apesar da modalização da linguagem – “não dependendo (apenas) de factores inatos” (visão da crítica), o escopo da *alta literatura* na visão de Pound é a técnica, o trabalho com a linguagem. Como, em uma mesma época, sujeitos contemporâneos, formados na mesma “escola”,

leitores (ou não) dos mesmos autores e títulos, ocupantes do mesmo ofício (*escritor*) escrevem obras distintas, uma tomada pela crítica como de *qualidade* e a outra entendida como de *má qualidade*? Em que escola se aprende a ser bom escritor, escrever ótimos textos? Quando isso foi uma realidade, salvo o não querer reconhecer que pessoas nascem com aptidões e habilidades que as favorecem nas áreas específicas? Se essa relação não é direta, lógica e não pode ser tomada como uma verdade (salvo em suas parcialidades, e com bastante parcimônia), recusar as *escritas* não é uma prática docente decente, porque invalida um material que pode ser elemento sustentador de ações pedagógicas. Daí a defesa do elasticamento da visão que se tem sobre Literatura, considerando-se que o *talento* individual não deve ser posto como baliza ou vara que venha a medir ou orientar o que é mais estético do que outro.

Aura, reprodutibilidade técnica e indústria cultural

Essa questão (talento individual) me faz refletir sobre fetiche e aura e suas relações com a indústria cultural, cultura de massa. A ideia de *talento* alia-se, ideologicamente, àquilo que foi revisitado por Walter Benjamin (1994), a saber, os conceitos de *aura* e *reprodutibilidade* da obra de arte em sua era técnica. O talento, trabalhado e construído a partir de uma ideia assentada na visão de unicidade e autenticidade, organiza-se, por junção ou amálgama, em torno do conceito de aura, porque esta funciona como uma espécie de sintoma daquele, ou seja, um *bom escritor* é aquele que produz uma “boa” obra, a partir do talento que tem, das técnicas que exhibe na obra, e esta, na concepção classe média, burguesa de Arte e Literatura, auratiza a obra, fazendo orbitar em

torno dela, simbólica e culturalmente, um valor apenas convencionalizado, metafísico, dificilmente acessível às “pessoas comuns” porque ou elas não têm poder de compra desse bem ou não dominam os códigos de gosto (estéticos) dessa classe que não a transforma em um produto, uma mercadoria, mas em Arte, joia ou similar.

Em minha concepção, toda essa questão pode ser também resumida ou esquematizada a partir de dois outros conceitos que tangenciam a discussão: as noções de fetiche e de aura, sob uma perspectiva política e econômica. Oriundo da Língua Francesa, *fetiche* sempre foi interpretado como algo enfeitado (daí a sua relação com a *magia*, sem a técnica, da obra benjaminiana) ou provocador de uma excitação sexual. No caso da Psicologia, quando se apropria da noção de *fetiche*, interpreta o termo como se referindo a um *locus* corporal em que as pessoas encontram ou podem encontrar prazer. Ora, seja em um campo de conhecimento ou outro, a ideia de fetiche concentra em si um caráter *provisório*, *imediatista*, pois o prazer não é contínuo, é momentâneo; um prazer sexual, na própria Língua Francesa, já vem eivado do sentido de rapidez, efemeridade, descontinuidade, *petite mort*. Logo, relacionando esses sentidos às *escritas* que aqui defendo, é fácil compreender o porquê, por exemplo, de muitos estudantes respondentes ao questionário apresentarem uma concentração maior de leituras de *escritas* entre os anos de 2012 a 2015, não as tornando supérfluas, vazias de sentido, sem valor, mas tomando-as, sim, como *triviais*, todavia sem o ranço preconceituoso atribuído por Flávio René Kothe (1994). São obras com o valor ressemantizado como os dados por Héctor Abed Faciolince (2000), Daniel Link (2004) e Josefina Ludmer (2010).

A aura, por sua vez, desde a interpretação marxista do fetichismo como mercadoria (e, na concepção de fetiche, encontra-se embutida a ideia de aura benjaminiana), os produtos parecem adquirir autonomia vital, dando-se mais importância à obra e mercadoria (auratizada, fetichizada) e menos valor ao autor (produtor e consumidor) e ao leitor. Nessa relação, constrói-se, também, a ideia de *aura boa* ou *aura ruim*. Numa relação dialógica, comparatista e analógica, pode-se ter uma boa ou má Literatura, a depender da aura evocada, totemizada nas relações econômicas, sociais e capitalistas em que se insere. A reproduzibilidade da obra de arte, por assim dizer, não consegue *desauratizar* as obras, pois ainda hoje sofremos o efeito classista, classe média, burguês de produzir, ler e interpretar, fazer crítica, criar um mercado consumidor e um nicho de leitores dessas obras em cujos entornos são organizados currículos escolares, práticas e metodologias de ensino, avaliações de atividades para alunos da Educação Básica, conforme mostram os dados tabulados no capítulo anterior.

Essa concepção de Literatura torna os alunos *blasé*, ou seja, sem arrogância alguma, apenas sujeitos *indiferentes* aos modelos levados para sala de aula com os quais não concordam. Os dados coletados e tabulados dão mostras do quanto a resistência, o enfrentamento dos alunos junto ao Sistema educacional são um modo de estar *blasé* em relação aos títulos, autores e características da Literatura estudada ou cujo discurso é direcionado para ela. Numa relação metafórica, poder-se-ia dizer que o *fetiche*, ao sair dos domínios marxistas, do puramente entendido na lógica capitalista, seria um atributivo de *esquerda* e, por isso, mais próximo das pessoas comuns, sujeitos sem o “tino” para as leituras clássicas que exigem todo um processo

de iniciação ao código estético burguês, enquanto a aura representaria toda a sorte de desejos e ideais da *direita*, porque essa visão assenta-se num ideal de *talento* aliado a um extremo domínio de *técnica* resultante na *autenticidade* da obra que surge espacial e temporalmente no momento histórico e na unicidade, que restringe a obra a sua não reprodutibilidade, ao valor de *jóia*. Daí a aura (afirmativa), valor simbólico que ultrapassa o valor comercial. A obra torna-se, dessa maneira, objeto fetichizado na perspectiva marxista da economia.

Tem-se, logo, com essa prática, uma noção idealista de obra, porque, segundo Bráulio Santos Rabelo de Araújo (2010):

Restringe a atividade de produção da cultura a um número limitado de sujeitos, na medida em que descreve a cultura como uma esfera superior, atingível apenas por aqueles dotados do “dom”, a habilidade especial de produzir cultura. A produção [e consumo] da cultura torna-se uma atividade de poucos (ARAÚJO, 2010, p.124).

Essa visão idealista de Literatura, aura, qualidade, torna o *talento individual* a régua que mede os sujeitos no *Leito de Procusto*: uma vez surgido um talento no campo das artes, sobretudo da Literatura, toma-se o autor e a obra como modelo, elege-se toda uma discursividade crítica e afirmativa em torno deles, e assim uma aura passa a rodear sua santidade, um canônico. Essa visão é que

precisa ser revista pelo professorado. Estar atento aos modos de pensar de cada época, trazendo para o tempo de hoje as polêmicas, discussões que, se antes *tabu*, exigem novos olhares, enfrentamentos mais políticos. Por isso, a discussão de Araújo (2010), quando discute, na esteira dos representantes da *Escola de Frankfurt*, a noção de *pós-aura*, que é entendida como uma “prática materialista da cultura, nas quais esta se forma uma construção humana histórica, possível de ser desfrutada, apropriada e produzida por qualquer pessoa” (p.124).

Essa parece ser a comanda do escopo que justifica a tese em defesa das *escritas*, uma vez que, idiossincriticamente, o tempo de hoje nos permite vislumbrar práticas antes não possíveis: rearranjos linguísticos que prescindem da noção de *linguagem literária*, porque as estórias, os enredos, as vozes, as personagens, os mundos e suas estruturas trazidas à tona, sem querer ser Literatura, são vendidos em estantes de livrarias, comercializados, publicados, catalogados como *Literatura*. São obras *escritas* numa visão bastante ampla, naturalista, realista, con-fundindo-se, na visão de Josefina Ludmer (2010), realidade com ficção, evocando-se, por assim dizer, o amálgama *realidadficción*: uma estrutura de produção centrada em aspectos da memória, da confissão, das escritas de si, da política. Isso só corrobora, na contramão do discurso classe média, uma das visadas de Walter Benjamin (1994, p.171-172): “No momento em que o critério da autenticidade deixa de se aplicar à produção artística, toda a função social da arte se transforma. Em vez de fundar-se no ritual, ela passa a fundar-se em outra práxis, a política”.

Gestado nessa ideia, Wilton Garcia e Bernadete Lyra (2002), ao falarem sobre a literatura de expressão

homoerótica, parecem sintetizar o pensamento que defendemos ao longo da última década: trazer à tona as literaturas menores, na visão de Gilles Deleuze e Felix Guattari em *Kafka: por uma literatura menor* (1977), aquelas centradas nos temas, problemas e cultura das mulheres (literatura de autoria feminina), do terceiro gênero (literatura gay ou homoerótica), da periferia (escritas do *rap*, do *funk*, dos diários, das impressões, das memórias, dos favelados e pobres), dos presidiários (escritas fundadas nas “memórias do cárcere”), de outras “minorias” culturais que sempre são rechaçadas socialmente e cujas obras de “arte” são profundamente obstaculizadas, negadas e agredidas pelos defensores da visão conservadora, estética, maniqueísta, classe média que só entende como “arte” a Literatura. O objetivo não é construir outro código artístico ou polarizá-lo nas bases da ética (pós-aura) e estética (aura), mas tornar *visível* aquilo que sempre foi obscurecido, deixado à margem, impedido de transitar livremente pelos centros culturais sem, quando ousava, receber epítetos negativos, rótulos demolidores, visões preconceituosas e discriminadoras. *Visibilizar* as minorias e seus códigos de “arte”, suas visões de mundo, seus modos de se subjetivar, seus estilos de vida, eis as intenções dessas *escritas*.

A fala de Benjamin é bastante esclarecedora, neste sentido, e convergente para o pensamento de Ludmer: deixa-se de lado o caráter *ritual* e fundam-se essas *escritas*, na práxis *política*. Nada mais estritamente político do que lançar mão de um modo de expressão de dadas culturas (de gênero, geográficas, sexuais, sociais etc.) para tornar visível, fazer emergir grupos antes existentes nos subterfúgios da cultura, tornados menores, inferiores, sem prestígio social, linguístico, cultural; sem valor de venda;

impróprios para leitura e leitores, inadequados para uso em sala de aula, para a formação dos jovens leitores, para ajuizamento de valores estéticos. Mas é nessa dinâmica, hoje, em que as *escritas* funcionam, existem, se fazem notar. É o caráter ou aspecto político que determina, inicialmente, como ponto de partida e de chegada, as *escritas* como evento, como expressão política, como linguagem fora do ritual aurático.

As narrativas dos selos *Super Sabrina*, *Super Bianca*, *Super Júlia*, *Momentos Íntimos*, *Tentação Ardente*, e a “matriz” *Persy Jackson e os Olimpianos*, que originam vários volumes sequenciais são exemplos dessa reprodutibilidade técnica no sentido estrito: uma mesma obra é contínua e velozmente reproduzida, imprimindo-se milhares de um mesmo exemplar semanalmente, distribuídos nos vários recantos do País (exceção a *Persy Jackson*), porque “a obra de arte abandona o seu caráter unitário e passa a ter existência serial”, conforme Benjamin (1994, p.168).

Comercializado a preço ínfimo ou justo, torna-se, em muitos casos, devido à “fábrica de ideias semanal” e ao próprio valor atribuído social e culturalmente a essas produções, descartável, efêmero, apesar de haver, também, em todo o País, lugares e *blogs* de troca dessas narrativas, além dos pontos de venda. Lembremo-nos de que essas *escritas* são as que os jovens respondentes disseram comprar, ler, discutir, avaliar. Tomam-nas como Literatura, independentemente dos valores ajuizados em sala de aula por professores, escola, currículo. Isso porque, também, se para Walter Benjamin (1994, p.168), a *aura* se atrofia, e “em vez de ser criada para o ritual, a obra de arte passa a ter um fundamento material, ligado à existência real do ser humano, à práxis política do indivíduo que a cria [e a recepciona]”.

Os perigos do conservadorismo radical – analisando discursos da/na internet

A internet tornou-se um espaço de tudo e de todos, clichê razoável e rápido para definir o domínio dos espaços e ambientes pelos quais navegamos. Por ser “terra sem lei”, sem dono e onde todos têm voz e vez, postagens de várias ordens, muitas vezes, podem nos servir de ilustração para o que queremos defender. É o meu caso. Sobre o que as pessoas *gostam de ler* no âmbito Literário ou das *escritas* e o que essas mesmas pessoas *deveriam ler*, segundo visões extremamente conservadoras são as balizas que trago, neste momento, para ir concluindo o meu ensaio sobre a tese que sustento.

Uma rápida busca pelo universo da internet, sobretudo, no Youtube, é perceptível a disparidade entre comentários, aulas, cursos, oficinas, ofensas, preconceito e discriminação entre os defensores da Arte e os da não arte. Como a internet é *lugar de todo mundo e de ninguém*, as pessoas se apropriam desse espaço e falam o que querem, com quem querem, da forma e na hora que querem, sem se importarem com as normas que regem esse *dizer*, na visão de Michel Foucault em *A ordem do discurso* (2010), que afirma o sujeito não ter poder de dizer o que quer, com quem quer nem na hora que quer, porque o dizer está sujeito a dispositivos de poder que interferem diretamente no *quê*, no *como* e no *para quem* endereçamos um *dizer*.

Depois de ver e ouvir vários “monstros da Literatura”, a exemplo de Antonio Candido, Antonio Carlos Secchin, Jacques Derrida, Ariano Suassuna, Tony Beloto, João Cabral de Melo Neto, Carlos Drummond de Andrade, João Guimarães Rosa, chamou-me a atenção a fala de

Ariano Suassuna (escritor da Alta Literatura) e as de Vanessa Chanice, Simeia Silva e Eliz Zaneti & Liz Biju. São pessoas comuns que opinam sobre arte e literatura e têm um percentual considerável de visualizações no Canal Youtube. A voz do primeiro reflete toda a unicidade do pensamento de uma cultura e tradição sustentadas pela visão clássica, conservadora, canônica, ostentando-se a obra de Arte como um luxo de acesso a poucos, enquanto as vozes das demais refletem toda uma diversidade ou heterogeneidade de pensamento, mas concentrada nas várias direções a que aderem, representantes típicas dos jovens estudantes conforme os respondentes, e virtuais defensores das culturas espalhadas pelo País sem distinção alguma, apesar de preservarem os gostos pessoais que são diferentes entre elas e as demais pessoas (como admitem).

Os vídeos relativos a Ariano Suassuna são recortes de uma entrevista-palestra feita cujas partes mais importantes, para quem fez a “decupagem”, são as de maior acesso pelos navegadores. No caso das *youtubers*, Vanessa Chanice, Simeia Silva e Eliz Zaneti & Liz Biju, os vídeos são completos, feitos especificamente para aquele suporte e intencionalmente para “dizer o que dizem”. O acesso aos vídeos se deu na primeira semana de dezembro, de forma aleatória: buscava ouvir personalidades da crítica e das letras Literárias. À medida que ouvia um, outros canais eram exibidos e, nessa perspectiva, passei a comparar as falas e analisar os discursos presentes nos estratos linguísticos enunciados e denunciadores de questões sociais, culturais.

Os vídeos analisados foram constituídos por um conjunto de quatro momentos nos quais, Ariano Suassuna

opina sobre assuntos da cultura, a saber, “Ariano Suassuna analisa a Banda Calypso”,⁶⁰ “Ariano Suassuna e Lady Gaga”,⁶¹ “Ariano Suassuna e o gosto musical”⁶² e “Ariano Suassuna despreza Michael Jackson e Madona”,⁶³ dois vídeos com Vanessa Chanice – “Gosto pessoal X qualidade literária”⁶⁴ e “Quem ganha: livros clássicos ou *Best Seller*?”;⁶⁵ um vídeo com Eliz Zaneti & Liz Biju “Nosso gosto literário”⁶⁶ e outro com Simeia Silva “Meu gosto literário é divergente do seu. E daí?”.⁶⁷

O que mais chama a atenção do espectador são as visões diferentes, divergentes, antagônicas e contraditórias em si. Sobretudo de uma personalidade que sempre buscou representar uma *cultura Letrada*, de elite, classe média, dominadora, homogênea (ideal), quando, na verdade, a base semântica do conceito de cultura se assenta em toda e qualquer produção humana, seja ela material, simbólica, espiritual, de afeto. O problema, todavia, reside no fato dos modos de valorar essas culturas em suas manifestações, expressões, modos de sentir, se apropriar, produzir, vender, adquirir, ensinar, contar.

Profundo defensor da cultura *classe média*, burguesa, elitista, aurática, Ariano Suassuna, nos vídeos citados, extravasa para públicos ávidos pelo “linchamento” das culturas *menores* todo o seu preconceito, a discriminação

60 <http://www.youtube.com/watch?v=APeIWKVCLek>.

61 <http://www.youtube.com/watch?v=ZYdZH-wwhvO>.

62 <http://www.youtube.com/watch?v=TQbqRon4-gQ>.

63 <http://www.youtube.com/watch?v=qCns4UHZOCe>.

64 <http://www.youtube.com/watch?v=VVx8p-oz3ss>.

65 <http://www.youtube.com/watch?v=PgPPOBNqWyI>.

66 <http://www.youtube.com/watch?v=TOc268gCyIQ>.

67 <http://www.youtube.com/watch?v=klbdINNRxs>.

consentida e assentada em uma educação na qual se formou: a educação clássica, canônica, unilateral. Ao se expressar, por exemplo, sobre a Banda Calypso,⁶⁸ não mede esforços e palavras em denegrir as letras das composições musicais, ridicularizar os fãs e os componentes da Banda, sobretudo Joelma, vocalista, quando supostamente “analisa” o *status* da Banda Calypso, na pena de um jornalista de um semanário que apresenta a Calypso como “preferência nacional”. Sua voz e discurso, ao se centrar na imagem de Chimbinha, guitarrista e idealizador da Banda, chamado de “genial” pelo autor da matéria que cita no vídeo em tela, leva o público a riso ao questionar o adjetivo *genial*, em sua visão, só possível a artistas como Dante Alighieri, Johan Sebastian Bach. Mesmo quando em sua fala traz à tona a imagem de John Lennon, de quem diz desconhecer, indaga se esse vocalista da Banda *The Beatles* foi maior que Ludwiv van Beethoven.

A sua fala arregimenta e perpetua uma prática cultural excludente, discriminadora e preconceituosa na qual são arroladas pessoas, objetos e práticas gestadas nas e para as classes sociais detentoras de valores classistas, canônicos, idealizadores de visões metafísicas, afeitas a toda uma dinâmica estética cujos valores ou questões éticas são trabalhados em segundo plano. A fala discriminadora se estende a artistas das culturas *pop* e midiática como

68 Segundo dados capturados da Wikipédia, a Banda Calypso, protagonizada por Joelma e Chimbinha de 1999 até outubro de 2015, ficou conhecida pelo ritmo calipso misturado ao brega pop. Na verdade, Chimbinha reinventou o calipso, misturando o ritmo com a cúmbia, o merengue e o carimbó, tornando-se conhecida, a Banda, pelo brega pop. (https://pt.wikipedia.org/wiki/Banda_Calypso).

Michael Jackson, Madonna e Lady Gaga, em cujos vídeos citados, o escritor faz questão de chamá-los de “imbecis”, “idiotas”, “anormais”, “lixos” culturais. De outra forma: toda e qualquer manifestação artística ou *escrita* que fuja ao paradigma do clássico, do canônico e burguês é, nessa acepção, rechaçada, invisibilizada, tornada menor, discriminada, injuriada, difamada, excluída. O riso da plateia reafirma essa prática que tangencia as práticas de ensino, os processos de ensino-aprendizagem cingidos nos currículos também excludentes, viciados em reiterar o óbvio, o mesmo, o previsível e indiferente à diversidade, às práticas de *escritas* fora do cânone, da norma de prestígio, dos códigos de Arte que regem as práticas culturais burguesas.

Esse tipo de discurso se torna extremamente perigoso a partir do sujeito ou autoridade que fala. Ariano Suassuna foi uma pessoa bastante respeitada no meio acadêmico, nas mídias televisiva, musical, dramatúrgica e cinematográfica. Sua opinião, assim como a de toda e qualquer autoridade num dado campo específico, soa bastante valiosa para ouvintes atentos à compreender a fala e discurso do outro sem as prévias críticas que deveriam satisfazer a todo e qualquer pensamento que se institui como exibidor de uma verdade, de uma tese, de uma ideia como o ensaio aqui defendido: mesmo diante de uma forte crença particular e de fortes indícios que levanto em favor dos argumentos arregimentados, não trabalho com uma tese totalizante, universal e fechada. Apenas proponho uma prática que, aliada a tantas outras, possa ser capaz de, na soma dos elementos, conduzir estudantes a um rumo menos equivocado e mais profícuo quanto à leitura, a posicionamentos de sujeitos no mundo, à escrita nas esferas dos multiletramentos.

Na contramão dessa ideia conservadora e burguesa, temos as falas das três “pessoas comuns”, todavia leitoras, representantes dessa juventude que foi respondente e discutida no segundo capítulo deste ensaio, seja quanto à idade, aos modos de pensar a cultura, à escola, à educação, de criticar as ideias tanto homogeneizantes quanto as extremamente diversas que arrolam as práticas, produtos e ideias culturais numa relação do “vale tudo”. Essa concepção de *vale tudo* já foi bastante usada por defensores da tradição, quando reclamaram que a atualidade não tem teto, nem chão, nem representante de voz, diante da diversidade, do multiculturalismo preponderante em nossa sociedade.

Como se vê, as vozes juvenis como as de Vanessa Chanice, Eliz Zaneti & Liz Biju, e Simea Silva, apesar de não serem vozes de “autoridades” no campo específico de que falam (música, literatura), não são acrílicas, não “engolem” todo o alimento opinativo sem uma boa “ruminação”⁶⁹ de ideias, para que, no processo digestório, sejam possíveis as críticas necessárias, inclusive aquelas que se voltam contra o próprio modo de cada uma delas pensar as *escritas* de que falam, avaliam o que acreditam ser de interesse ou não para o crescimento intelectual, para a formação do sujeito. Criticam, inclusive, determinadas escolhas que fazem de *escritas* por acreditarem

69 O uso de termos do campo semântico relativo aos ruminantes não tem, em momento algum, intenção pejorativa. Apenas me aproprio do sentido de “ruminar” para, metaforicamente, fazer menção ao contínuo ato de mastigar, cortar o alimento, antes de engolido, processo similar ao (ideal) das ideias veiculadas ou com as quais nos deparamos, principalmente nos contextos a que me refiro nessa pesquisa.

não contribuïrem para a formaçãõ do ser. Mas escolhem e experimentam as *escritas*, como dizem, por não acreditarem que manter uma visãõ fechada das coisas nãõ é um modo democrático e justo de ser e de estar.

Simeia Silva, por exemplo, chama o espectador para uma discussãõ em que os argumentos serãõ expostos e nãõ haverã vencedor na disputa retórica. “Meu gosto literário é divergente do seu. E daí?” é um chamado à democracia, à busca de alternativas, à reflexãõ sobre a diversidade, nãõ sobre o uno. O mundo em que vivemos é bastante contraditório, paradoxal quanto às questões de escolhas, talvez por estarmos saindo (um períoðo ainda de transiçãõ) de uma base educacional centrada em modelos, e únicos, nãõ divergentes – por nãõ se prever o(s) outro(s), a(s) alteridade(s) – e adentrando às escaladas culturais que sãõ cotidianamente construïdas sobre alicerces múltiplos, diversos, opostos (sem briga), divergentes (sem esporros), flutuantes (sem destruiçãõ). As *escritas* imprimem esses gestos, corroboram essas ideias, transitam por essas práticas, reiteram esses pensamentos, evocam essas pessoas a se construïrem a partir de pontos os mais estendidos, multilíngues, diversos, ambíguos, os mais rasurados possíveis. A lógica das *escritas* é a da rasura, a do borrar as fronteiras de tudo, a de estar nas margens e margeando tudo, numa relaçãõ centrífuga e centrípeta ao mesmo tempo, de dentro para fora e de fora para dentro, *outsider*, *queer*.

Eliz Zaneti & Liz Biju, por exemplo, ao exporem seus gostos literários, reafirmam os clássicos escolares, a exemplo dos romances históricos de Jane Austin, como também reverenciam, e nãõ deixam de ler, os romances atuais, circunscritos àquilo que denomino de *escritas*, quando penso na abordagem do ensino de leitura Literária em sala de

aula. Romances água com açúcar como *A culpa é das estrelas* (John Green), *A escolha* (Nicholas Sparks), *A batalha do Apocalipse* (Eduardo Spohr). Esse ecletismo Literário deveria impregnar as práticas de ensino de leitura de textos em sala de aula e ser aproveitado pelos docentes como modos de construir, preservar e educar o outro para um hábito de leitura saudável, porque centrado no diverso.

Nessas discussões, ideias como as do gosto particular que se opõe à qualidade Literária e vice-versa (nem tudo que tem a qualidade Literária faz parte do meu gosto, assim nem tudo de que gosto tem a qualidade Literária), as querelas entre obras clássicas e os *Best Sellers* são problematizadas sem os traumas que parecem fazer parte dos visionários conservadores que idealizam um mundo dominado por indivíduos (talvez não por sujeitos, cidadãos) propensos a, acriticamente, reiterarem o gesto e discurso do cânone, da classe média ou burguesa, elitista e preconceituosa, contrária a todas as formas de obras, objetos culturais que não levem o seu selo, que fujam do escrutínio de sua crítica, que não suportem uma crítica elitista subsidiada por códigos estéticos inventados por e para as pessoas e obras dessa classe.

Acredito na democracia da leitura, na dinâmica plural e múltipla das práticas de ensino, dos currículos da Educação Básica, da formação docente, do compromisso do professorado que deve entender e atender às demandas ainda reprimidas de seus alunos que estão ávidos por um novo foco educacional, anseiam por uma virada no ensino que possa fortalecê-los quanto às escolhas feitas e que deveriam ser negociadas nos espaços escolares, *locus* propício para o aprendizado e exercício da cidadania, da democracia, do respeito à diversidade, às alteridades, às

questões dos outros e dos mesmos, não apenas às questões dos mesmos, do óbvio.

Creio que as falas e discursos tanto de Ariano Suassuna quanto as de Simeia Silva, Vanessa Chanice, Eliz Zaneti & Liz Biju são pertinentes ao que dizem, têm razão e propriedade no que acreditam, falam e buscam convencer. Todavia, do ponto de vista da formação do sujeito, sou propenso a me aliar às falas mais abertas, mais democráticas e menos conservadores e excludentes. Isso significa dizer que, apesar de reconhecer a visão de Arte e Literatura defendida por Ariano Suassuna, e na qual fui formado, percebo essa visão como equivocada porque se centra apenas em um lado da moeda, só tem uma “cara”, é excludente, perigosa para ser internalizada por um quarto da população brasileira composta de jovens, quando estes são oriundos de famílias e espacialidades desencontradas desses conhecimentos unicamente clássicos, não dominadores dos códigos de Arte e Beleza.

Mesmo que a escola pudesse efetivar o seu currículo clássico e elitista, a juventude encontraria, sempre, subterfúgios, alternativas, modos de escapar dessas visões unilaterais que, ao invés de fazerem bem, apenas acometem os sujeitos de um mal que precisa ser remediado em algum momento. Como já discutido, os valores e visões sobre arte pelas classes sociais são sempre antagônicos. Protagonizar um único modelo é trabalho e tempo perdidos, conforme mostram os dados coletados entre os jovens respondentes da pesquisa.

Considerações (provisórias) finais

Ao finalizar o ano letivo na escola onde meu filho André estuda, recebo todo o material considerado bem de capital: livros que foram levados para a escola com a finalidade de uso coletivo e, após o quarto bimestre, são devolvidos para os lares dos seus donos, assim como os jogos e brinquedos educativos etc. Dos quatro “paradidáticos” exigidos pela escola, no início do ano, para o garoto de dez anos de idade, cursando o quarto ano do Fundamental I, comprei apenas três, a saber, *Fábulas palpitadas* – recontadas em versos e comentadas (2011), de Pedro Bandeira, *Sumaúma, mãe das árvores* – uma história da Floresta Amazônica (1998), de Lynne Cherry e *O veado e a onça* (2004), recontado por Ana Maria Machado. Vieram limpos, sem nenhum sinal de uso. Como ficou todo o ano letivo retido na escola, calculei que apenas em momento restrito haviam sido usados, e se foram usados uma única vez, tinham razão de estarem novinhos. Perguntei ao meu filho se havia lido algum deles, ao que recebi um “não” como resposta.

Minha ideia foi, automaticamente, a de chamá-lo para uma “roda de conversa” e, ali, acordarmos que deveríamos ler os três livros. Na visão do menino, já saturado de leituras para as provas parciais, globais, recuperativas e finais ao longo dos bimestres e do ano, a leitura das obras completas estava fora de cogitação. Os livros, talvez, juntando apenas o aspecto ou modalidade verbal, chegassem a formar “um livro”, porque foram construídos mais na base do não verbal. Ainda assim, esquivou-se da leitura. Prometi ler para ele. Negou-se a ser ouvinte. Pedi que lesse para mim, animou-se um pouco, admitindo que leria

“o tanto que quisesse” e eu não poderia “obrigá-lo” ao contrário. Firmado o acordo, não passou do primeiro dia. Fiquei constrangido de não ter poder de convencimento, persuasão, orientação junto ao meu filho, porque não queria ter “perdido” aqueles livros, uma vez que foram adquiridos para ele que, até então, não os tinha lido e, pela reação demonstrada, não os leria.

Na sequência, negociando com ele o presente do Natal, logo no início de dezembro de 2015, indaguei ao guri se ele não gostaria de permutar o presente anunciado na “Carta ao Papai Noel Papai” (havia descoberto que o Papai Noel era o papai) por outro (queria uma *Nerf*)⁷⁰. Como havia lido, para este ensaio, o *Diário de um banana* – um romance em quadrinhos,⁷¹ de Jeff Kinney, a partir do conhecimento da série respondida nos depoimentos dos alunos do Ensino Médio, acreditei na minha tese, lancei a proposta a André e, depois de lido o volume 1, lançou-se à aventura da leitura dos 10 volumes, cada um com uma média de 200 páginas.

A ânsia dele pela leitura dessa *série* me deixou bastante feliz, fazendo-me esquecer dos três livros devolvidos pela escola e não lidos por ele. A sensação de “livro perdido” velozmente apagou-se de minha mente, à medida que o via sentado, deitado, à mesa, chamando-me a todo o momento

70 Marca americana cuja maior produção é de armas de brinquedo lançadoras de dardos feitos de espuma resistente, evitando-se o machucar os jogadores.

71 O *Diário de um banana* é uma tradução de *Diary of a Wimpy Kid*, desdobrado em vários subtítulos que tematizam cada volume da série. Originalmente, foi lançado em 2007, escrito e ilustrado pelo americano Jeff Kinney, e transformado, pelo consumo do público leitor, em um dos maiores *Best seller* juvenil americano dos últimos tempos.

para discutir as páginas que lia, comentando as “maldades” do irmão mais velho (Rodrick) do protagonista (Greg) ou das “leseiras” do irmão mais novo (Manny), as aventuras de Greg na escola, com os amigos, com as garotas por quem se interessava, pelo contexto escolar (professores, matérias, provas, notas), pelas férias, em tudo estabelecendo relações, correspondências e comparações entre as vivências e experiências do protagonista e ele, ambos com quase a mesma idade (diferença de um ano).

Por que a escola não conseguiu cooptar meu filho para a leitura das três obras exigidas? Por que, inicialmente, também eu não havia conseguido? Se tivesse adotado um, dois ou a série *Diário de um banana*, teria obtido resultado diferente, mais afirmativo? Acredito que esse tipo de *escrita*, centrado nas experiências e modelos de vida dos jovens em formação (pré-adolescentes e adolescentes), surte mais efeito do que, conforme venho defendendo, as Literaturas clássicas ou padronizadas em seus autores, obras e temas que se desviam do dia a dia dos estudantes. Estabelecer sentidos com a sua vida (pessoal, íntima, particular) parece, nessa faixa etária, mais importante do que estabelecer sentidos, primeiramente, com os problemas das matas, do meio ambiente, da escassez de água potável, beleza textual, linguagem etc. Isso não significa um relegar os temas que afloram nas superfícies e profundidades da Literatura, ou supervalorização do horizonte de expectativas das *escritas*. Pelo contrário, defendo tão somente o diálogo entre textos, escritas, literaturas, de modo a oferecer ao alunado um leque de possibilidades com o qual ele possa contar e, nessa visão alternativa, compartilhada, valorizar também os textos que orientam grande parte da leitura e tempo dessa juventude.

A imaginação desses jovens parece ser aguçada de forma mais efetiva diante de textos que não somente tragam à tona toda uma construção imaginativa acerca dos temas lidos, mas, e, sobretudo, diante de *escritas* que abordem diretamente o estilo de vida, personalidades, performances de sujeitos, modos de se subjetivar de personagens que deem vazão às tantas identificações por esses sujeitos que se veem refletidos, não de forma mimética enquanto reprodução de uma realidade, mas com traços que os vinculam às histórias contadas. São vozes que refletem algo ao desejo desses sujeitos e, assim, logo estabelecem pontos de identificação, sendo possível a realização de leituras prazerosas, sem a coerção, a orientação para avaliações bimestrais, ENEM, PISA etc. E essas avaliações poderiam acontecer tranquilamente sem que a expectativa leitora sofresse algum “dano”, porque a escolha da leitura se deu numa base não do estranhamento, da desautomatização da linguagem, do conteúdo, das imagens construídas, mas, e sobretudo, a partir de uma noção visceralmente vinculada àquilo que Josefina Ludmer chama de *realidad-ficción*, ou seja, a realidade da obra (ficcional) é tão próxima a do leitor (real enquanto verdade vivida) que não há como estabelecer, didática e teoricamente, onde começa a ficção e termina a realidade e vice-versa.

Neste sentido, continuo reiterando a tese de que a expansão do conceito de Literatura, agora tratada no plural, no diverso e sem o ranço do preconceito, é um eficaz modo de abordagem de leitura em sala de aula para jovens leitores em formação, visto que, segundo todo o plano teórico discutido no primeiro capítulo, a análise de dados feita a partir das respostas de professores e estudantes quanto ao que entendem e leem como Literatura,

no segundo capítulo, e as exigências de *escritas Literárias* fundadas exclusivamente num equivocado conceito de talento individual, um professor compromissado com o seu *métier* é capaz de estabelecer zonas de contato e diálogos profícuos entre a Alta Literatura e as *escritas* que já são, de algum modo, dominadas pelos estudantes. A necessidade, logo, é a de que o professorado de Língua Materna *sistematize* para si este conhecimento, atualizando o currículo da disciplina, deixando de lado muito do que pode ter se tornado preconceito ao longo de sua atuação como profissional e consiga cooptar leitores para uma verdadeira democratização da leitura em sala de aula que resulte no exercício da cidadania e também “humanização” pela leitura (das *escritas*).

É evidente que não propusemos, em nenhum momento do ensaio, a exclusão do conceito de Literatura do contexto de sala de aula do Ensino Médio, realidade para a qual a pesquisa aqui problematizada buscou lançar luzes. Isso seria tão impossível quanto parar de formar professores de Língua Materna, vez que esta profissão exige, de forma também sistematizada e, *mais ainda*, de uma quase exatidão quanto aos conceitos e aos modos de trabalhar, de forma que seria inoperacional prescindir do conceito de Literatura, da tradição que a formou e na qual ela se formou, do conservadorismo que, em nome da manutenção de um bem material e simbólico da humanidade (não apenas letrada), sustém *essa estranha instituição*. Todavia, desaprender velhas lições em função de novos sujeitos pode também ser uma saída tão preciosa e de valor quanto apostar na manutenção do apenas vetor clássico, tradicional. Desaprender, no sentido derridiano do termo, com o objetivo de resolver tensões e conflitos que podem

atender melhor toda uma demanda que sofre ou se torna deficitária com a ilusão do modelo único de leitura, textos e autores.

A noção de *escritas* nos ensina que é preciso sair dos moldes da “arte de escrever” e reescrever essa história (da Literatura, da cultura, da tradição classe média), apostando nas variáveis, nas várias modalidades, nos tantos suportes e modos de realizar o que a Literatura não tem capacidade de abarcar. Não apenas por causa da *literatura surda* (em LIBRAS),⁷² da *literatura em Braille*,⁷³ da *literatura na pele (tattoo)*,⁷⁴ dentre outras já citadas, mas também porque o *prazer de ler* não se efetiva unicamente na ou com a leitura de obras clássicas, com (e)histórias bem contadas a

72 No endereço <http://www.literaturasurda.com.br/index.php> é possível encontrar vídeos da literatura surda, principalmente as estórias contadas, em Libras, por Cláudio Mourão (*Número sangrento*) e Augusto Schallenger (*Caçador*). O leitor que domina a língua de sinais também entrará em contato com estórias que são releituras de clássicos infantis como as obras “Patinho surdo” (Fabiano Souto Rosa), “A princesa e o sapo” (Carolina Hessel Silveira), dentre outros.

73 Na livraria d’A Folha de São Paulo (<http://livraria.folha.com.br/livros/literatura-e-biografias/livros-em-braille/2245>) é possível encontrar à venda vários títulos de obras em Braille que constam como tradução ou criação. No canal Youtube é possível encontrar também indicações de textos escritos primeiramente em Braille.

74 Em <http://www.nomundodoslivros.com/2013/03/curiosidades-tatuagens-literarias.html> tanto é possível ver as transcrições de obras e trechos de obras literárias “traduzidas” e tatuadas (esta como uma *escrita*) na pele como também verdadeiros poemas escritos e visuais criados (não transpostos) para este suporte e meio (pele). Vários sites disponíveis na web exibem a chamada literatura tatuada ou a relação literatura e tatuagem.

partir de vozes bem formuladas internamente. Conforme relatos de estudantes, respondentes ao questionário citado, esse *prazer* se realiza tão bem quanto em *escritas* mal elaboradas, mal escritas, rasas, piegas, açucaradas, com *happy end*, *triviais* (Flávio René Kothe), *trash* (Daniel Link), *basura* (Héctor Abed Faciolince), *pós-autônomas* (Josefina Ludmer), *menor* (Gilles Deleuze e Félix Guattari), *periférica* (Férrez). Na verdade, parece que o *prazer de ler* é direcionado pelos estudantes para essas escritas que não fogem ao padrão Literário, mas se misturam às *escritas*.

No momento histórico em que vivemos, fortemente marcado por descentralizações de poderes, desconstruções de verdades, crises de várias espécies, caos a definir pessoas, culturas, símbolos, não seria difícil ter a consciência de que a leitura, o sujeito e a Literatura possam ter entrado também em crise, desbussolando-se de seus eixos e nortes, tornando mais comum a imagem do descentramento do Autor, da Obra, do Público, dos Temas, do Mercado, do Cânone, da Crítica, da Academia, da Escola. Nesse contexto ideológico, é conveniente, por ser de fato, a problematização do constante reiterar uma qualidade estética atemporal de obras frente às *escritas* provisórias, efêmeras, fadadas ao politicamente agora, às necessidades mais urgentes e velozes, diante das tantas tecnologias da informação e da informática com as quais convivemos e temos que dividir tempo, atenção, gosto. Tudo isso me faz refletir que o clássico permanece enquanto leitura, diante do não clássico, da *basura*, porque um dado (qualidade estética classe média, burguesa) reiterado constantemente, exigido em cursos de formação de professores e cobrado de alunos da Educação Básica, impregna e obriga o outro a concordar, a entrar na lógica ou dinâmica mais comum.

O livro didático, ao reinserir o conceito “monoteísta”, canônico, monogâmico de Literatura, castrando todas as outras e infinitas possibilidades de efetivação das *escritas*, numa primeira visada, poderia ser deixado de lado, por um professor compromissado com a *verdade* de seu alunado. Todavia, ele serve exatamente às classes populares,⁷⁵ de menor poder aquisitivo e, em sendo assim, apesar dos entraves sobre o conceito aqui problematizado, parece ainda servir como rica fonte de conhecimento, mediador de uma cultura que precisa ser discutida e internalizada pelos estudantes que buscam a superação de vários déficits de que são portadores. Logo, autores como Roberto Cereja e Thereza Magalhães apresentam também novidades na elaboração dos assuntos relativos não apenas às Literaturas.

Toda a pesquisa de campo feita junto a alunos e professores demonstra o repúdio e resistência que os alunos têm ao Livro Didático, à Literatura clássica, aquele como um dispositivo legitimador (junto com os professores) da visão clássica e conservadora de entender Arte e Literatura. Ainda assim, diante de uma pobreza maior, cujo prejuízo poderia resultar nos não letramentos, na atrofia das práticas de leitura e produção textuais, o Livro Didático consegue ser poderosa arma de conhecimento, quando bem utilizado por alunos e professores interessados em construir conhecimentos. Se ele não aponta para

75 Não apenas as classes populares, mas estas têm unicamente o Livro Didático, nas aulas de Língua Materna, no Ensino Médio. Jovens estudantes de estratos sociais de alto poder aquisitivo podem adquirir livros além do didático para a sua formação na Educação Básica.

as *escritas*, caberia aos docentes o mediar e instruir devidamente seus alunos, proporcionando-lhes oportunidades capazes de elevar a estima, o índice de compreensão e interpretação textual e, quiçá, formar o hábito leitor tão urgente para essa juventude que precisa exercer a cidadania de forma integral, plena. E esse exercício, infelizmente, sem uma instrumentalização sistemática, coerente e eficaz não consegue elevar índices leitores.

A proposta deste ensaio coaduna-se com a preocupação que a Câmara dos Deputados, em Brasília, atualmente tem demonstrado quanto ao baixo índice da performance leitora, do quase não hábito de leitura por estudantes do Ensino Médio e quanto aos prováveis *ranks* que o Brasil projeta para as próximas avaliações do PISA – 2018 e 2021, respectivamente. Conforme anunciado no primeiro capítulo, a preocupação da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados Federais, que requer uma audiência pública para tratar do caso, envolvendo representantes de vários *lugares de poder*, diz respeito ao baixo índice de desempenho estudantil na avaliação do PISA. A ideia da Comissão, tendo à frente a Deputada Federal Maria do Rosário, do PT/RS, é que “estratégias para reverter o quadro de dificuldades na leitura precisam ser debatidas e tomadas com urgência. E isso passa, necessariamente, por políticas que estimulem o livro e a literatura”, considerando-se o resultado de “praticamente a metade (49,2%) dos alunos brasileiros não alcança o nível 2, que tem o nível 6 como teto” (vide Anexo 1).

O documento (Anexo 1) foi encaminhado à Associação Brasileira de Literatura Comparada (ABRALIC), maior associação de Literatura da América Latina, uma das maiores associações de Literatura do mundo, entidade que

congrega em sua base (quase exclusivamente) professores e pesquisadores com títulos de doutorado e que articulem suas bases de pesquisa a partir da Literatura. A presidência da ABRALIC foi convidada para participar da audiência e levar sugestões, como Instituição da área específica. Como recente ex-presidente da ABRALIC e atual membro do Conselho desta instituição⁷⁶ fui convidado, dia 05/10/2015, a encaminhar sugestões para a presidência dessa Associação, relativas ao pedido exposto no documento em anexo. A minha fala, encaminhada por email, seguiu como um escopo do que desenvolvo neste ensaio: sugeri uma abertura às outras *escritas*, que elas pudessem conviver pacificamente em sala de aula, resguardando-se o direito do jovem leitor (ainda) em formação de acertar criticamente suas escolhas sem ser discriminado no contexto escolar.

O que me chama a atenção no documento é o *alerta* em que se torna esse olhar muito bem acertado pela Deputada e demais membros da Comissão, apesar de criticar também o fato do querer modificar a base curricular do ensino de leitura do Ensino Médio, dubiamente, para atingir metas do ou para o PISA e para superar os *déficits* apresentados por alunos que, de outro modo, sugere uma visão dessa prática entre docentes que atuam na Educação Básica e a sua formação nos Cursos Superiores de Letras (o que reitera a minha tese aqui desenvolvida).⁷⁷ Essa

76 O Conselho é formado por ex-presidentes, lugares ocupados fixa e obrigatoriamente por até quatro anos consecutivos; depois do quarto ano, só é possível a participação no Conselho por candidatura e eleição.

77 Para além dessas críticas, ainda percebo que os convidados para formar essa “comissão” são oriundos do eixo Sul-Sudeste

preocupação torna a discussão aqui desenvolvida não unicamente como uma busca, mas também como uma sugestão ou possibilidade de reverter o quadro deficitário na área da leitura, ampliando os caminhos possíveis de se atingirem metas não apenas governamentais, mas metas educacionais e que favoreçam a consciência de um pensamento para o exercício e prática da cidadania.

Esse baixo índice de leitura diagnosticado pelo PISA é veiculado, de certa forma, por outras instituições que admitem resultados de pesquisas feitas e que não fogem da realidade deficitária a que chegaram os resultados desse Programa. Em final de 2013 (não tão distante de agora), o Correio Popular, jornal de Campinas, São Paulo, veicula a seguinte matéria:

Jovens estão lendo mais, mas poucos leem clássicos⁷⁸

Pesquisa com 12 mil internautas constatou que 44,74% deles leem pelo menos um livro por mês

17/11/2013 - 09h23 | Fábio Trindade

Um recente levantamento promovido pelo Núcleo Brasileiro de Estágios (Nube) confirma isso. *A pesquisa, com 12 mil internautas entre 16 e 25 anos,*

(Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Sul: Instituto Anísio Teixeira, Antonio Carlos Secchin, Luis Augusto Fischer, Herman Voorwald, ABRALIC e pesquisadores da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil) e Brasília (MEC, MinC).

78 Disponível em http://correio.rac.com.br/_conteudo/2013/11/entretenimento/121727-jovens-estao-lendo-mais-mas-poucos-leem-classicos.html, capturado em 23/11/2015.

constatou que 44,74% dos entrevistados leem pelo menos um livro por mês. Algo muito positivo, claro. A pergunta que fica, entretanto, é: o que esses jovens estão lendo? Como dito, principalmente os *best-sellers*. Surge então uma nova pergunta: e os clássicos, que existem há anos, décadas e séculos antes dos livros da moda, são lidos pelos jovens? Sim. Mas são poucos. Muito poucos. Ou melhor, são raros os adolescentes que separam algumas horas (ou minutos que sejam), diante de tanta oferta tecnológica, para se debruçar em obras que marcaram época principalmente pela qualidade. Não que os livros atuais que vendem milhões de exemplares sejam ruins (nem todos, pelo menos). Por outro lado, a literatura bem escrita, instigante, surpreendente e com personagens envolventes está disponível no mercado há muito mais tempo, pronta para ser consumida. Só falta interesse. Numa sala de 36 alunos, em média, eu tenho seis ou sete que leem. Lembrando, leem qualquer coisa, como *Harry Potter*. E isso quando a sala é boa. Agora, os que procuram os clássicos, esses realmente são exceção. Nós temos na escola uma sala de leitura com todas as obras famosas, de autores renomados, mas praticamente ninguém se interessa, conta a professora da rede estadual de ensino, Cláudia Fonseca (grifo meus).

A matéria exibida não difere da que direcionei e levei a cabo no Colégio 1. Caso fôssemos ampliar o *locus* ou campo de pesquisa, provavelmente os resultados seriam aproximados. Isso porque a realidade do alunado da rede estadual de ensino parece ser fundada sobre um mesmo alicerce, mergulhando nas mesmas ondas de ensino que nem sempre avançam, mas sufocam os estudantes com obras Literárias “desinteressantes” para esses alunos de hoje. Vejam só, não é o fato de a Literatura Clássica não ter o poder de angariar leitores na Educação Básica da escola pública, mas o conceito de Literatura, a concepção de Língua e de Leitura que atravessam as práticas docentes, inserindo seus alunos em modos de abordagem estritamente unilaterais, desconectados com as realidades vividas, experienciadas. Logicamente que um ensino baseado nesses pressupostos não conseguirá lograr êxito, se a visão conservadora do professor, do currículo, da Escola, do curso de formação de professores não estabelecer as relações devidas desse tipo de texto e modos de leitura com os atuais (e constantes mudanças) produtos, suportes, técnicas e tecnologias a serviço das gerações, sobretudo desses jovens que vivem uma cultura radicalmente digital sem que tenham superado a contento a unilateralidade do letramento oral, adquirido e se impregnado das bases do letramento escrito para, então, adentrar-se na cultura digital. Este parece ser um forte problema auxiliar do baixo índice da habilidade leitora dos estudantes do Ensino Médio.

Situação problemática porque os jovens convivem concomitantemente com as práticas leitoras arcaicas (abordagens e textos clássicos) e as inovadoras (e que evoluem constantemente). São livros impressos que competem

com a antes televisão, que teve agregada a si outras mídias audiovisuais como o vídeo, o cinema, o X box, todos os jogos eletrônicos, digitais, internet e as possibilidades de leituras, escritas interativas, conversas com autores, livros digitais gratuitos, *downloads* de livros. Para se ter uma ideia, uma grande percentagem dos livros lidos pelo alunado (dados informados nesta pesquisa) pode ser feito o *download*, assim como os filmes, mesmo antes de serem lançados, podia-se assistir a uma versão não oficial como estratégia de *marketing*, apesar de os livros baixados, em sua maioria, não seguirem esse critério, mas ter alguém que o copia ou digitaliza e o torna disponível a quem o procura.⁷⁹

Ora, se as leituras podem ser feitas nos *smartphones*, nos computadores, *tablets*, *e-books*, áudio-livros e *Braille* (para cegos), LIBRAS (para surdos), obras adaptadas para o vídeo, animação, poemas cantados e uma diversidade do que é possível ler, dos modos de ler, das intenções de leitura, **por que** a escola básica só trabalha com **um modelo**, um modo, um tipo de gênero (Literatura clássica)? Qual seria, então, o problema, em um professor se apropriar de todo esse contexto, traduzi-lo para a sua prática docente e tornar acessível, de modo sistematizado e coerente, como proposta de leitura (e escrita) que contemple os gêneros, os textos, os suportes, os modos de ler dos jovens que vivem hoje esse “caos” de leituras?

79 Se essa prática configura ou não crime autoral (direitos autorais, *copyright*), não julgo nem trago à tona. Unicamente menciono a possibilidade real dessa prática que alimenta a leitura de muitos jovens e profissionais.

Se já está claro que o modelo no qual se quer continuar apostando não tem dado certo, não seria cegueira admitida permanecer errando num modo de abordagem que até então só tem demonstrado prejuízo, só tem tido como resultado *déficits* de leitura e interpretação por parte dos alunos? Se se quer atingir metas razoáveis, coerentes com os multiletramentos, com as diversas realidades que as culturas oferecem aos seus sujeitos, por que insistir em um modelo que só tem dado certo na “cabeça” dos conservadores, de instituições que, para se manterem no poder, exigem, a todo o custo, um exercício em favor de suas bases, não dialogando com os seus outros, excluindo-se toda e qualquer possibilidade de rasura na base que lhe fornece o “valor” requerido e mantido?

Fábio Trindade, o autor da matéria, fala a partir de que *lugar da cultura*? De que estética ele fala, quem ele representa, qual discurso impregna sua fala, suas opiniões? É evidente que o leitor, de imediato, percebe qual discurso atravessa o texto do Correio Popular de Campinas. Ao questionar “o que esses jovens estão lendo?”, imediatamente responde, não permitindo qualquer subterfúgio ideológico que o pudesse lançar como dúvida ou direito de resposta. Ele fecha a questão naquilo que responde: “como dito, principalmente os *Best Sellers*.” A resposta obtida por ele mesmo na pergunta feita não satisfaz, porque a visão emanada de seu discurso é bastante conservadora, preconceituosa, discriminadora. Desde que as teorias e críticas Literárias têm se posto na retaguarda discursiva, quando se pensa em ‘valorar’ os *Best Sellers*, que eles continuam, em todas as décadas, ganhando espaço, leitores, transformando-se em filmes.

“Surge então uma nova pergunta: e os clássicos que existem há anos, décadas e séculos antes dos livros da moda, são lidos pelos jovens?” Respostas às indagações feitas ele encontra. Cabe a mim, no eixo discursivo desta pesquisa, também indagar: o que interessa, de imediato, é o fato de os estudantes **não lerem** ou **lerem o que não está no programa escolar**, no currículo de Língua Materna, rasurando o modelo de leitura, texto e obras que são levados às salas de aula como aqueles que devem guiar o pensamento e formação do jovem leitor? Caberia, nesta perspectiva, outra pergunta: *os jovens querem ler essa Literatura proposta pelo currículo de Língua Portuguesa?* Se se fala em democracia, escolha consciente, interesse pessoal, motivação, por que o jovem **não pode escolher** NÃO ler essa Literatura, não querê-la, não se identificar com ela? A razão da imposição leitora é a manutenção de um *status quo* que apenas privilegia a classe média, o gosto estético, a Literatura como Instituição oriunda de uma classe social alicerçada no *ócio*, negociando suas *escritas* estéticas entre si, entre os iguais, vez que a operação mais bem realizada nesse aspecto se dá quando há uma interlocução entre a pessoa que escreve e o seu leitor, ambos pertencentes a um mesmo estrato social, defensores de um mesmo código, um escrevendo (classe média) para o outro (classe média).

No eixo dessa discussão, outra indagação do articulista: “Por outro lado, a literatura bem escrita, instigante, surpreendente e com personagens envolventes está disponível no mercado há muito mais tempo, pronta para ser consumida. Só falta interesse.” Então, começo a me questionar: *surpreendente, bem escrita, instigante, personagens envolventes...* para quem? Que jovem da periferia ou das escolas da rede estadual de ensino domina códigos

interpretativos, semioses várias capazes de admitir, para si, com maturidade, leituras nas quais sejam possíveis acessarem e verificarem essas qualidades? Como é possível pensar uma obra bem escrita se o provável leitor a quem se dirige o articulista mal aprendeu a dominar o idioma em sua modalidade escrita para apreciar uma obra bem escrita? Não soa pretencioso, ideal e pernóstico esse discurso?

Os jovens não estão lendo? E a lista de livros denunciada, no questionário respondido, como adquirida, lida e sugerida como leitura em sala, não é surpreendente, instigante, com personagens envolventes?⁸⁰ Como o leitor pode perceber, interesse há, por parte da juventude, em ler e ampliar seus horizontes e expectativas de leitura. O que falta, na escola, aos professores, aos fazedores de currículos, aos cursos de formação de professores de Língua Materna é dar uma guinada nos propósitos para os quais pensa um currículo orientado unicamente para o vetor clássico das *escritas*. A Literatura “disponível no mercado” não é a que agrada, que envolve, que ganha, coopta o leitor para a compreensão do mundo, de si, dos outros. O jovem, ciente do que quer, rejeita a proposta do adulto letrado e conservador que assume uma postura de querer que ele leia no mesmo molde preterido por essa juventude há décadas. O gosto pelo clássico, entenda-se, é do adulto conservador. Se ele quiser angariar leitores jovens para essa parcela das *escritas*, precisa mudar de estratégia,

80 O eixo discursivo da matéria de Fábio Trindade não é o alunado NÃO ESTAR LENDO, mas ESTAR LENDO O QUE ESTÁ FORA DO CURRÍCULO OFICIAL OU FORA DO PROGRAMA das aulas de Língua Materna.

o modo de abordagem. Uma saída ou saída tática é tomar as *escritas* como um modo de abordagem eficaz em sala de aula. Precisa aprender a negociar com a juventude os valores, as questões simbólicas e materiais da cultura, não apenas impor como se o jovem não tivesse maturidade, fosse um inconsequente, não lesse o clássico por *pirraça*. Na verdade, o jovem não lê essa literatura por resistência. É um modo de discutir aquilo que não encontra lugar nem pessoa para discutir.

É preciso, caro professor, ter em mente (e isso não é nenhuma novidade) que esse leitor encontra sentidos nessas *escritas* e que respeitar os modos, intenções de ler, bem como os gêneros e *escritas* lidos ou desejados como leitura é um modo democrático de aprender a negociar e entender os desejos dessa juventude em formação. Quando falo em traçar outras estratégias para cooptar leitores implica dizer que nem sempre o lado mais racional, mais acadêmico, mais sistematizado, mais bonito, mais estético, conservador e valorado é o melhor, é o que satisfaz, é aquele que vai me fazer progredir, junto ao meu alunado, durante um ano letivo. Sei que posso fazer mais do que isso, mais do que repetir, reproduzir uma caricatura do estudo da Literatura clássica em sala de aula, quando os alunos, quase em peso, afirmam não ter aula, não gostarem das aulas e exigirem outros modos de leitura de textos. Mas eu só posso fazer mais, dar uma guinada no meu modo de ver, entender e levar para sala de aula quando estou convencido de que há essa necessidade (plano da consciência) e tenho alternativa suficientemente capaz de me fazer mudar para melhor (modo de abordar *escritas* em sala de aula).

Esse ensaio pretende ser um suporte teórico e discursivo neste sentido: proporcionar ao profissional envolvido neste campo do conhecimento uma reflexão sobre a sua formação (e seu ato de formar professores), suas (não) práticas e o que é possível mudar para atingir aqueles que continuam sendo nosso alvo central: jovens leitores que precisam ser formados numa base cidadã e, para isso, urge que atinjam níveis de leitura esperados não pelo PISA, pelo ENEM, pelas avaliações escolares, vestibulares e congêneres, mas para a sua formação como pessoa, indivíduo, sujeito histórico que pode mudar a sua vida, a sua história de vida a partir do nível de criticidade alcançado pelas leituras e discussões adquiridas no contato com as *escritas*, com a Literatura clássica.

“Leem qualquer coisa, como Harry Potter”. E Harry Potter é qualquer coisa mesmo? A série Harry Potter é composta de 8 volumes,⁸¹ cada um com um mínimo de 200 (duzentas) páginas. Se um estudante do Ensino Médio consegue, à revelia do currículo escolar, da orientação ou indicação professoral, do valor atribuído pela crítica, ler Harry Potter, imaginem se um trabalho construído em outras bases de colocação de obras e valoração de *escritas* não surtiria efeitos tão positivos quanto o do livre arbítrio deixado com os estudantes: poderem escolher a seu modo e com suas intenções reais as *escritas* para si mais singulares, mais significativas, mais interessantes, empolgantes,

81 *Harry Potter e a pedra filosofal; Harry Potter e os talismãs da morte; Harry Potter e a ordem da Fênix; Harry Potter e o enigma do príncipe; Harry Potter e o cálice de fogo; Harry Potter e as relíquias da morte; Harry Potter e os prisioneiros de Azkaban e Harry Potter e a câmara secreta.*

com personagens mais envolventes! Estou falando de um diálogo entre a Literatura e as tantas outras *escritas* que superam em quantidade de leitores os números de leitores e obras lidas da Literatura clássica.

O leitor deve estar se convencendo de que a discussão aqui entabulada é real, é uma tese sustentável, é um modo de abordagem exequível no que tange às *escritas*. Não estou propondo uma anulação da Literatura nem a sua exclusão do contexto escolar, mas, paralelamente a Ela como conteúdo já sacralizado no currículo de Língua Materna, revisar as bases teóricas e conceituais que A sustentam, admitir a limitação que o conceito traz em si, apontando unicamente para a “arte de escrever”, e adotar o modo de abordagem das *escritas* não como um jogo do *vale tudo*, sobretudo *tudo que não presta*: é construir a consciência da democracia leitora, dos vários produtos culturais que adentram os campos material e simbólico da cultura e apresentar aos jovens leitores alternativas capazes de dialogar com os anseios deles. Defendo que um Plano de Curso e uma Sequência Didática bem pensados e executados, nos termos da admissão das *escritas* no contexto escolar do Ensino Médio, garantirão outras discussões, outras aprendizagens, elevando-se, assim, os índices de sujeitos e níveis de leituras entre os jovens.

No momento em que nos dispusermos a enfrentar a situação de forma madura, conscientes do que é preciso fazer para termos leitores ávidos por *escritas*, críticos na interpretação de si e do mundo conforme requerem as práticas dos multiletramentos, sabendo dialogar sobre as condições de produção, exigências de mercado, gostos populares e classe média, estética acadêmica e estética da vida, teremos uma transformação no campo da leitura (e

produção textual). Deixaremos de nos lamentar quanto à falta de disposição, às reiteradas rejeições e resistências estudantis no que concerne às leituras propostas, e passaremos a perceber um progressivo ingresso estudantil às propostas elaboradas adjuntas a modos de abordagem de leituras de *escritas* que contemplem todas as *literaturas* necessárias e exigidas pelas demandas leitoras. Esse, acredito, deve ser o grande investimento, inicialmente, do professor frente a essa “crise” (rejeição) de leitura (Literária) demonstrada por alunos do Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Bráulio Santos Rabelo de. O conceito de aura, de Walter Benjamin, e a indústria cultural. **Revista de Arquitetura e Urbanismo**, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP, São Paulo, n.17, v.28, p.120-143, dez. 2010.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico** – o que é, como se faz. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

BARTHES Roland. **O prazer do texto**. Trad. I. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: **Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política**. Trad. Sergio Paulo Rouanet. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p.165-196.

BERMAN, Marshal. **Tudo que é sólido desmancha no ar** – a aventura da modernidade. Trad. Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BERND, Zilá; DE GRANDIS, Rita. **Imprevisíveis Américas**: questões de hibridação cultural nas Américas. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto/ABECAN, 1995.

BLOOM, Harold. **A angústia da influência**. Uma teoria da poesia. Trad. Miguel Tamen. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

BLOOM, Harold. **O cânone ocidental** – os livros e as escolas do tempo. Trad. Marcos Santarrita. 4. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 30. ed. São Paulo: Cultrix, 1994.

BRASIL. **Documento Final da Conferência Nacional de Educação 2010**. Brasília. Disponível em: http://CONAE.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento-final_sl.pdf.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Ensino Médio. Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 2012.

BUTLER, J. **Vida precária**. El poder del duelo y la violencia. Buenos Aires: Paidós, 2009.

CANDIDO Antonio. **Formação da literatura brasileira**: momentos decisivos. 6. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 2000.

- CANDIDO Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 3. ed. Revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p.235-263.
- CASANOVA, Pascale. **A república mundial das letras**. Trad. Marina Appenzeller. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.
- CASTRO, Kercya Nara Felipe de. **A representação feminina e a recepção dos romances sentimentais**. Dissertação (Mestrado em Literatura e Interculturalidade), Universidade Estadual da Paraíba, 2013.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens** 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2013. (Ensino Médio, volumes 1, 2 e 3).
- COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Trad. Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.
- COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Trad. Cleonice P. B. Mourão e Consuelo F. Santiago. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2006.
- CORTÁZAR, Julio. **Valise de cronópio**. Trad. Davi Arriguci Jr. E Haroldo de Campos. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

COSTA, Jurandir Freire. **Sem fraude nem favor**: estudos sobre o amor romântico. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

CULLER Jonathan. **Teoria literária**: uma introdução. Trad. Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca Produções Culturais, 1999.

DALCASTAGNÈ, Regina (Org.). **Histórias em quadros**: diante da experiência dos outros. Vinhedo: Horizonte, 2012b.

DALCASTAGNÈ, Regina. **Literatura brasileira contemporânea**: um território contestado. São Paulo: Editora Horizonte, 2012a.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka**: por uma literatura menor. Trad. Julio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1977.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia, v. 4. Trad. Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 1997.

DERRIDA, Jacques. **Essa estranha instituição chamada literatura**. Uma entrevista com Jacques Derrida. Trad. Marileide Dias Esquerdo. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014.

DIJCK, Sônia Maria Van. **Concisão**: sétima proposta para o próximo milênio. São Paulo: Navegar, 2008.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura**: uma introdução. Trad. Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ELIOT, T. S. Tradição e talento individual. In: **Ensaio**. Trad. Ivan Junqueira. São Paulo: Art Editora, 1989. p.37-48.

FACINA, Adriana. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

FACIOLINCE, Héctor Abad. **Basura**. Madrid: Lengua de Trapo, 2000.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1986.

FERRÉZ (dir.). **Literatura marginal: talentos da escrita periférica**. Rio de Janeiro: Agir, 2005.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Lições de texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 2003.

FOSTER, David William; CALEGARI, Lizandro Carlos; MARTINS, Ricardo André Ferreira (Orgs.). **Excluídos e marginalizados na literatura: uma estética dos oprimidos**. Santa Maria/RG: Editora da UFSM, 2013.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Trad. Laura F. de A. Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

FOUCAULT, Michel. **O nascimento da clínica**. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Trad. Ligia M. P. Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Gilberto. **Casa grande & senzala**. São Paulo: Global, 2013.

GARCIA, Wilton; LYRA, Bernadete (Orgs.). **A forma estranha**: ensaios sobre cultura e homoerotismo. São Paulo: Art & Ciência, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomás Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HAUSER, Arnold. **História social da literatura e da arte**. Trad. Walter H. Greenen. São Paulo: Mestre Jou, 1998.

HUTCHEON, Linda. **Poética do pós-modernismo – história, teoria, ficção**. Trad. Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

INPINK, Sally Cheryl. **Signos, códigos e estratégias literárias da negrura e da brancura na literatura brasileira**. Tese (Doutorado em Letras), Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2014. 273p.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, Angela. **Texto & Leitor**: aspectos cognitivos da leitura. São Paulo: Pontes, 1989.

KOTHE, Flávio René. **Narrativa trivial**. Brasília: Editora da UnB, 1994.

- KOTHE, Flávio René. **O cânone colonial**. Brasília: Editora da UnB, 1997.
- KOTHE, Flávio René. **O cânone imperial**. Brasília: Editora da UnB, 2000.
- KOTHE, Flávio René. **O cânone republicano I**. Brasília: Editora da UnB, 2003.
- KOTHE, Flávio René. **O cânone republicano II**. Brasília: Editora da UnB, 2004.
- LACAN, Jacques. **Seminário, Livro 20: mais ainda**. Trad. Jacques-Alain Miller. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- LIMA, Luiz Costa. **Frestas: a teorização em um país periférico**. Rio de Janeiro: Contraponto: Editora da PUC-Rio, 2013.
- LINK, Daniel. **La ansiedad: novela trash**. Buenos Aires: El Cuenco de Plata, 2004.
- LUDMER, Josefina. **Aqui, América Latina: uma especulação**. Trad. Rômulo Monte Alto. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2013.
- LUDMER, Josefina. Literaturas pós-autônomas. **Sopro**, Desterro, v.20, p.1-4. 2010.
- MOISÉS, Massaud. **A criação literária: poesia**. São Paulo: Cultrix, 1987.
- MOISÉS, Massaud. **A literatura brasileira**. 10. ed. São Paulo: Cultrix, 1992.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Altas literaturas**: escolha e valor na obra crítica de escritores modernos. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

PRIORE, Mary del. **História do amor no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

RESENDE, Beatriz. **Contemporâneos**: expressões da literatura brasileira no século XXI. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2008.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SAER, Juan José. O conceito de ficção. **Revista FronteiraZ**, São Paulo, n.8, julho de 2012. p.1-6.

SAMPAIO, Maria de Lourdes Morgado. **Ezra Pound**: dos sentidos da influência. Porto: Universidade do Porto, 1993.

SARAIVA, Arnaldo. **Literatura marginalizada**. Porto: Edições Árvore, 1980.

SARTRE, Jean-Paul. **Que é a literatura?** Trad. Carlos Felipe Moisés. Petrópolis/RJ: Vozes, 2015.

SCHÜLER, Donald. Do homem dicotômico ao homem híbrido. In: BERND, Zilá; DE GRANDIS, Rita (Orgs.). **Imprevisíveis Américas**: questões de hibridação cultural nas Américas. Porto Alegre: Sagra/Luzzato, 1995. p.33-40.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. 5. ed. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2014.

ZAVALA, Lauro. **Cartografias del cuento y la minificación**. Sevilla: Renacimiento, 2004.

BIBLIOGRAFIAS

ABREU, Caio Fernando. **Os dragões não conhecem o paraíso**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

ALENCAR, José de. **Lucíola**. São Paulo: Ática, 1996.

ALENCAR, José de. **Senhora**. São Paulo: Ática, 1999.

AMADO, Jorge. **A morte e a morte de Quincas Berro D'Água**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ANDRADE, Mário de. **Macunaíma**. Belo Horizonte: Itatiaia, 2001.

ARAÚJO, Avelino. **Apartheid**. [s/l; s/d].

ASSIMOV, Isaac. **Eu, robô**. Trad. Aline Storto Pereira. São Paulo: Aleph, 2014.

ASSIS, Machado de. **Quincas Borba**. São Paulo: Ática, 1998.

AZEVEDO, Aluísio. **O cortiço**. São Paulo: Ática, 2000.

AZEVEDO, Aluísio. **O mulato**. São Paulo: Ática, 1996.

BANDEIRA, Pedro. **Fábulas palpitadas**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2011.

BARRETO, Lima. **Clara dos Anjos**. São Paulo: Ática, 1997.

BRANDÃO, Ignácio Loyola. **Não verás país nenhum**. São Paulo: Global, 1981.

CERVANTES, Miguel de. **Dom Quixote**. Trad. Francisco Lopes de Azevedo V. F. B. Pinheiro *et. alii*. Ebooks Brasil, 2005.

CHERRY, Lynne. **Sumaúma, mãe das árvores**: uma história da Floresta Amazônica. Trad. Ana Maria Machado. São Paulo: FTD, 1998.

CLARCE, Arthur. **Uma odisséia no espaço**. Trad. Fábio Fernandes. São Paulo: Aleph, 2013.

CUNHA, Helena Parente. **As doze cores do vermelho**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1986.

CUNHA, Helena Parente. **Falas e falares**: minicontos. Ilha de Santa Catarina: Ed. Mulheres, 2011.

DIAS, Gonçalves. **I-Juca Pirama**. São Paulo: Ed. DCL, 2010.

DICK, Philip. **O caçador de andróides**. Trad. Ronaldo Bremante. São Paulo: Aleph, 2014.

FLAUBERT, Gustave. **Madame Bovary**. Trad. Mário Laranjeira. São Paulo: Peguin Clássicos da Companhia das Letras, 2011.

GUIMARÃES, Bernardo. **A escrava Isaura**. São Paulo: Ática, 1995.

HERMAN, Kai; RIECK, Horst. **Eu, Christiane F., treze anos, drogada e prostituída**. Trad. Maria Celeste Marcondes. São Paulo: Bertrand Brasil, 2013.

HUXLEY, Aldous. **Admirável mundo novo**. Trad. Vidal de Oliveira e Lino Vallandro. Porto Alegre: Ed. Globo, 1979.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. São Paulo/Rio de Janeiro: Ática: Francisco Alves, 1960.

JOYCE, James. **Ulisses**. Trad. Antonio Houaiss. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

KINNEY, Jeff. **Diário de um banana**. A gota d'água. Trad. Antonio de Macedo Soares. São Paulo: Vergara & Riba, 2010.

KINNEY, Jeff. **Diário de um banana**. A verdade nua e crua. Trad. Antonio de Macedo Soares. São Paulo: Vergara & Riba, 2011.

KINNEY, Jeff. **Diário de um banana**. Bons tempos. Trad. Antonio de Macedo Soares. São Paulo: Vergara & Riba, 2015.

KINNEY, Jeff. **Diário de um banana**. Casa dos horrores. Trad. Antonio de Macedo Soares. São Paulo: Vergara & Riba, 2012.

KINNEY, Jeff. **Diário de um banana**. Dias de cão. Trad. Antonio de Macedo Soares. São Paulo: Vergara & Riba, 2011.

KINNEY, Jeff. **Diário de um banana**. Faça você mesmo. Trad. Antonio de Macedo Soares. São Paulo: Vergara & Riba, 2012.

KINNEY, Jeff. **Diário de um banana**. Maré de azar. Trad. Antonio de Macedo Soares. São Paulo: Vergara & Riba, 2014.

KINNEY, Jeff. **Diário de um banana**. Rodrick é o cara. Trad. Antonio de Macedo Soares. São Paulo: Vergara & Riba, 2009.

KINNEY, Jeff. **Diário de um banana**. Segurando vela. Trad. Antonio de Macedo Soares. São Paulo: Vergara & Riba, 2012.

KINNEY, Jeff. **Diário de um banana**. Um romance em quadrinhos. Trad. Antonio de Macedo Soares. São Paulo: Vergara & Riba, 2008.

LAWRENCE, D. H. **O amante de Lady Chatterley**. Trad. Sergio Flaksman. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

LEITE, Ivana Arruda. **Falo de mulher**. Rio de Janeiro: Ateliê Editorial, 2006.

- LIMEIRA, Dôra. **O beijo de Deus**: mini contos. João Pessoa: Manufatura, 2006.
- LINS, Osman. **Avalovara**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- LISPECTOR, Clarice. *Laços de família*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1960.
- MACEDO Joaquim Manuel de. **A moreninha**. São Paulo: Ática, 2000.
- MACEDO Joaquim Manuel de. **O moço loiro**. São Paulo: Ática, 1997.
- MACHADO, Ana Maria. **O veado e a onça**. São Paulo: FTD, 2004.
- PIGNATARI, Décio. **Bibelô**.
- PROUST, Marcel. **Em busca do tempo perdido**. Vários tradutores. Porto Alegre: Globo, 1981.
- QUEIRÓS, Eça de. **O crime do Padre Amaro**. São Paulo: Ática, 1996.
- QUEIRÓS, Eça de. **O primo Basílio**. São Paulo: Ática, 1995.
- ROSA, João Guimarães. **Grande sertão**: veredas. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1998.
- ROWLING, JK. **Harry Potter e a câmara secreta**. Trad. Lia Wylér. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

ROWLING, JK. **Harry Potter e a ordem da Fênix**. Trad. Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

ROWLING, JK. **Harry Potter e a pedra filosofal**. Trad. Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

ROWLING, JK. **Harry Potter e as relíquias da morte**. Trad. Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

ROWLING, JK. **Harry Potter e o cálice de fogo**. Trad. Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

ROWLING, JK. **Harry Potter e o enigma do Príncipe**. Trad. Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

ROWLING, JK. **Harry Potter e o prisioneiro de Azkaban**. Trad. Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

RUFFATO, Luiz. **Eles eram muito cavalos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

SHAKESPEARE, William. **Rei Lear**. Trad. Millor Fernandes. Porto Alegre: L&PM, 2001.

SURFISTINHA, Bruna. **O doce veneno do escorpião – o diário de uma garota de programa**. São Paulo: Editora Original, 2011.

TAUNAY, Visconde de. **Inocência**. São Paulo: Ática, 1995.

TREVISAN, Daton. **Ah, é? Miniestórias**. São Paulo: Record, 1994.

VÁRIOS. **Geração em 140 caracteres**. São Paulo: Geração Editorial, 2011.

VERNE, Julio. **Vinte mil léguas submarinas**. Trad. Julia de Rosa Simões. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

ENDEREÇOS ELETRÔNICOS CONSULTADOS

<http://namidianews.com.br/africa-do-sul-poe-em-liberdade-principal-assassino-do-regime-do-apartheid/>.

<http://www.avelinodearaujo.com.br/menuimagens/apartheidsoneto.html>.

http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/10/151028_museu_faxineira_ab.

<http://www.colegiodaprata.xpg.com.br/>.

http://www.revistaretor.org/retor0301_pistori.html.

<http://www.youtube.com/watch?v=APeIWKVCLeK>.

<http://www.youtube.com/watch?v=klbdINNRxs>.

<http://www.youtube.com/watch?v=PgPPOBNqWyI>.

<http://www.youtube.com/watch?v=qCns4UHZOcE>.

<http://www.youtube.com/watch?v=TOc268gCyIQ>.

<http://www.youtube.com/watch?v=TQbqRon4-gQ>.

<http://www.youtube.com/watch?v=VVx8p-oz3ss>.

<http://www.youtube.com/watch?v=ZYdZH-wwhvO>.

[http://pt.wikipedia.org/wiki/Banda_Calypso.](http://pt.wikipedia.org/wiki/Banda_Calypso)

[http://pt.wikipedia.org/wiki/Literatura_oral.](http://pt.wikipedia.org/wiki/Literatura_oral)

[http://www.adororomances.com.br.](http://www.adororomances.com.br)

[http://www.docslide.com.br/documents/eras-culturais-por-lucia-santaella-cultura-digital-2010.html.](http://www.docslide.com.br/documents/eras-culturais-por-lucia-santaella-cultura-digital-2010.html)

[http://www.livraria.folha.com.br/livros/literatura-e-biografias/livros-em-braille/2245.](http://www.livraria.folha.com.br/livros/literatura-e-biografias/livros-em-braille/2245)

[http://www.literaturasurda.com.br/index.php.](http://www.literaturasurda.com.br/index.php)

[http://www.projetofunkdabaixada.comunidades.net/historia-do-funk-ostentacao.](http://www.projetofunkdabaixada.comunidades.net/historia-do-funk-ostentacao)

[http://revistaamiga-novelas.blogspot.com.br/2011/10/setimo-ceu-fotonovelas-nr-1-mario-gomes.html.](http://revistaamiga-novelas.blogspot.com.br/2011/10/setimo-ceu-fotonovelas-nr-1-mario-gomes.html)

[http://biscoitocafeenovela.blogspot.com.br/2011/11/sessao-fotonovela-quero-te-fazer-feliz.html.](http://biscoitocafeenovela.blogspot.com.br/2011/11/sessao-fotonovela-quero-te-fazer-feliz.html)

[http://www.nomundodoslivros.com/2013/03/curiosidades-tatuagens-literarias.html.](http://www.nomundodoslivros.com/2013/03/curiosidades-tatuagens-literarias.html)

[http://correio.rac.com.br/_conteudo/2013/11/entretenimento/121727-jovens-estao-lendo-mais-mas-poucos-leem-classicos.html.](http://correio.rac.com.br/_conteudo/2013/11/entretenimento/121727-jovens-estao-lendo-mais-mas-poucos-leem-classicos.html)

[http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/12/03/pisa-desempenho-do-brasil-piora-em-leitura-e-empaca-em-ciencias.htm.](http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/12/03/pisa-desempenho-do-brasil-piora-em-leitura-e-empaca-em-ciencias.htm)

APÊNDICES

APÊNDICE 1



Departamento de Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Literatura e
Interculturalidade

Projeto: A LITERATURA HOJE – da crise do conceito aos modos de conceber o ensino de leitura literária

QUESTIONÁRIO PARA SER RESPONDIDO
POR PROFESSORES

- Marque com um x a alternativa certa (dados profissionais/pessoais) e a que melhor traduz a sua forma de entender o que se pede (questões de conhecimento)

1. Tempo de atuação no ensino como professor/a de Língua Materna:

- () até 2 anos () de 3 a 5 anos
() de 6 a 10 anos () mais de 10 anos

2. Você ministra aula de leitura de texto literário:

- () uma vez por semana
() sempre que dá
() dificilmente
() não me sinto à vontade para ministrar aula de leitura do texto literário

3. O que você costuma trabalhar com seus alunos nas aulas destinadas ao estudo da literatura? (se achar conveniente, marque mais de uma alternativa):
- () história da literatura: autores, características da escola literária e das obras, perfil dos autores, obras importantes do momento estudado
 - () leitura de textos previamente selecionados, sugeridos, lidos e levados para a discussão em sala de aula
 - () relações entre as linguagens, os modos de funcionamento da língua no texto em uso, as correlações temas e vida real, impactos da reflexão feita na pessoa que lê
 - () não faço uso de nenhuma dessas estratégias, utilizo as minhas
4. Como você compreende a literatura? O que é literatura para você? (em termos teóricos, ou seja, a partir de qual noção você discute com seu/a aluno/a o “literário” diante do não-literário e como você recebe, aceita, internaliza a leitura do texto)

5. Você adquire obras literárias:

- () frequentemente () às vezes
- () raramente () não adquiero

6. Cite pelo menos cinco títulos de obras adquiridas e lidas este ano:

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

7. Marque com um X a(s) alternativa(s) que melhor atende(m) a sua visão sobre textos e autores/as que fazem parte da chamada literatura:

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> romances do século 19 | <input type="checkbox"/> HQ |
| <input type="checkbox"/> crônicas de Rubem Braga | <input type="checkbox"/> contos |
| <input type="checkbox"/> Momentos Íntimos | <input type="checkbox"/> poesia |
| <input type="checkbox"/> crônicas de jornal | <input type="checkbox"/> cordel |
| <input type="checkbox"/> Bruna Surfistinha | <input type="checkbox"/> repentistas |
| <input type="checkbox"/> adaptação de obra | <input type="checkbox"/> José Sarney |
| <input type="checkbox"/> Super romance | <input type="checkbox"/> músicas |
| <input type="checkbox"/> saga Crepúsculo | <input type="checkbox"/> <i>rap</i> |
| <input type="checkbox"/> poemas animados | <input type="checkbox"/> grafite |
| <input type="checkbox"/> Paulo Coelho | <input type="checkbox"/> <i>tattoo</i> |
| <input type="checkbox"/> Tentação ardente | <input type="checkbox"/> Autoajuda |
| <input type="checkbox"/> Super Sabrina | <input type="checkbox"/> Harry Potter |
| <input type="checkbox"/> narrativas publicadas em blogs | |
| <input type="checkbox"/> Outro (s) escreva: | |

APÊNDICE 2



Departamento de Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Literatura e
Interculturalidade

Projeto: A LITERATURA HOJE – da crise do conceito aos modos de conceber o ensino de leitura literária

QUESTIONÁRIO PARA SER RESPONDIDO
POR ALUNOS

- Marque com um x a alternativa que melhor traduz a sua forma de entender o que se pede:

1. Ano que está cursando (do Ensino Médio):

() 1º () 2º () 3º

2. Você tem aula de leitura/ discussão do texto literário:

() uma vez por semana

() sempre que é possível, dentro do conteúdo ministrado

() dificilmente

() não tenho aula de leitura/ discussão do texto literário

3. Quando tem aula de leitura do texto literário, para que aspecto(s) abaixo(s) a aula é direcionada?

- () para a história da literatura: autores, características da escola literária e das obras, perfil dos autores, obras importantes do momento estudado
- () para a leitura de textos previamente selecionados, sugeridos, lidos e levados para a discussão coletiva em sala de aula
- () para as relações entre as linguagens, os modos de funcionamento da língua no texto em uso, as relações entre os temas e vida a real
- () para nenhum desses aspectos, mas para outros de igual importância

4. Você adquire obras literárias:

- () frequentemente () às vezes
- () raramente () não adquiero

5. Cite pelo menos cinco títulos de obras adquiridas e lidas este ano

- 1. _____
- 2. _____
- 3. _____
- 4. _____
- 5. _____

6. Marque a(s) alternativa(s) que melhor atende(m) a sua visão sobre textos e autores/as que fazem parte da chamada literatura (que você estuda e que você considera):

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> romances do século 19 | <input type="checkbox"/> HQ |
| <input type="checkbox"/> crônicas de Rubem Braga | <input type="checkbox"/> contos |
| <input type="checkbox"/> Momentos Íntimos | <input type="checkbox"/> poesia |
| <input type="checkbox"/> crônicas de jornal | <input type="checkbox"/> cordel |
| <input type="checkbox"/> Bruna Surfistinha | <input type="checkbox"/> repentistas |
| <input type="checkbox"/> adaptação de obra | <input type="checkbox"/> José Sarney |
| <input type="checkbox"/> Super romance | <input type="checkbox"/> músicas |
| <input type="checkbox"/> saga Crepúsculo | <input type="checkbox"/> <i>rap</i> |
| <input type="checkbox"/> poemas animados | <input type="checkbox"/> grafite |
| <input type="checkbox"/> Paulo Coelho | <input type="checkbox"/> <i>tattoo</i> |
| <input type="checkbox"/> Tentação ardente | <input type="checkbox"/> Autoajuda |
| <input type="checkbox"/> Super Sabrina | <input type="checkbox"/> Harry Potter |
| <input type="checkbox"/> narrativas publicadas em blogs | |
| <input type="checkbox"/> Outro (s) escreva: | |

APÊNDICE 3



TÍTULOS DE OBRAS ADQUIRIDAS PELOS PROFESSORES

- A última pedra (*Best seller* – Rogério Formigoni)
- As trevas e outros poemas (literatura clássica – Lord Byron)
- Autoajuda (geral)
- Cidade do sol (*Best seller* – Khaled Hosseini)
- Diva (literatura clássica – José de Alencar)
- Dom Casmurro (literatura clássica – Machado de Assis)
- Inteligência emocional (autoajuda – Daniel Goleman)
- Lira dos vinte anos (poesia clássica – Álvares de Azevedo)
- Livros técnicos (geral)
- Marley e eu (*Best seller* – John Grogan)
- Muito prazer, eu existo (autoajuda – Diogo Telles Correia)
- O amor de Capitu (literatura clássica – Fernando Sabino)
- O caçador de pipas (*Best seller* – Khaled Hosseini)

- O mundo animal (geral)
- O mundo fantástico de Tom Gates (*Best seller* - Liz Pichon)
- Pé na estrada (*Best seller* - Jack Kerovac)

APÊNDICE 4

LISTA ESCRITAS CITADAS PELOS ALUNOS COMO ADQUIRIDAS EM 2015

GÊNERO	ANO	TÍTULO
Autoajuda	2011	Tríade do tempo
Autoajuda	2010	O código da inteligência
Autoajuda	2013	A Mulher V
Autoajuda	2012	O jeito Harvard de ser feliz
Autoajuda	2013	Armadilhas da mente
Autoajuda	2012	O colecionador de lágrimas
Autoajuda	2013	Tudo é possível
Autoajuda	2002	Assumindo riscos
Autoajuda	2015	Não se iluda não
Autoajuda	2014	Não se apegue não
Aventura, fantasia (série)	1997	Harry Potter e a pedra filosofal
Aventura/ação	2010	Persy Jackson e os olimpyanos
Best seller	2011	As crônicas de gelo e fogo
Best seller	2008	A cabana
Best seller	2010	O alquimista
Best seller	2008	O vendedor de sonhos
Best seller	2004	Anjos e demônios
Best seller	2001	Ponto de impacto
Best seller	1998	Fortaleza digital
Best seller	2009	Guia politicamente incorreto da história do Brasil
Best seller	2015	A primeira chance

Best seller	2010	Querido John
Best seller	2003	O código da Vinci
Best seller (série)	2010	Blade dance of elementales (light novel)
Best seller (série)	2011	The Walking dead
Best seller (série)	2013	Lua vermelha
Best seller (série)	2011	A esperança
Best seller (série)	2012	God of War
Best seller (série)	2012	World of war craft: mares de guerra
Best seller (série)	2014	World of war craft: crepúsculo dos aspectos
Best seller (série)	2012	Diablo: a origem
Best seller (série)	2011	Assassin's creed
Best seller (série)	2014	A batalha no labirinto
Best seller (série)	2009	A maldição de Titã
Best seller (série)	2013	A casa de Hades
Best seller (série)	2010	O herói perdido
Best seller (série)	2013	Dezesseis luas
Best seller (série)	2013	Pegasus
Best seller (série)	2011	O filho de Poseidon
Best seller (série)	2012	Battlefield 3 (criado a partir do jogo)
Best seller (série)	2013	A marca de Atena (3ª da série Percy Jackson e os olímpianos)
Biografia	2010	Steve Jobs: a biografia
Biografia	2013	Eu sou Malala
Biografia	2012	A inacreditável história da minha vida - Arnold Shwarznegger
Biologia	1859	Darwin e a origem das espécies

Ciências Humanas e Sociais	2013	Esquerda caviar
Comédia, humor	2010	Diário de um banana
Crônicas	2013	Melhor do que comprar sapatos
Didático	2013	Direito para não advogadas
Estratégia militar	1995	A arte da guerra de Sun Tzu
Ficção	1959	As crônicas de Nárnia
Ficção	1980	O paladino
Ficção	2012	A travessia
Ficção	2014	Quando Adolf Hitler exilou-se em Cacimba de Dentro
Ficção científica	2009	O doador de memórias
Ficção científica	2012	O jogador nº 1
Ficção científica	2012	A coroa de espinhos
Infantil		Histórias infantis (em geral)
Jornalismo político	2015	Não, Sr. Comuna - guia para desmascarar as falácias esquerdistas
Juvenil	1943	O pequeno Príncipe
Juvenil	1993	O amigo do rei
Juvenil	1992	Pássaro contra a vidraça
Juvenil	2000	A outra face
Juvenil	1998	Queda livre
Juvenil	1994	Ladrões de tênis
Juvenil	2012	A menina que não sabia ler
Juvenil	2014	A menina que roubava livros
Juvenil	2012	A culpa é das estrelas
Juvenil	2010	Quem é você, Alaska?

Juvenil	2010	Não olhe atrás da porta
Juvenil	2014	Guerra civil
Juvenil	2009	O menino de pijama listrado
Juvenil	2011	A bailarina fantasma
Juvenil	2012	Extraordinário
Literatura clássica	1865	Iracema
Literatura clássica	1870	O gaúcho
Literatura clássica	1881	Memórias póstumas de Brás Cubas
Literatura clássica	1881	O mulato
Literatura clássica	1932	Menino de engenho
Literatura clássica	1902	Os sertões
Literatura clássica	1899	Dom Casmurro
Literatura clássica	1844	A moreninha
Literatura clássica	1792	Marília de Dirceu
Literatura clássica	1611	A tempestade (Shakespeare)
Literatura clássica	1595	Romeu e Julieta
Literatura clássica	Séc. 8 a.C	A Ilíada
Literatura clássica	1890	O cortiço
Literatura clássica	1855	Noite na taverna
Literatura clássica	1938	Vidas secas

Literatura clássica	1472	A divina comédia (adaptação)
Literatura clássica	1605	Dom Quixote
Literatura clássica	1876	Helena
Literatura clássica	1991	O mundo de Sofia
Literatura clássica (policia)	1887	Um estudo em vermelho
Mangá (novel)	2013	Rakuday kishi no cavalry (light novel)
Mangá (série)	2013	High School DxD
Mitologia	600 a.C	Os doze trabalhos de Hércules
Não ficção	2013	O mínimo que você precisa saber para não ser idiota
Não ficção	2015	Manual de persuasão do FBI
Psiquiatria	2008	Mentes perigosas: o psicopata mora ao lado
Religioso	atemporal	A Bíblia
Religioso	2010	Vencendo aflições e alcançando milagres
Religioso	2012	Casamento blindado
Religioso	2014	Pão nosso para 365 dias
Religioso	2013	A resposta católica
Religioso	2009	Por que sou católico
Religioso	2014	Só para meninas apaixonadas
Religioso		Histórias bíblicas favoritas
Romance erótico não clássico	2013	Cretino irresistível
Romance erótico não clássico	2015	Meu Romeu
Romance erótico não clássico	2013	O diário de uma submissa

Romance erótico não clássico	2014	Sexy girl
Romance erótico não clássico (série)	2014	Por você
Romance erótico não clássico (série)	2011	50 tons de cinza
Romance não clássico	2014	Simplesmente acontece
Romance não clássico	2014	Louca por você
Romance não clássico	2009	Se eu ficar
Romance não clássico	2010	Julieta
Romance não clássico	2003	Nem tudo são flores
Romance não clássico	2013	Cidades de papel
Romance não clássico	2007	P.S. - eu te amo
Romance não clássico	2013	O teorema de Katherine
Romance não clássico	2010	Homens, mulheres e filhos
Romance não clássico	2014	Seis anos depois
Romance não clássico	2012	Para sempre
Romance não clássico	2010	Diário de uma paixão
Romance não clássico	2011	A garota da capa vermelha
Romance não clássico	2012	Como eu era antes de você
Romance não clássico	2013	Poção do amor

Romance não clássico	2013	Paixão
Romance não clássico	2014	Se eu ficar
Romance não clássico (série)	2009	Fallen
Romance não clássico (série)	2008	Jogos vorazes
Romance não clássico (série)	2014	Amor sem limites
Romance não clássico (série)	2013	Não posso me apaixonar
Romance não clássico (série)	2012	A seleção
Romance não clássico (série)	2013	A escolha
Romance não clássico (série)	2012	A elite
Romance não clássico (série)	2014	Escola noturna
Thriller	2014	Reconstruindo Amélia
Thriller	2011	Zodiaco
Thriller, Best seller (série)	2013	Inferno
Thriller (série)	2014	Caixa de pássaros

APÊNDICE 5



Alternativas (obras, autores, artes) marcadas pelos alunos como Literatura

GÊNERO ou AUTOR	1º ANO	2º ANO	3º ANO	TOTAL	%
Romances do século 19	17	5	2	24	25
HQ	8	10	1	19	19,79
Momentos Íntimos	3	5	0	8	8,33
Contos	26	14	8	48	50
Crônicas de jornal	4	2	1	7	7,29
Crônicas de Rubem Braga	5	3	0	8	8,33
Poesia	34	10	6	50	52,08
Cordel	21	8	2	31	32,29
Paulo Coelho	16	7	0	23	23,95
José Sarney	1	0	0	1	1,04
Bruna Surfistinha	5	5	0	10	10,41
Repentistas	3	2	1	6	6,25
Narrativas publicadas em blogs	13	8	2	23	23,95
Poemas animados	9	6	1	16	16,66
Adaptação de obra	6	5	1	12	12,5

Rap	12	3	0	15	15,62
Músicas	27	13	3	43	44,79
grafite	7	3	0	10	10,41
Tatoo	3	3	0	6	6,25
Saga Crepúsculo	9	3	2	14	14,58
Harry Potter	19	7	3	29	30,20
Autoajuda	12	3	2	17	17,70
Tentação Ardente	6	4	0	10	10,41
Super Romance	10	9	1	20	20,83
Super Sabrina	2	0	0	2	2,08
Outro(s) (escreva)	7	3	0	10	10,44

ANEXO



CÂMARA DOS DEPUTADOS
COMISSÃO DE EDUCAÇÃO
REQUERIMENTO N° , DE 2015
(da Sra. Maria do Rosário)

Requer a realização de Audiência Pública para debater a situação da leitura e do ensino de literatura na Educação Básica, particularmente no Ensino Médio.

Justificação

São inegáveis os avanços na educação brasileira nas duas últimas décadas. O acesso ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio praticamente se universalizou, assim como ampliou significativamente as vagas no Ensino Superior. No entanto, apesar de todos os investimentos feitos, o Brasil ainda apresenta um quadro difícil na qualidade da educação, a começar pelos índices de leitura.

Nos dados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) em 2012, o Brasil somou 410 pontos em leitura, dois a menos do que a avaliação anterior e 86 pontos a menos que a média dos países da OCDE. Praticamente a metade (49,2%) dos alunos brasileiros não alcança o nível 2, que o nível 6 como teto.

Na pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, publicada em 2012 a partir da iniciativa do Instituto Pró-Livro e do Ibope Inteligência, outras informações preocupantes: de 2007, sua edição anterior, para 2011, houve a redução de 9,1% no número de leitores no Brasil (enquanto o crescimento da população foi



de 2,9%); em números absolutos, significou a queda foi de 95,6 milhões de pessoas em 2007 para 88,2 milhões em 2011.

O Plano Nacional de Educação (PNE) prevê ações voltadas à leitura, sobretudo para atingir a meta de, em 2018, chegar a 455 pontos no Pisa, e em 2021 a 473. Em consonância com o Plano Nacional do Livro e Leitura, o PNE objetiva a formação e capacitação de agentes de leitura e a disponibilização de recursos para o acesso de professores e professoras aos bens culturais.

Estratégias para reverter o quadro de dificuldades na leitura precisam ser debatidas e tomadas com urgência. E isso passa, necessariamente, por políticas que estimulem o livro e a literatura.

A importância crescente do Enem, sobretudo por seu peso no Sistema de Seleção Unificada (Sisu), fez com que ele se consolidasse como a principal referência curricular para o Ensino Médio. Com a aglutinação das tradicionais disciplinas em “áreas de conhecimento”, o estudo de Literatura ficou atrelado a Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Estudos recentes apontam uma diminuição gradual das questões de literatura nos últimos anos (com exceção de 2012). O número de questões, geralmente inferior a 10% do total da prova do Enem, é também menor na comparação com os vestibulares tradicionais. Há uma crítica, ainda, à pouca presença da história da literatura brasileira, assim como da concentração em determinados períodos históricos e movimentos literários (sobretudo, o Modernismo).

Paralela a essa menor presença da Literatura nas provas do ENEM, vem ocorrendo também uma diminuição da área enquanto disciplina no Ensino Médio. É preciso refletir acerca das consequências educativas e culturais desse processo. Através do acesso aos mais distintos gêneros e tempos literários, se expressa a identidade e a diversidade cultural de um povo. O texto literário, ainda, tem uma função que não é meramente instrumental, tal qual os textos informativos, possuindo um nível mais aprofundado de leitura.

No momento em que o Brasil discute uma Base Nacional Comum para o currículo escolar, e que diversos Estados e Municípios vêm constituindo novos



parâmetros, a Comissão de Educação da Câmara exerce o seu papel ao promover debates sobre o tema. Dentre os casos paradigmáticos acerca de mudanças curriculares, está o do Estado de São Paulo, que estabeleceu a flexibilidade, com o foco em duas disciplinas básicas – Língua Portuguesa e Matemática – e a possibilidade para o aluno decidir o restante.

Diante do exposto, requeremos Audiência Pública onde se pretende diagnosticar a situação da leitura e do ensino de Literatura na Educação Básica, particularmente no Ensino Médio, através da participação de lideranças e entidades destacadas no tema. Assim, além de se buscar alternativas a curto, médio e longo prazo, esta Comissão também cumpre o seu papel no monitoramento e avaliação da implementação do PNE, conforme previsto no artigo 5º da Lei 13.005/2014.

Deputada Maria do Rosário
PT/RS



Convidados:

Representante do Ministério da Educação - MEC

Representante do Ministério da Cultura - MinC

Representante do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira (INEP)

Antonio Carlos Secchin - Primeiro-secretário da Academia Brasileira de Letras
(ABL)

Luís Augusto Fischer - Escritor e Professor de Letras da Universidade Federal
do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Herman Voorwald – Secretário da Educação do Estado de São Paulo

Representante do Instituto Pró-Livro, responsável pela Pesquisa Retratos da
Leitura no Brasil

Representante da Associação Brasileira de Literatura Comparada (ABRALIC)

Sobre o livro

Projeto gráfico e editoração	Leonardo Araujo
Design da capa	Erick Ferreira Cabral
Normalização técnica	Jane Pompilo dos Santos
Revisão ortográfica	Elizete Amaral de Medeiros
Formato	15 x 21 cm
Mancha Gráfica	10,3 x 16,5 cm
Tipologias utilizadas	Book Antiqua 11,5
Impressão	Gráfica Universitária da UEPB

O presente livro busca questionar o conceito de literatura do livro didático, do professor, do curso de formação de professores (Curso de Letras) e compará-lo às visões que estudantes e professores do Ensino Médio têm sobre essa Instituição. O objetivo é tão somente perceber as idiosincrasias pertinentes ao conceito adotado, o seu não funcionamento frente aos textos amparados pelo conceito e lançar a noção de escritas como modo de abordagem do texto em sala de aula.