

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**INSTITUTO DE LETRAS**  
**DEPARTAMENTO DE TEORIA LITERÁRIA E LITERATURA**

**A VEZ DO LEITOR: LITERATURA DE MASSA E(NTRE)  
NOVAS PRÁTICAS DE LEITURA**

**JOICE RIBEIRO M. ANTONELLI**

**ORIENTADOR: ROBSON COELHO TINOCO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LITERATURA**

**BRASÍLIA/DF: DEZEMBRO – 2021**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
DEPARTAMENTO DE TEORIA LITLERÁRIA E LITERATURA**

**A VEZ DO LEITOR: LITERATURA DE MASSA E(NTRE)  
NOVAS PRÁTICAS DE LEITURA**

**JOICE RIBEIRO M. ANTONELLI**

**DISSERTAÇÃO SUBMETIDA AO DEPARTAMENTO DE  
LITERATURA DO INSTITUTO DE LETRAS DA UNIVERSIDADE  
DE BRASÍLIA COMO PARTE DOS REQUISITOS NECESSÁRIOS  
PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM LITERATURA.**

**APROVADA POR:**

---

**Prof. Robson Coelho Tinoco, PhD (TEL-UnB)  
(Orientador)**

---

**Profª. Janaína de Aquino Ferraz, PhD (LIP-UnB)  
(Examinador Interno)**

---

**Profª. Anna Christina Bentes da Silva, PhD (Unicamp)  
(Examinador Externo)**

**BRASÍLIA/DF, 13 DE DEZEMBRO DE 2021**

## FICHA CATALOGRÁFICA

ANTONELLI, JOICE RIBEIRO M.

A vez do leitor: literatura de massa e(n)tre novas práticas de leitura [Distrito Federal] 2021.

Dissertação de Mestrado – Universidade de Brasília. Instituto de Letras.

Departamento de Teoria Literária e Literatura.

1.Literatura

2.Literatura de massa

3.Leitor

4.Mediação de leitura

I. TEL/UnB

II. Título (série)

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

Antonelli, Joice Ribeiro M. A vez do leitor: literatura de massa e(n)tre novas práticas de leitura / Joice Ribeiro M. Antonelli; orientador Robson Coelho Tinoco. -- Brasília, 2021. 132 p.

## CESSÃO DE DIREITOS

AUTORA: Joice Ribeiro M. Antonelli.

TÍTULO: A vez do leitor: literatura de massa e(n)tre novas práticas de leitura.

GRAU: Mestre

ANO: 2021

É concedida à Universidade de Brasília permissão para reproduzir cópias desta dissertação de mestrado e para emprestar ou vender tais cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte dessa dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem autorização por escrito do autor.

---

Joice Ribeiro M. Antonelli  
Quadra 210, lote 8 ap 1102-B.  
71931-000 Brasília – DF – Brasil.

## **RESUMO**

### **A VEZ DO LEITOR: LITERATURA DE MASSA E(NTRE) NOVAS PRÁTICAS DE LEITURA**

Em 2011, a Revista Veja publicou uma reportagem especial onde afirmava que uma geração de leitores havia descoberto o prazer de ler com livros da chamada literatura de massa, como os títulos da série Harry Potter. Mais: a matéria afirmava que por meio desses livros o leitor poderia se interessar pelos textos clássicos da literatura. Seria isso possível? Essa discussão não é recente e já colocou diversos acadêmicos em cantos opostos do ringue: de um lado, aqueles que defendem a literatura de entretenimento, do outro, aqueles que acreditam que há algo mais no texto literário e não abrem mão dos clássicos. E qual o papel que outras narrativas da indústria do entretenimento, como o cinema, a TV e os jogos eletrônicos, têm no desenvolvimento do hábito da leitura?

Para a realização deste trabalho, além da indispensável parte teórica, foram realizadas entrevistas com professores e alunos do ensino médio do Distrito Federal, tanto da rede pública quanto da rede privada. Antes da quarentena imposta pela pandemia de Covid-19, iniciada em março de 2020, duas instituições de ensino privadas (colégios Sigma e Objetivo) e uma da rede pública (Centro de Ensino Médio Paulo Freire) foram contatadas e convidadas a participar das entrevistas, contudo apenas a Escola Paulo Freire sinalizou positivamente (as demais alegaram falta de tempo disponível no cronograma escolar para liberação de alunos e professores). Assim, o escopo de entrevistados foi reduzido a quatro estudantes (sendo três da rede pública e um da rede privada) e três educadores (todos da rede pública).

Como resultado dessas entrevistas, tanto de alunos como de professores, comprovou-se a relevância ainda atual dos títulos da literatura de massa como prática de leitura, inclusive entre aqueles alunos que afirmam não gostar de ler. No caso deles, inclusive, outras narrativas da indústria de entretenimento foram destacadas como forma inicial de acesso aos livros. A pesquisa também deixou clara a importância da mediação (seja da escola, de familiares ou amigos) como forma de desenvolvimento do hábito de leitura. Sem ela, um leitor, iniciante ou não, encontra dificuldades em partir para uma nova leitura ao final da anterior.

## **ABSTRACT**

### **THE READER'S TURN: MASS LITERATURE A(MONG)ND NEW READING PRACTICES**

In 2011, *Veja* Magazine published a special article where it stated that a generation of readers had discovered the pleasure of reading with books of the so-called mass literature, such as the titles of the Harry Potter series. More: it said that, through these books, the reader could become interested in classical text of literature. Would that be possible? That discussion is not recent and has already placed several scholars in different corners of the rink: at one side, those who defend entertainment literature, at the other, those who believe that there is something of a kind in the literary text and do not give up the classics. Furthermore, what role do other narratives from the entertainment industry, like movies, TV and electronic games, play in the development of reading habits?

In order to carry out this research, besides the essential theoretical part, interviews were conducted with high school teachers and students from Distrito Federal, from both private and public institutions. Before the quarantine imposed by the Covid-19 pandemic, which started in March 2020, two private institutions (Sigma and Objetivo high schools) a public one (Centro de Ensino Médio Paulo Freire) had been contacted and invited to take part in the interviews. However, only Centro de Ensino Médio Paulo Freire gave a positive answer (the other claimed lack of time in their academic schedules to allow students and teachers to participate) Therefore, the scope of interviewees had to be reduced to four students (three from the public school and one from a private institution) and three teachers (all from the public school).

As a result of the interviews, both with students and teachers, it was possible to identify the still current relevance of mass literature titles as a reading practice, including among those students who claim not to like reading. Regarding those, other narratives of the entertainment industry were highlighted as a starting point to access the books. The research also pointed out the importance of mediation (whether from the school, family or friends) as a way of developing the reading habit. Without it, a reader, beginner or not, finds it difficult to start a new reading once the previous one is ended.

## SUMÁRIO

<b>1 – INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>2 – OBJETIVOS .....</b>	<b>3</b>
<b>3 – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA .....</b>	<b>4</b>
<b>3.1 – LITERATURA .....</b>	<b>4</b>
<b>3.1.1 – História de definição .....</b>	<b>4</b>
<b>3.1.2 – A literatura hoje .....</b>	
3.1.2.1 – Novas tecnologias, cibercultura e ciberespaço .....	8
3.1.2.2 – Hipertexto, <i>fanfics</i> e autopublicação .....	10
3.1.2.3 – Narrativas transmídia e Transmídiação .....	15
<b>3.1.3 – Duas literaturas .....</b>	<b>16</b>
3.1.3.1 – Literatura clássica .....	17
3.1.3.2 – Literatura de massa .....	23
3.1.3.2.1 – Literatura de massa no Brasil .....	31
<b>3.1.3.4 – Do direito (e do acesso) à literatura .....</b>	<b>32</b>
<b>3.2 – LEITURA .....</b>	<b>36</b>
<b>3.2.1 – O leitor .....</b>	<b>38</b>
3.2.1.1 – Leitor implícito e leitor modelo .....	40
3.2.1.2 – Leitor não profissional .....	42
3.2.1.3 – Leitor-massa e leitor vital .....	42
<b>3.2.2 – Desafios da leitura .....</b>	<b>43</b>
3.2.2.1 – Modernidade .....	45
<b>3.2.3 – Mediação de leitura .....</b>	<b>49</b>
3.2.3.1 – Mestre emancipador .....	51
<b>3.3 – ABORDAGEM MULTIRREFERENCIAL .....</b>	<b>52</b>
<b>4 – METODOLOGIA .....</b>	<b>54</b>
<b>4.1 – ENTREVISTAS .....</b>	<b>55</b>
<b>4.1.1 – Professores .....</b>	<b>55</b>
<b>4.1.2 – Estudantes .....</b>	<b>56</b>

<b>5 – RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>58</b>
<b>5.1 – INTRODUÇÃO .....</b>	<b>58</b>
<b>5.2 – PRÉ-DISPOSIÇÃO LEITORA .....</b>	<b>58</b>
<b>5.3 – RELEVÂNCIA DA LITERATURA DE MASSA .....</b>	<b>60</b>
<b>5.4 – IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO .....</b>	<b>63</b>
<b>5.5 – USO DAS TECNOLOGIAS .....</b>	<b>68</b>
<b>6 –CONCLUSÕES POSSÍVEIS .....</b>	<b>74</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>77</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>82</b>
APÊNDICE I – MATÉRIA VEJA 2011 .....	82
APÊNDICE II – MATÉRIA VEJA 2021 .....	86
APÊNDICE III – ESTUDANTE GABRIELA DISESSA DE AZEVEDO .....	88
APÊNDICE IV – ESTUDANTE JOSÉ PAULO REIS .....	92
APÊNDICE V – ESTUDANTE TAÍSY CUNHA .....	95
APÊNDICE VI – ESTUDANTE ISABELLE RIBEIRO LEAL .....	98
APÊNDICE VII – PROF <sup>a</sup> . LUCIMAR PINHEIRO SAMPAIO .....	101
APÊNDICE VIII – PROF <sup>a</sup> . ANA CRISTINA CASTRO .....	107
APÊNDICE IX – PROF <sup>a</sup> . JULIANA ESTANISLAU MANTOVANI .....	114

# 1 – INTRODUÇÃO

A ideia para este trabalho surgiu em 2011, quando a revista *Veja* (edição de 18 de maio, Apêndice I) publicou uma reportagem especial com o seguinte título: “Uma geração descobre o prazer de ler”. A matéria, assinada pelo repórter Bruno Meier, destacava que o hábito de leitura continuava em alta – apesar das várias previsões, “no decorrer do último século”, da “morte dos livros e do hábito de ler” – e trazia o depoimento de um grupo de leitores, principalmente jovens, que havia descoberto o prazer pela leitura com os títulos da série *Harry Potter*, da escritora britânica J. K. Rowling, além de outros livros da chamada literatura de massa, como a saga *Crepúsculo*, da americana Stephenie Meyer. A reportagem trazia uma provocação ainda maior: por meio dessas obras seria possível ao “leitor não profissional” (Todorov, 2014) se interessar pelos textos clássicos da literatura.

O tema central da reportagem de *Veja* é a capacidade que a literatura de massa tem de despertar o hábito de leitura e de permitir a “evolução” do leitor comum de modo que ele se interesse pelos clássicos. Essa discussão não é recente, e muitos estudiosos já se digladiaram na arena acadêmica por causa disso. De um lado, aqueles que defendem a literatura que visa puramente ao entretenimento; do outro, aqueles que ainda têm uma concepção mais alta da literatura. Para debatermos essa questão, além do suporte teórico essencial, buscamos também ouvir “o outro lado” dessa história: estudantes e professores.

O presente trabalho está dividido em seis capítulos, sendo que o primeiro é esta introdução e o segundo trata, especificamente, dos objetivos que buscamos alcançar. No capítulo três, apresentamos as referências bibliográficas que foram utilizadas para o desenvolvimento deste material, assim como os conceitos utilizados. Tentamos traçar um panorama geral da literatura, ontem e hoje, bem como sua relação com as novas tecnologias e possíveis mudanças por elas provocadas. Indispensáveis para este trabalho, damos especial atenção aos conceitos de literatura de massa e textos clássicos. Além disso, sabemos que não existe literatura sem o ato de ler, então parte dos nossos esforços está em definir a leitura e o leitor; entre esses dois elementos existe uma relação de mediação que se configura um dos maiores desafios na fomentação do hábito de leitura nos dias de hoje.



No capítulo quatro, apresentamos a metodologia que foi utilizada para este trabalho, com foco principalmente nas entrevistas que serviram de material fundamental para a discussão que se segue no capítulo cinco. Aqui, fragmentamos os tópicos que julgamos mais relevantes coletados nas conversas com alunos e professores, tais como a importância de uma pré-disposição leitora no desenvolvimento do hábito de ler entre os jovens, a importância da mediação para que tenha interesse em ler (ou em ler outros textos), e o papel que as novas tecnologias têm nesse processo.

## **2 – OBJETIVOS**

O objetivo deste trabalho é verificar a relevância da literatura de massa como forma de despertar o interesse dos jovens pela leitura, principalmente num contexto permeado pelas novas tecnologias. Também objetivamos verificar a veracidade da provocação feita pela matéria de Veja (2011), onde é afirmado que por meio da literatura de massa é possível ao leitor se interessar pelos textos clássicos.

### **3 – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

Em maio de 2011, a revista *Veja*<sup>1</sup> trouxe uma reportagem especial intitulada “Uma geração descobre o prazer de ler”. Assinada pelo repórter Bruno Meier, a matéria destacava que o hábito de leitura continuava em alta – apesar das várias previsões, “no decorrer do último século”, da “morte dos livros e do hábito de ler”. Para ilustrar essa afirmação, a reportagem trazia o depoimento de um grupo de leitores – a maioria jovens – que havia descoberto o prazer da leitura por meio de títulos da chamada literatura de massa, como os livros da série *Harry Potter*, da escritora britânica J.K. Rowling, e da saga de vampiros *Crepúsculo*, da americana Stephenie Meyer. Um dos aspectos que mais chama a atenção na matéria de *Veja* é a afirmação de que por meio da literatura de massa é possível começar a “se aventurar na boa literatura atual e nos clássicos”. Em outras palavras, por meio de títulos como “*Harry Potter e a Pedra Filosofal*” ou “*Crepúsculo*” é possível fazer o leitor se interessar por textos clássicos como “*Guerra e Paz*”, de Liev Tolstói, ou “*Memórias Póstumas de Brás Cubas*”, de Machado de Assis.

Antes de nos enveredarmos pelas possibilidades ou impossibilidades dessa afirmação, é necessário trazer nosso foco para alguns conceitos relevantes para este trabalho: literatura ontem e hoje (novas tecnologias, ciberespaço, hipertexto, narrativas transmídia etc.), textos clássicos e literatura de massa, leitura, leitor e, finalmente, mediação de leitura.

#### **3.1 – LITERATURA**

##### **3.1.1 – História e definição**

O que é literatura? Defini-la é um desafio que tem sido alvo dos esforços de estudiosos desde Aristóteles (século 4 a.C.). Roland Barthes (*apud* Compagnon, 2010) decidiu, inclusive, renunciar a uma definição, contentando-se com a seguinte provocação: “A literatura é aquilo que se ensina, e ponto final”. Apesar de considerar a saída encontrada por Barthes bastante espirituosa, tentaremos aqui traçar um breve histórico das tentativas de definir a literatura e, finalmente, suas possíveis definições.

---

<sup>1</sup> Edição de 18 de maio, ver Apêndice I.

Aristóteles, em sua “Arte poética”, ao lançar um olhar sobre a “arte verbal” a define como mimese, imitação (ou a “arte de representar a realidade por meio de palavras”). É importante destacar que, para ele, essa arte compreendia essencialmente os gêneros épico e dramático, excluindo o gênero lírico, que, segundo Aristóteles, não era fictício nem imitativo. Essa é primeira acepção que se tem de literatura, que ganha diversas outras definições ao longo dos séculos. Destacamos aqui algumas delas (*in* Jouve, 2012, e Perrone-Moisés, 2016):

- Literatura é tudo o que é impresso ou manuscrito ou todos os textos que estão numa biblioteca – é a acepção ampla e geral;
- Produção de discursos caracterizados por sua coerência interna e ausência de finalidade externa – é a acepção que tem sua origem na estética de Kant e na teoria dos românticos alemães;
- Expressão verbal de sentimentos – é a acepção do Romantismo vulgarizado;
- Processo de comunicação que põe a ênfase na própria mensagem, uso “estético da linguagem escrita” – é a acepção “moderna” de literatura, oriunda do Formalismo russo (cuja maior expressão é Roman Jakobson) e das vanguardas do século XX.

Etimologicamente a palavra “literatura” vem do latim *litteratura* (“escrita”, “gramática”, “ciência”), forjada a partir de *littera* (“letra”). Jouve (2012) lembra que, no início do século XVI, “literatura” designava “cultura”, mais exatamente a cultura do letrado, ou seja, a “erudição”. Como a literatura supunha a afiliação a uma elite, a uma aristocracia do espírito, o termo acaba, por deslizamentos sucessivos, vindo a designar o “grupo das pessoas de letras”. Falar-se-á, por exemplo, dos “senhores da literatura”.

No sentido mais amplo, literatura é tudo o que é impresso (ou mesmo manuscrito), são todos os textos que a biblioteca contém. Essa acepção corresponde à noção clássica de “belas-letas”, as quais compreendiam tudo o que a retórica e a poética podiam produzir - não somente a ficção, mas também a história, a filosofia e a ciência, e, ainda, toda a eloquência. Nesse contexto, a palavra literatura é adotada como um termo geral para designar a arte de escrever, que nesse período engloba tanto as obras de vocação intelectual quanto os textos de dimensão estética. Segundo Jouve, “todo escrito ao qual se reconheça um valor (seja por sua forma, seja por seu conteúdo) pertence à literatura.

Diante disso, o campo literário engloba tanto as obras de ficção quanto os escritos históricos e filosóficos e até mesmo os textos científicos”. No sentido restrito, a literatura (aquilo que se define como literário) varia ao longo dos séculos. Até o século XVIII, por exemplo, ela se resumia ao verso. A partir desse período, contudo, os dois grandes gêneros – a narração e o drama -, influenciados pela linguagem jornalística (até então tida como “vulgar”), abandonam cada vez mais o verso para adotar a prosa. Segundo Compagnon (2010), a partir do século XIX,

[...] por literatura compreendeu-se o romance, o teatro e a poesia, retomando-se à tríade pós-aristotélica dos gêneros épico, dramático e lírico, mas, doravante, os dois primeiros seriam identificados com a prosa, e o terceiro apenas com o verso, antes que o verso livre e o poema em prosa dissolvessem ainda mais o velho sistema de gêneros. (Compagnon, 2010: 32)

Com o Romantismo, surge a acepção de literatura que usamos até hoje: uso estético da linguagem escrita. Se antes disso a palavra designava o conjunto de produções escritas em qualquer gênero, a partir do século XIX ocorre a divisão dos textos cientificamente orientados daqueles sem uma “finalidade prática”. É a partir daí que alguns teóricos como Maria Helena Frantz (1997) definem a literatura, a partir da utilização especial que se faz da linguagem, o que a distancia do uso cotidiano desta. Roman Jakobson (*apud* Eagleton, 2006), por exemplo, afirmou que a literatura “representa uma violência organizada contra a fala comum”. Jakobson, assim como os demais formalistas russos, acreditavam que a especificidade da linguagem literária, aquilo que a distinguia de outras formas de discurso, era o fato de ela “deformar” a linguagem comum de várias maneiras.

Para além da questão estética, acredita-se que a literatura é também algo que pode emocionar ou fazer pensar. Segundo Compagnon (2010), há um conhecimento do mundo e dos homens propiciado pela experiência literária que só (ou quase só) a experiência literária é capaz de nos proporcionar. Para explicar esse tipo específico de conhecimento, Compagnon retoma Aristóteles, Horácio e toda a tradição clássica:

[...] tal conhecimento tem por objetivo o que é geral, provável ou verossímil, a *dóxa*, as sentenças e máximas que permitem compreender e regular o comportamento humano e a vida social. Segundo a visão romântica, esse conhecimento diz respeito sobretudo ao que é individual e singular. (2010: 35)

Uma das características mais marcantes do texto literário é ser carregado de plurissignificação, ou seja, de variedade de sentidos, da multiplicidade de significados.

Isso o difere do texto informativo, que se identifica por seu caráter monossêmico, alcançado principalmente pela utilização da linguagem denotativa. A literatura tem o poder de criar outras realidades simbólicas e sugerir novos sentidos à realidade existente a partir, principalmente, da plurissignificação e da ambiguidade da sua linguagem. Tanto mais rico será o discurso literário quanto maior for a diversidade de leituras que ele possibilita. Ou, nas palavras de Sartre (2019), “as palavras estão ali como armadilhas, para suscitar nossos sentimentos de fazê-los reverter sobre nós”. O texto literário é, assim,

[...] a organização verbal significativa da experiência interna e externa, ampliada e enriquecida pela imaginação e por ela manipulada para sugerir as virtualidades desta experiência. A modalidade específica do discurso literário, imaginativo, ambíguo, irônico, paradoxal, alusivo, metafórico etc., tende a fazer da obra uma estrutura de significados autônoma que diverge profundamente do discurso científico, referencial, racional, cognoscitivo e puramente instrumental. (Anatol Rosenfeld *apud* Frantz, 1997:28).

### **3.1.2 – A literatura hoje**

A acepção de literatura como uso estético da linguagem escrita ainda é bastante popular entre os teóricos da atualidade. Um conceito geral e vago, sem dúvida, mas ainda assim com seus méritos se comparado à proposta de uma outra corrente dos dias de hoje que deseja que a literatura seja tão liberal quanto as belas-lettras antes da profissionalização da sociedade: para esse grupo, literatura é, novamente, tudo o que é impresso (ou, em tempos de ciberespaço, publicado digitalmente). Ela recupera, assim, parte dos territórios perdidos anteriormente, principalmente em decorrência do “estreitamento” sofrido no século XIX: ao lado do romance, do drama e da poesia lírica, o poema em prosa ganha seu título de nobreza, a autobiografia e o relato de viagem foram reabilitados, os livros para crianças, o romance policial e a história em quadrinhos foram assimilados. Isso, em parte, deve-se à proliferação atual de livros impressos e de textos on-line, possibilitada principalmente pelas novas tecnologias.

### 3.1.2.1 – Novas tecnologias, cibercultura e ciberespaço

É interessante notar como, em diversos momentos ao longo das últimas décadas, principalmente no final do século XX, às novas tecnologias foi atribuído o papel de carrasco do livro físico. Mas, afinal, o que exatamente elas são?

A cada época da história da humanidade está relacionada uma cultura técnica em particular, e as chamadas novas tecnologias situam-se num contexto sociocultural recente, que teve início na segunda metade do século XIX, quando uma outra revolução industrial<sup>2</sup> coloca-se em marcha, criando um novo sistema técnico baseado na eletricidade, no petróleo, no motor a explosão e nas indústrias de síntese química (Lemos, 2015). Nesse período, a ciência e a técnica tomam para si a tarefa que antes pertencia à religião e às artes de orientar o indivíduo, consolidando valores - objetividade, racionalidade instrumental, universalismo e neutralidade – que são reconhecidos como dominantes e supremos da emancipação social positiva e iluminada. Dessa forma,

A ciência moderna (newtoniana e cartesiana) aponta no horizonte simbólico da modernidade para desvelar os mistérios da natureza. Crenças, tabus ou explicações mágicas ficam gravadas no terreno da tradição, longe da potência transformadora e positiva da tecnociência. [...] A tecnologia moderna será o instrumento legítimo que permite transformar e regenerar o mundo. Ela agrega-se à ciência criando a tecnociência, o arauto supremo da era moderna, transmutando-se em operador privilegiado da potência do racional e do dispositivo [...] heideggeriano. (Lemos, 2015: 49)

Esse culto à racionalidade estrutura-se no século XIX e amadurece plenamente no século XX. A proposta é que tudo seja visto, analisado, auscultado sob a imparcialidade da razão, desde a natureza aos fenômenos sociais. O sistema técnico que baliza a técnica moderna é cego a valores subjetivos, sendo outros os valores que o norteiam: unidade (forma um conjunto homogêneo), universalidade (indiferente aos detalhes da cultura), acumulação (inclui todos os aspectos da existência) e autonomia (lógica interna hegemônica sobre outras). Esse modelo só vai mudar depois da Segunda Guerra Mundial, quando as transformações de uma sociedade pós-conflitos impõem um novo paradigma: saem de cena a eletricidade, o petróleo, o motor elétrico e a química de síntese e surgem novos sistemas técnicos, agora pautados na energia nuclear, na informática e na engenharia

---

<sup>2</sup> Falamos “outra” porque para estudiosos como Bertrand Gille e Marc Daumas (*apud* Lemos, 2015) o que ocorreu no século XVIII não teria sido uma “revolução” no sentido de uma ruptura radical, mas antes a aceleração do ritmo das invenções do que do progresso técnico em si.

genética. Percebe-se que a técnica sozinha não passa de uma ferramenta, e que os novos tempos demandam uma relação dessa técnica com a sociedade. É nesse contexto que surgem os conceitos de novas tecnologias e cibercultura.

Aquilo que identificamos como novas tecnologias recobre “a atividade multiforme de grupos humanos, um devir coletivo complexo que se cristaliza sobretudo em volta de objetos materiais, de programas de computador e de dispositivos de comunicação” (Levy, 2010). Essas diversas atividades, associadas às tecnologias digitais, criam uma nova relação entre a técnica e a vida social, que ganha o nome de cibercultura, sendo que as novas tecnologias são vetores dessas novas formas de agregação social.

Parte fundamental da cibercultura é o chamado ciberespaço. Essa palavra foi inventada em 1984 pelo escritor William Gibson e utilizada em seu romance de ficção científica “Neuromancer”. No livro, esse termo designa o universo das redes digitais, descrito como um campo de batalha entre as diversas empresas multinacionais em busca de “território”, e onde os “cowboys” do ciberespaço caçam informações em troca de recompensas. No contexto atual, ciberespaço pode significar tanto o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores, ou seja, a internet (Levy, 2010), ou simplesmente o lugar onde estamos quando entramos num ambiente simulado, a chamada realidade virtual (Lemos, 2015). O ciberespaço é caracterizado pela ubiquidade, pelo tempo real e pela intangibilidade, sendo que sua vocação é a de colocar em sinergia todos os dispositivos de criação de informação, de gravação, de comunicação e de simulação. O pré-requisito para acessar esse espaço é a codificação digital, pois “ela condiciona o caráter plástico, fluido, calculável com precisão e tratável em tempo real, hipertextual, interativo e, resumindo, virtual da informação que é [...] a marca distintiva do ciberespaço” (Levy, 2010).

De fato, interatividade está no cerne das novas tecnologias e do próprio ciberespaço. Isso porque, para citar McLuhan (2007), tratam-se de meios frios<sup>3</sup>, ou seja, meios repletos de

---

<sup>3</sup> Os conceitos de meios quentes e meios frios são apresentados por Marshall McLuhan (2007). Apesar de nos submeter a um estado de alta saturação de dados (o que McLuhan define como “alta definição”), os meios quentes não deixam muita coisa a ser preenchida ou completada pela audiência. Os meios quentes seriam o rádio, o cinema, a fotografia, o teatro e o alfabeto fonético. Já um meio frio é um meio de “baixa definição”, pois demanda que a audiência preencha as várias lacunas que não são apresentadas. Para McLuhan, são meios frios a palavra, a televisão, o telefone e os alfabetos pictográficos.



lacunas que devem ser preenchidas pelo usuário. O ciberespaço nos convida a participar e a interagir, e mesmo que o acesso à internet não seja uma realidade para boa parte da população brasileira<sup>4</sup> os números indicam um aumento de usuários<sup>5</sup> conectados e com acesso às novas tecnologias. Tudo isso, contudo, ainda não faz das novas tecnologias o algoz do livro. Mais do que o suporte em si, a interatividade característica do ciberespaço vai impactar o modo de produção do texto.

### 3.1.2.2 – Hipertexto, *fanfics* e autopublicação

No início deste século, estudiosos do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (da sigla em inglês MIT) afirmaram que até 2020 a fabricação de livros estaria superada: eles continuariam sendo produzidos, mas estariam circunscritos apenas ao âmbito estético e literário (Steiner, 2017). A literatura “do público comum” ficaria concentrada nos meios eletrônicos. Essa não foi a primeira vez em que o livro foi alvo de previsões apocalípticas e certamente não foi a última. O escritor francês Jean-Claude Carrière (2010) lembra, por exemplo, as “profecias” feitas por um futurólogo (profissional) convidado para a Conferência de Davos<sup>6</sup> de 2008. Na ocasião, quando questionado sobre os fenômenos que iriam abalar a humanidade nos 15 anos seguintes, o futurólogo defendeu quatro tópicos: “O primeiro é um barril de petróleo a 500 dólares”, lembra Carrière.

O segundo diz respeito à água, fadada a tornar-se um produto comercial de troca exatamente como o petróleo. [...] A terceira previsão refere-se à África, que se tornará seguramente uma potência econômica nas próximas décadas [...] O quarto fenômeno, segundo esse profeta profissional, é o desaparecimento do livro. (Carrière e Eco, 2010: 15)

Como sabemos, nada disso se concretizou. Mesmo com o aumento das vendas dos *e-readers* (suportes que permitem a leitura de livros eletrônicos, como o Kindle, da Amazon), a preferência do público leitor pelo suporte físico não mudou. Segundo o 8º Painel do Varejo de Livros no Brasil, pesquisa realizada em conjunto pela Nielsen

---

<sup>4</sup> “Um em cada cinco brasileiros não tem acesso à internet, segundo IBGE”. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/geral/audio/2021-04/um-em-cada-cinco-brasileiros-nao-tem-acesso-internet-segundo-ibge>> Acesso em 30 de dez. 2021.

<sup>5</sup> “Brasil tem 152 milhões de pessoas com acesso à internet”. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-08/brasil-tem-152-milhoes-de-pessoas-com-acesso-internet>> Acesso em 10 de out. 2021.

<sup>6</sup> Essa reunião é realizada anualmente durante o Fórum Econômico Mundial e, além de representantes das empresas-membro do Fórum, conta com a participação de políticos selecionados, acadêmicos, ONGs, líderes religiosos e a mídia.

BookScan e o Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL) e divulgada em setembro de 2021<sup>7</sup>, houve um salto de 44,4% no volume de exemplares vendidos entre janeiro e agosto deste ano em relação ao mesmo período de 2020. Foram 31,79 milhões de livros vendidos, frente aos 22,01 milhões de 2020. Às vésperas de se encerrar o “prazo” das mudanças previstas pelo futurólogo de Davos, os livros não dão sinais de que vão desaparecer. “A característica dos profetas, verdadeiros e falsos, é sempre enganar-se”, ponderou Carrière.

Se as novas tecnologias serão responsáveis pelo fim do livro como o conhecemos hoje, o carrasco parece não ter pressa em desferir o golpe de misericórdia. O que vemos hoje em termos de suportes eletrônicos (*tablets, e-readers, celulares, entre outros*) são mutações do próprio livro, compartilham com ele a mesma estrutura (capa, contracapa, índice, paginação etc.), e não é a primeira vez na história em que o suporte de leitura passa por transformações. No século I, o rolo (em grego, o objeto com o nome de *kýlindros*) virou códice; com a Revolução Industrial e a invenção da prensa de Gutenberg, surge o livro. Desde então, o livro impresso passou por variações de tamanho, insumo, técnica de impressão, ilustração e durabilidade, mas chega ao século XXI rico em representações, possibilitadas, ironicamente, pela tecnologia. Todas essas transformações, segundo Ribeiro (*in* Martins, 2011), estão, inclusive, inseridas no próprio DNA do livro:

Passar por desestabilizações, tomar de empréstimo a objetos mais antigos, traços estéticos e gráficos, reconfigurar espaços e formas, revisar protocolos e práticas de leitura, rearticular sistemas de produção, fazer simulações e obter produtos redesenhados não é novidade. Talvez essa instabilidade, que só se enxerga pelas lentes da “longa duração”, é que mantenham diversificado e vivo o “parque tecnológico” à disposição do livro. (Ribeiro *in* Martins, 2011: 96)

Contudo, se as novas tecnologias (ainda) não trouxeram mudanças significativas ao suporte “livro”, o mesmo não se pode afirmar com relação aos modos de leitura do texto. Aliás, ao longo da história, as mutações do suporte de leitura sempre implicaram em transformações tanto do modo de ler como do perfil de leitores. O surgimento do códice, por exemplo, veio para desestabilizar os “processos editoriais” então vigentes e, por conseguinte, os poucos leitores de rolos, que tiveram o grande desafio de se acostumar com páginas e capas em detrimento do bloco único do rolo. No século XV, com o surgimento do livro pelas máquinas de prensa, viabiliza-se a produção em massa das

---

<sup>7</sup> Disponível em: <https://veja.abril.com.br/cultura/mercado-de-livros-cresce-quase-40-e-fatura-r-13-bi-desde-inicio-do-ano/> Acesso em: 20 set. 2021.

obras, provocando o barateamento dos livros, permitindo o acesso a um número maior de leitores, desestabilizando mais uma vez o modo de produção do objeto e até “profanando-o” ao levá-lo da igreja para as oficinas.

Com a chegada das novas tecnologias (e do ciberespaço), é natural que aconteça também uma mudança no modo de leitura do texto. A introdução de um novo suporte provoca determinados efeitos, já que ele se vale de códigos específicos e exige formas particulares de manipulação, e não estamos nos referindo simplesmente à praticidade oferecida pelo *e-reader* de nos permitir “transportar” milhares de textos na palma da mão. Os efeitos vão além disso. Transplantada para a tela, a escrita, que sempre procurou acompanhar a fala, oferece novas possibilidades de reproduzir a oralidade (Lajolo e Zilberman, 2009). E uma das particularidades desse novo espaço de leitura se chama hipertexto – um texto estruturado em rede, em oposição ao texto linear. Gerada somente em meio digital, essa modalidade corresponde a uma estrutura composta de blocos de texto unidos por *links* eletrônicos que oferecem aos usuários diferentes trilhas de leitura. O hipertexto é constituído por nós (os elementos de informação, parágrafos, páginas, imagens, sequências musicais etc.) e por links entre esses nós, referências, notas, ponteiros, “botões” indicando a passagem de um nó a outro (Levy, 2010).

Ao contrário dos textos impressos e publicados na forma de livro, os hipertextos são textos virtuais que contêm *prompts* no formato de *hyperlinks*, facultando ao usuário navegar seus próprios caminhos através de um texto ou *corpus* de material para criar redes com outros textos ou imagens relacionados, cada *link* levando a outro, *ad infinitum*. (Karin Littau *apud* Lajolo e Zilberman, 2009: 37)

Ao permitir que o leitor escolha sua própria trilha dentro um conjunto de possibilidades, o hipertexto dissolve a rigidez do texto impresso, possibilitando ao usuário, inclusive, reconfigurá-lo. Eis que surgem os *blogs* e as *fanfics*. Enquanto os *blogs* geralmente apresentam expressões inteiramente originais, as *fanfics* são narrativas ficcionais criadas por fãs a partir de personagens de um determinado produto cultural.

Ao contrário do que muitos acreditam, a *fanfic* é uma “velha história”, não só porque alguém se apropria de um conteúdo que já existia, mas porque as pessoas já vêm fazendo isso há bastante tempo (Jamison, 2017). De fato, quando Sherlock Holmes foi publicado, em 1854, os fãs usavam os meios de comunicação então à disposição (revistas e

periódicos) para publicar discussões e histórias referentes ao personagem. O que há de novo na história da *fanfic* é encontrado no relacionamento da escrita com a tecnologia e o meio. Novas tecnologias permitem que novos e diferentes tipos de histórias sejam contadas – e lidas – por diferentes tipos de pessoas. No final do século XX, com a popularização da internet, as narrativas criadas a partir das sagas *Star Trek* e *Harry Potter*, por exemplo, difundiram as *fanfics*, permitindo aos usuários muito mais do que ler suas tramas favoritas: eles agora podiam escrever – e publicar – suas próprias histórias. Há até pouco tempo, publicar costumava ser algo que exigia recursos e que precisava do consentimento de editores para se fazer. Hoje não é mais assim. Graças às novas tecnologias, a autopublicação está disponível àqueles que têm acesso a um suporte tecnológico (*tablete*, celular etc.) e a uma conexão de internet.

Facilitar a publicação e a divulgação de textos é certamente um dos grandes benefícios possibilitados pelas novas tecnologias. Escritores que normalmente não teriam chance pelos meios tradicionais encontram na internet uma maneira de terem seus trabalhos lidos e compartilhados. Foi o caso da norte-americana Amanda Hocking, que em 2010 foi a primeira escritora a figurar na lista dos mais vendidos de um grande jornal de circulação dos Estados Unidos com um livro *self-published*<sup>8</sup>. Após anos visitando editoras e tendo seus trabalhos rejeitados, ela optou por publicar seus textos como *e-book*. Nove meses depois de disponibilizar seu primeiro livro na internet, os *e-books* de Amanda foram baixados mais de 1 milhão de vezes em sites como a loja Amazon e App Store, da Apple. Em meados de 2011, a escritora tinha sete títulos entre os 150 mais vendidos do jornal USA Today. Contudo, o caso de maior sucesso entre os autores que utilizaram as plataformas digitais para divulgar seus trabalhos é, sem dúvida, o da americana E.L. James, autora da série “50 Tons de Cinza”. Inicialmente concebido como uma *fanfic* de “Crepúsculo”, o primeiro livro da série vendeu mais de 100 milhões de cópias em todo o mundo.

Entretanto, esse aumento na liberdade de publicar não deve ser visto apenas de uma perspectiva positiva. Afinal, quando algo é produzido em larga escala é também alta a probabilidade de se reduzir a qualidade média do que se é lançado no mercado, e isso,

---

<sup>8</sup> “Tecnologia: Amanda Hocking é o Paulo Coelho da internet”. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/tecnologia/amanda-hocking-e-o-paulo-coelho-da-internet/>>. Acesso em: 25 de maio 2018.

naturalmente, vale para os livros. Em 1845, muito antes de *tablets* e celulares, o escritor Edgar Allan Poe teceu o seguinte comentário sobre a produção de livros em larga escala:

A enorme publicação de livros em todos os ramos do conhecimento é um dos maiores males desta terra, uma vez que apresenta um dos mais sérios obstáculos à aquisição de informação correta, ao lançar no caminho do leitor pilhas de trastes que ele precisará dolorosamente tatear em busca das sobras de sucata útil. (Poe *apud* Shirky, 2010: 46)

Alguns estudiosos não veem isso como um problema. Para eles, toda essa experimentação possibilitada pelas novas tecnologias traz resultados que permitiriam, com o tempo, que o melhor trabalho se torne melhor do que o que havia antes. A “revolução” que ocorre hoje em nossa sociedade estaria “centrada no choque da inclusão de amadores como produtores, em que não precisamos mais pedir ajuda ou permissão a profissionais para dizer as coisas em público” (Shirky, 2010: 50)<sup>9</sup>. Contudo, é inegável que, além de reduzir a qualidade média do que se é publicado (e, conseqüentemente, consumido) hoje, essa proliferação de textos, tanto on-line como impressos, dificulta bastante o estabelecimento de um panorama geral da produção literária contemporânea (Perrone-Moisés, 2016). Esperar que o tempo separe o joio do trigo e nos permita ver com clareza aquilo que está sendo produzido atualmente em termos de literatura parece injusto, mas teremos outra alternativa?

Todas essas transformações, por mais que (ainda) não afetem (muito) o livro como o suporte que conhecemos hoje, contribuem para que seu *status* como produto da indústria cultural passe por uma reavaliação.

O livro, que já constituiu a materialização mais completa da modernidade, tendo aparecido à época em que se inauguravam as revoluções que marcariam o progresso econômico e cultural da Europa ocidental [...], alcança o começo do novo milênio sem a mesma qualificação. (Lajolo e Zilberman, 2009: 30)

---

<sup>9</sup> Essa afirmação por si só é problemática. O ciberespaço estimula uma comunicação simétrica, que, por não ter regras definidas, desconstrói ordens hierárquicas até então vigentes e lança a todos numa terra de ninguém ideológica, onde qualquer um pode se expressar como quiser protegidos pelo anonimato característico dos meios digitais (Han, 2018). Como afirmou o escritor Umberto Eco: “as redes sociais deram voz a uma legião de imbecis”<sup>9</sup>, antes restrita a “um bar e depois de uma taça de vinho, sem prejudicar a coletividade” (“Redes sociais deram voz a legião de imbecis, diz Umberto Eco”. Disponível em <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/ansa/2015/06/11/redes-sociais-deram-voz-a-legiao-de-imbecis-diz-umberto-eco.jhtm^>> Acesso em: 1º de jan. 2022).

Dentro da perspectiva das novas tecnologias não podemos limitar nosso olhar apenas às transformações causadas naquele determinado objeto, mas também em como esse item se comporta diante de outros produtos. E, no caso dos livros, um de seus grandes concorrentes é o computador (ou *tablete*, ou celular, ou qualquer outro aparelho com as mesmas ferramentas e acesso à internet). Eles disputam, inclusive, a mesma clientela: os que podem comprar livros são os mesmos que dispõem de recursos econômicos para adquirir e renovar seus *gadgets* pessoais (Lajolo e Zilberman, 2009). Por enquanto, os números de venda de exemplares demonstram que o livro ainda goza de boa popularidade, mas até quando aqueles que têm poder aquisitivo vão optar pelo livro em detrimento de outros produtos? A profecia do futurólogo de Davos se cumprirá, afinal?

### 3.1.2.3 – Transmídiação e narrativas transmídia

Vimos que a autopublicação é algo disponível hoje a qualquer um que tenha vontade de escrever e disponibilidade de um computador com acesso à internet. Vimos também que uma possibilidade entre as autopublicações são as *fanfics* – narrativas ficcionais criadas por fãs a partir de personagens de um determinado produto cultural. Esses produtos culturais podem ser, inclusive, o que Henry Jenkins (2009) chama de narrativas transmídia, ou narrativas que se desenrolam através de múltiplas plataformas de mídia, com cada novo texto contribuindo de maneira distinta e valiosa para o todo. Trata-se de uma forma específica de recontar uma história ou expandi-la, aproveitando as oportunidades e os novos elementos fornecidos pelas novas tecnologias. “Na forma ideal de narrativa transmídia”, diz Jenkins,

[...] cada meio faz o que faz de melhor – a fim de que uma história possa ser introduzida num filme, ser expandida pela televisão, romances e quadrinhos; seu universo possa ser explorado em games e experimentado como atração de um parque de diversões. Cada acesso à franquia deve ser autônomo, para que não seja necessário ver o filme para gostar do game, e vice-versa. (Jenkins, 2009:138)

Exemplo de narrativa transmídia: a Warner Bros. Entertainment produziu a saga “O Senhor dos Anéis”, de J.R.R. Tolkien, para o cinema. Além dos filmes, foram produzidos também livros, games, jogos de tabuleiro, animações, tudo visando à expansão (ficcional e comercial) da narrativa. O mesmo ocorreu com a saga de Harry Potter.

Segundo Andrea Versuti e Daniel David Silva (2017), a hipertextualidade é um dos processos interativos mais evidentes nas narrativas transmídia. Essa hipertextualidade, aliada à ubiquidade característica das novas tecnologias, permite a qualquer pessoa expandir o universo ficcional de uma obra.

Contudo, de forma geral, essas narrativas transmídia são propriedade de grandes empresas de comunicação/entretenimento e têm como objetivo expandir o universo ficcional de determinada obra. A participação do público, claro, é encorajada (e apreciada) dentro dessas narrativas, mas o público não tem o controle dessas histórias: elas são território das grandes empresas, que ditam as regras de participação. Entretanto, aos poucos vão surgindo tentativas de “desterritorialização”, de resistência por parte do público, formas de “apropriar-se” daquele universo ficcional e criar suas próprias regras: são as transmídiações. É importante lembrar que, segundo Levy (2010), a desterritorialização é uma característica do virtual, esse “espaço” capaz de gerar diversas manifestações concretas em diferentes momentos e locais determinados, sem, contudo, prender-se a um lugar ou a um tempo em particular. E é dentro das transmídiações onde estão inseridas as *fanfics*.

### **3.1.3 – Duas literaturas**

Alguns autores acreditam que parte da profecia do futurólogo de Davos já se cumpriu. Aqueles que apregoam o fim da literatura não pensam nela de modo geral, mas sim em certos tipos de livros – aqueles que formam a tradição clássica. “Estes são efetivamente pouco lidos, assim como são pouco frequentados os espaços em que se manifesta a alta cultura” (Márcia Abreu *apud* João Luís Ceccantini *in* dos Santos, 2009:208).

“Quando se fala do fim da literatura, trata-se do fim de um tipo de literatura” (Perrone-Moisés, 2016). Essa literatura é a que se manifesta em determinados textos, escritos numa linguagem particular, textos que interrogam e desvendam o homem e o mundo de maneira aprofundada, complexa, surpreendente (*idem*). Com as novas tecnologias, ao fim estaria fadada a literatura clássica, enquanto a chamada literatura de massa se beneficiaria das diversas ferramentas proporcionadas nos dias de hoje (a autopublicação sendo uma delas).

### 3.1.3.1 - Literatura clássica

Vimos que o conceito de literatura mudou ao longo da história da humanidade. No século XIX, com o Romantismo e a Revolução Industrial, a religião, que até então servira de bússola da moral social, é contestada. E antes que a razão e a ciência tomassem para si essa tarefa, coube à literatura ser a última fortaleza contra a barbárie: ela estaria comprometida com os valores desejáveis para a vida em sociedade e para desenvolvimento do indivíduo. É a partir daí que surge a definição de literatura clássica.

Neste trabalho, para fins de nomenclatura, serão utilizados os termos “literatura clássica” (ou clássicos) e “literatura culta” para referir-se a essas narrativas que, reconhecidamente, contenham certos “valores literários”. “Literatura clássica” é um termo de conhecimento geral - se uma pessoa é questionada sobre o que ela entende por texto clássico, uma resposta será formulada (mesmo que as definições sejam as mais variadas). O vocábulo “alta literatura”, utilizado por alguns estudiosos, remete instantaneamente a “baixa literatura”, modo pejorativo para referir-se à literatura de massa. “Literatura culta”, apesar de parecer tão pretencioso quanto a nomenclatura anterior, faz referência ao vínculo desses textos com as instituições acadêmicas que os endossam, o que é pertinente para este trabalho.

E o quais os valores literários que determinam se um texto é clássico ou não? Antes de mais nada, é importante destacar que a literatura culta deve ser entendida como um conjunto de textos reconhecidos, ao nível da produção e do consumo, como artístico literários. Esses textos são assim definidos por meio das instituições acadêmicas.

Este reconhecimento é feito pela escola e suas derivações ou ramificações (crítica literária, instituições acadêmicas, salões, etc.) na medida em que o texto signifique uma tomada de posição linguística, isto é, uma intervenção necessária no processo de determinação e reprodução das práticas linguísticas contraditórias de uma mesma língua comum, onde se realiza a eficácia ideológica da escolarização burguesa. (Sodré, 1978:85)

Em outras palavras, o objetivo essencial ou específico de toda literatura culta, principalmente a moderna, seria reestruturar ou recombina as práticas linguísticas correntes numa determinada sociedade.



Como vimos anteriormente, uma das acepções modernas de literatura é o uso estético da linguagem escrita. Nesse caso, os valores que determinam se um texto é clássico ou não passa necessariamente, como em outras artes, pelo campo da Estética, definida também como a Filosofia do Belo (Suassuna, 2018).

As primeiras indicações a respeito do Belo (com inicial maiúscula para indicar o objeto de estudo, e não meramente um adjetivo) são encontradas na obra de Platão. No mundo das Ideias Puras apresentado pelo filósofo, a Verdade, a Beleza e o Bem são essências superiores, ligadas diretamente a um Ser (e teoricamente inalcançáveis neste nosso mundo em ruínas). Essa acepção do Belo volta a ser debatida em Aristóteles que, por sua vez, esforça-se para dar contornos mais realistas às ideias de Platão. Segundo seu pensamento,

[...] a beleza de um objeto não depende de sua maior ou menor participação numa Beleza suprema, absoluta, subsistente por si mesma no mundo suprassensível das Essências Puras. Decorre, apenas, de certa harmonia, ou ordenação, existente entre as partes desse objeto entre si e em relação ao todo. (Suassuna, 2018: 53)

As três características principais da Beleza são, segundo Aristóteles, harmonia, grandeza e proporção. Curiosamente, Aristóteles inclui a Comédia, ou a “arte do feio”<sup>10</sup>, na discussão do campo estético, o que o torna um precursor do pensamento (essencialmente pós-kantiano) que olha a Estética como algo além do Belo. Esse raciocínio é provocador e de grande relevância, principalmente em nossa sociedade atual, onde o que predomina é a Estética do Liso (Han, 2019), o Belo da contemporaneidade, na qual qualquer negatividade é desencorajada.

Com Kant, somos apresentados aos conceitos de juízos estéticos (ou de gosto) e juízos de conhecimento. Segundo ele, os juízos de conhecimento emitem conceitos que têm validade geral, pois se baseiam em propriedades concretas do objeto (tamanho, cor etc.). Já os juízos estéticos não emitem conceitos: decorrem de uma simples reação pessoal de contemplação diante do objeto, e não de propriedades dele. Dessa forma, o juízo estético se distingue do juízo de conhecimento porque não exprime nenhum conceito fornecido pelas propriedades do objeto, mas simplesmente uma sensação que foi agradável ao

---

<sup>10</sup> Para Aristóteles, a Comédia seria a imitação de homens inferiores (Suassuna, 2018).

sujeito. Contudo, o sujeito do juízo estético quer que sua opinião seja de validade universal, não algo apenas para si. Essa beleza “universal e sem conceito” seria a verdadeira Beleza para Kant.

Sabemos que ao longo dos séculos, esse fator estético - esse juízo de gosto proposto por Kant - foi um dos fatores que balizou a definição do cânone literário. Esse é, aliás, um dos motivos do “enfraquecimento” do cânone nos dias atuais: a inexistência de critérios de valor e o reconhecimento consensual de um modelo clássico (Perrone-Moisés, 2016). É, de fato, problemática a ideia de alicerçar a literatura meramente em valores estéticos, uma vez que esses juízos de valor mudam de uma geração para outra. Assim como uma obra pode ser considerada como filosofia num século, e como literatura no século seguinte, ou vice-versa, também pode variar o conceito do público sobre o tipo de escrita considerado como digno de valor. Até as razões que determinam a formação do critério de valioso podem se modificar (Eagleton, 2006). Sob a ótica de uma sociedade cartesiana que ainda tenta racionalizar todos os seus processos, apoiar-se simplesmente em juízos estéticos não contribui para que a literatura seja encarada com seriedade. Não à toa que pesquisadores em várias épocas se comprometeram a encontrar elementos que pudessem, de fato, balizar a literatura como arte.

Para Perrone-Moisés (2016), os textos clássicos são aqueles em que a linguagem atinge seu mais alto grau de precisão e sua maior potência de significação. Segundo ela, a “significação, no texto literário, não se reduz ao significado (como acontece nos textos científicos, jornalísticos, técnicos), mas opera a interação de vários níveis semânticos e resulta numa possibilidade teoricamente infinita de interpretações” (*idem*: 80). Algo semelhante afirma Rancière (2002): para ele, um livro clássico é desses em que uma língua apresenta o essencial de suas formas e de seus poderes. Ambas as definições caberiam ao que Eliot (1972) chama de “clássico relativo” - quando a palavra “clássico” é usada “simplesmente para significar um autor-padrão em qualquer língua, usando-a meramente como indicação de grandeza, ou de permanência e importância do autor em seu campo específico, ou para designar a literatura grega ou latina como um todo, ou os maiores autores dessas línguas. Se Eliot já é bastante exigente com o que ele chama de “clássico relativo”, o “clássico absoluto” parece inalcançável:

[...] o clássico perfeito tem de ser aquele em que a genialidade inteira de um povo esteja latente, se não totalmente revelada [...]. O clássico tem de expressar, dentro de suas limitações formais, o máximo possível de toda a gama de sentimentos que representa o caráter do povo que fala essa língua. O clássico representará isso na sua melhor expressão, e também terá a mais ampla aceitação por parte das pessoas a quem pertence, e encontrará receptividade entre todas as classes e condições humanas. (Eliot, 1972:99)

Em ambos os casos, contudo, Eliot deixa claro que o tempo é o único fator capaz de determinar um clássico: “é apenas em retrospecto, e dentro de uma perspectiva histórica, que um clássico pode ser reconhecido como tal” (*idem*: 82). Perrone-Moisés (2016) também destaca o fator tempo como o grande juiz de uma obra literária, mas numa perspectiva mais intimista que a adotada por Eliot:

Se uma obra continua a suscitar novas leituras, não é porque ela contém valores essenciais, mas porque ela corresponde a indagações humanas de longa duração, concernentes à vida e à morte, ao amor e ao ódio, à paz e à guerra, e porque essas indagações estão nela formuladas numa linguagem cuja eficácia significativa é reconhecida por leitores de sucessivas épocas. É esse reconhecimento que faz um “clássico” e o insere num cânone. (Perrone-Moisés, 2016:65).

O clássico seria capaz de suscitar em leitores de diversas épocas questionamentos profundos, de fazê-los pensar e sentir de modo mais intenso e duradouro que outros textos (literários ou não). Essa acepção de literatura clássica parece estar em consonância com a visão de Plotino (*apud* Suassuna, 2018) sobre a Beleza - ela sugere ideias, não há beleza se a inteligência não goza também em alguma medida –, reforçando a importância da “fruição” na literatura e contribuindo para o distanciamento entre os textos clássicos e os de entretenimento. Sobre a fruição, Barthes (2015) afirma: é um prazer intelectual. Segundo ele, a fenda da fruição produz-se no volume das linguagens, na enunciação, não na sequência dos enunciados. A partir daí, Barthes fala em duas literaturas. Uma vai direto às articulações da anedota, considera a extensão do texto, ignora os jogos de linguagem – esse tipo de texto é o que o autor chama de “texto de prazer”: “aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável da leitura” (*idem*: 18). A segunda literatura “não deixa passar nada; ela pesa, cola-se ao texto, lê, se se pode assim dizer, com aplicação e arrebatamento, apreende em cada ponto do texto o assíndeto que corta as linguagens” (*ibidem*). Vimos anteriormente que uma das formas do Belo nas artes é o feio, o horrível, o perturbador, o monstruoso. Esse aspecto do Belo é, inclusive, o que muitos estudiosos consideram como a verdadeira face de uma obra de arte – é nesse caráter inquietante do não-Belo em que a

arte revela seu verdadeiro potencial. “A obra de arte pressupõe que algo choque. Ela derruba o observador” (Han, 2019:15). Para Barthes, o segundo tipo de literatura é de onde nasce o verdadeiro texto literário, aquele texto que desconforta, que “faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem” (Barthes, 2015: 20-1).

Outra característica creditada aos textos clássicos, sejam eles modernos ou antigos, é de trazerem consigo as marcas do passado. Segundo Calvino (2007), os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes). Isso nos remete à chamada “tradição clássica”, que estuda a transmissão e a disseminação da cultura clássica através das eras, geralmente com ênfase na influência de escritores, artistas e pensadores clássicos em subsequentes movimentos culturais e trabalhos individuais (Hardwick, 2003). Essas marcas de leitura são o sinal da permanência daqueles textos que, como toda obra de arte, estão destinados a sobreviver ao vir e ir das gerações, sendo que essa permanência pode ser explicada do ponto de vista da “autenticidade” (Benjamin, 2012). A autenticidade de um objeto “é a quintessência de tudo o que foi transmito pela tradição, a partir de sua origem, desde sua duração material até o seu testemunho histórico” (*ibidem*:182). É na tradição que está inserido o conteúdo autêntico da verdadeira obra de arte e que a diferencia da mais perfeita reprodução.

É importante destacar que, como todas as tradições, a tradição literária sofre o impacto do tempo, estando em constante movimento e recompondo-se à medida que surgem novas obras (Compagnon, 2010). Cada nova obra provoca um rearranjo na tradição em sua totalidade, modificando também o sentido e o valor de cada obra pertencente a essa tradição.

O que é um clássico? É um texto que transcende todos os paradoxos e todas as tensões: entre o individual e o universal, entre o atual e o eterno, entre o local e o global, entre a tradição e a originalidade, entre a forma e o conteúdo (Compagnon, 2010). É um texto que atingiu seu mais alto grau de precisão, que carrega consigo as marcas do passado; provocativo, nos tira da nossa zona de conforto. É aquele texto que amplia o

conhecimento do homem, o conhecimento de si, do outro, do mundo ao seu redor, algo que a literatura de massa, por melhor que seja como objeto de entretenimento, muitas vezes não consegue fazer.

Lemos Shakespeare, Dante, Chaucer, Cervantes, Dickens, Proust e seus companheiros porque nos enriquecem a vida. [...] Lemos, intensamente, por várias razões, a maioria das quais conhecidas: porque, na vida real, não temos condições de “conhecer” tantas pessoas, com tanta intimidade; porque precisamos nos conhecer melhor; porque necessitamos de conhecimento, não apenas de terceiros e de nós mesmos, mas das coisas da vida. (Bloom, 2001:25)

Esses são alguns dos valores literários atribuídos aos textos da literatura culta e que os distinguem de outros textos. Para alguns autores, essa distinção é importante para definição do cânone e, conseqüentemente, para a preservação dessa tradição literária. Diante de possíveis acusações de elitismo, eles diriam que essa preservação é uma atitude inerente aos conceitos de cultura, de arte e de educação, tratando-se antes de um reconhecimento a um imobilismo e fechamento ao novo (Perrone-Moisés, 2016). Esses autores “acham que algo deve ser preservado da rica tradição literária ocidental, como resistência à indústria cultural e a uma concepção da literatura como mero bem de consumo, produzida em função de um público pouco exigente” (*ibidem*: 34).

A preocupação é pertinente, afinal a indústria cultural domina, atualmente, meios de difusão muito mais numerosos e poderosos do que no século passado. Contudo, é inegável o fato de que ao se reconhecer o valor de certos textos instantaneamente se nega o valor de outros. “Todo julgamento de valor repousa num atestado de exclusão” (Compagnon, 2010:X). Esses juízos consideram de valor literário apenas a literatura culta, excluindo completamente a literatura de massa e ignorando o fato de que para aquele que lê, o que lê é sempre literatura, seja Proust ou Harry Potter, negligenciando assim a complexidade dos níveis de literatura presentes numa sociedade.

Por trás da teia sedutora das dualidades míticas ou do alienante superficialismo das curiosidades geralmente atribuídos à literatura de massa esboça-se uma antropologia do cotidiano das grandes cidades, algo que desperta o interesse do leitor de uma maneira que os textos clássicos muitas vezes não conseguem fazer.

### 3.1.3.2 – Literatura de massa

Antes de mais nada, é importante esclarecer porque adotaremos, neste trabalho, o termo literatura de massa em detrimento de outros, como *best-seller*, paraliteratura, texto-tagarelice etc. A literatura de massa é fruto da cultura de massa, que por sua vez surge quando aquela parte da população que até então não dispunha de tempo livre é liberada do fardo de trabalho fisicamente extenuante e passa a dispor também de lazer, de tempo para a cultura (até então exclusividade da “boa sociedade”). A literatura de massa é, assim, resultado das exigências da sociedade moderna. Dessa forma, chamar de literatura de massa aquela literatura consumida pela sociedade de massas parece o mais apropriado, até mesmo justo, pois foge de termos depreciativos como “baixa literatura” ou “texto-tagarelice” (Barthes, 2015). Referir-se a ela como *best-seller* também não é adequado, uma vez que uma obra da literatura culta pode vir a ter uma grande receptividade popular. Já o termo paraliteratura, desenvolvido pelo ensaísta francês Jean Tortel, tem seus méritos, mas que acaba tendo “problemas de método”:

Os méritos residem principalmente no fato de que o termo paraliteratura induz a uma postura de maior atenção para com as especificidades do tema, sem reduzi-lo de saída à condição de subliteratura, algo inexoravelmente dependente da grandeza de efeitos da arte literária erudita. [...] O problema começa, porém, quando Tortel lança mão do termo para cobrir um espaço que vai do romanesco até o Código Civil, passando pelas letras de canções. Excessivamente ampliado, o conceito de paraliteratura perde seu vigor – tudo que não é literatura culta tende a ser por ele absorvido. E este “tudo” acaba explicando pouco. (Sodré, 1988:16)

Assim, o termo utilizado neste trabalho para se referir àquela narrativa romanesca de imaginação produzida pela sociedade de massa será literatura de massa, estreitando assim o campo ambicionado pela paraliteratura.

Se a literatura culta tem seu respaldo nas instituições acadêmicas, a literatura de massa encontra sua legitimação no mercado e na indústria informativo-cultural. Desde sua origem, aliás, esta é uma das principais características da literatura de massa: entreter. Desde o início, essa forma de contar histórias atendeu às necessidades do público urbano, que se projetava como herói de aventuras insólitas como forma de amenizar as dificuldades do dia-a-dia:

O divertimento, assim como o trabalho e o sono, constitui, irrevogavelmente, parte do processo vital biológico [...]. *Panis et circenses* realmente pertencem a uma mesma categoria, ambos são necessários à vida, para sua preservação e recuperação, e ambos desaparecem no decurso do processo vital – isto é, ambos devem ser constantemente produzidos e proporcionados, para que esse processo não cesse de todo. (Arendt, 2016:258)

Como já vimos anteriormente, a autenticidade conferida a um objeto artístico, dentre os quais os textos clássicos, permite que ele permaneça relevante mesmo com o passar dos séculos. Já os objetos da indústria cultural, como os textos da literatura de massa, são julgados pela novidade e pelo ineditismo, e não se espera deles que durem mais que alguns anos.

Alguns autores afirmam que o texto modular da literatura de massa é “Os mistérios de Paris”, de Eugène Sue, publicado entre 1842 e 1843 (Sodré, 1988). Na história de Sue, Rodolfo de Gerolstein é um rico príncipe alemão que trata seus súditos com bondade e justiça. Ele se apaixona por uma misteriosa aventureira, com quem tem uma filha, e a partir daí a trama acompanha as desventuras de Rodolfo em Paris enquanto ele busca a herdeira, foge dos inimigos e ainda encontra tempo para ajudar pessoas de bom coração. A história de “Os mistérios de Paris” representa um retorno à tradição narrativa que foi iniciada no século XV europeu, quando teve início a transcrição em prosa e a seriação de relatos épicos versificados – Tristão e Isolda, o ciclo do Santo Graal, lendas místicas e nacionais. “Heróis todo-poderosos, feitos notáveis, peripécias inverossímeis, multiplicam-se” (*idem*:9). Essa tradição, por sua vez, teria tido início com o pequeno Jehan de Saintré (1456), de Antoine de La Sale, e o romance de Troia. É importante esclarecer que o romance não surge como um gênero literário, mas como uma forma de tradução das narrativas orais para o sistema da escrita, ajudando ao mesmo tempo a estabelecer uma contrapartida leiga para a escrita do latim.

Ao dizermos que não era “gênero”, queremos ressaltar que não tinha nenhum reconhecimento artístico-literário. Podia-se caracterizá-lo, no entanto, como um trabalho, submetido ao valor mercantil, uma vez que se colocava como um bem de troca, com um autor-proprietário, um valor e um público consumidor. (Sodré, 1978:56)

Todas essas antigas narrativas do século XV, agora recontadas e reelaboradas, resultam no romance barroco do século XVII, que utiliza as lendas medievais e os conteúdos dos romances de cavalaria para agradar tanto o público burguês-aristocrático quanto o povo - este, pela primeira vez, elevado à categoria de público leitor. Assim como os textos

antigos, o romance barroco se caracteriza por um excesso de imaginação, sem quaisquer pretensões de pintura da realidade. Alguns exemplos desses primeiros volumes impressos que não eram destinados aos sábios e letrados, mas aos leitores mais humildes, são as “gravuras que ensinavam a boa morte ou mostravam as extravagâncias do mundo ao avesso, as publicações esporádicas que difundiam relações históricas e narrações extraordinárias” (Chartier, 2011). Também podemos citar a *Bibliothèque Bleue*, uma coleção de livros brochados de capa azulada e custo modesto, inicialmente vendida nas cidades, que foi, por décadas a fio durante os séculos XVII e XVIII, bem recebida nas áreas rurais, mesmo com os altos índices de analfabetismo.

Só a partir do século XVIII, provavelmente como consequência da Revolução Industrial e todos os efeitos por ela provocados na sociedade, os heróis míticos - inverossímeis fidalgos que enfrentavam persas ou sarracenos no romance barroco - são efetivamente substituídos no texto do romance para dar lugar a personagens e a cenários delineados com um certo realismo histórico. A imaginação desenfreada cedia, então, lugar à “verdade”, tanto na descrição dos mecanismos da sociedade quanto no delineamento da personalidade de cada personagem.

No século seguinte, as condições de produção do romance já são outras. Agora essas narrativas são publicadas nos jornais, cujas edições saem até três vezes ao dia, e o romance acaba sofrendo a influência da produção jornalística - preocupações com a informação, com o coloquialismo, com a descrição ágil das coisas (Sodré, 1988). Em suma, o romance quer se tornar também um documento social.

Da união do romance com os periódicos nasce o folhetim. A expressão *roman-feuilleton* origina-se no jornal *La Presse*, de Émile de Girardin, por volta de 1836. O *La Presse* simboliza a imprensa industrializada francesa do século XIX pelo uso mais racional da publicidade e de técnicas avançadas de impressão.

Folhetim, romance popular, literatura de consumo, literatura de massa são expressões que hoje indicam o mesmo fenômeno: uma narrativa, produzida a partir de uma demanda de mercado, para entreter literariamente um público consumidor. O folhetim nasce, portanto, atrelado à imprensa de grande tiragem, ao germe da indústria cultural. Ao contrário da literatura culta, a literatura de massa tem, entre suas determinações produtivas, o aparelho informativo-cultural. Isto é essencial para a sua conceituação. (Sodré, 1978:79-80)



É provável que esse vínculo histórico do folhetim com a indústria cultural seja um dos motivos da literatura de massa ser legitimada pelo mercado e não pelas instituições acadêmicas.

Sobre a expressão “romance popular” (do francês *roman populaire*), usada pela primeira vez em 1865, é importante esclarecer que de “popular” essa literatura não tinha nada. “Este título não mais designa [...] um lugar de produção (o povo), mas um reaproveitamento industrial do espaço literário das classes pobres: a palavra ‘popular’ indicava agora apenas um tipo de consumidor, era um recurso publicitário” (*idem*:79). Tratava-se de uma “imitação insípida da literatura de elite; a falsa elegância, o melodrama, a inverossimilhança e o chavão sentimental nela dominavam” (Auerbach, 2015).

Vimos que a literatura de massa é respaldada pelo mercado e tem como objetivo principal ser um objeto de entretenimento. Sua estrutura textual combina, de forma geral, os seguintes elementos:

- Caráter mítico do herói;
- Atualidade informativo-jornalística;
- Pedagogismo;
- Uso de uma retórica culta ou consagrada e;
- Oposições míticas.

Caráter mítico do herói: o herói dos textos da literatura de massa herda várias características do herói tradicional, lembrando que “herói, para os românticos, era o homem de gênio superior (tanto intelectualmente quanto na ação social), solitário entre os medíocres, triunfante entre os vencidos” (Sodré, 1978). Contudo, diferentemente do herói tradicional, que se apoia numa consciência exaltada e solitária, modelada principalmente pelo Romantismo, o herói da literatura de massa, particularmente aquela do século XIX, já não pode prescindir da verossimilhança, dos contornos de realismo.

Atualidade informativo-jornalística: necessidade de informar, de deixar o leitor ciente de algo – uma teoria, fatos ou doutrina – de uma maneira fácil e acessível, como na linguagem jornalística. Embora a literatura de massa preencha uma função de diversão ou entretenimento, há uma outra constante simultânea – a informação. O folhetim sempre procurou informar, caucionando os acontecimentos imaginários narrados com a divulgação de ideias em curso, doutrinas, fatos jornalísticos, descobertas científicas etc. “Daí, a natureza frequentemente ‘datada’ da diegese folhetinesca: a informação perde atualidade com o tempo”, (Sodré, 1978), o que contrasta com o caráter atemporal geralmente atribuído ao texto clássico. Sobre essa “vocação” da literatura de massa em ser um documento informativo, apontamos para algo ocorrido no meio editorial em 2020. Com o mundo inteiro em quarentena e a economia oscilando em diversos países, os *instant books* – livros instantâneos produzidos a toque de caixa para pegar carona em temas do noticiário – ganharam espaço. A revista Veja (edição de 23 de setembro de 2020<sup>11</sup>) os chama de “literatura vapt-vupt” e afirma que publicações feitas para tirar proveito de fatos de grande repercussão surgiram pela primeira em 1964: poucos meses após o assassinato do presidente americano John Kennedy, a tragédia ensejou a primeira obra que viria a ser classificada de *instant book*, um livro de mais de 700 páginas sobre o caso. Contudo, o que antes eram iniciativas excepcionais se transformou em algo acessível com a internet e os *e-books*. “Para além das vantagens comerciais, os *instant books* vêm ao encontro de uma demanda real: em tempos de incerteza, acenam com palavras de conforto e análises sucintas de temas complexos” (Capuano, 2020). Em tempos de pandemia, parte da população buscou conforto em livros lançados que visavam a esmiuçar o tema – tanto textos técnicos como de ficção (títulos como *Kissing the Corona Virus*, *Love under Quarantine* e *Love in lockdown* são apenas alguns dos disponibilizados pela Amazon).

Pedagogismo: intenção clara de ensinar alguma coisa. As obras da literatura de massa, especialmente aquelas voltadas a um público mais jovem, trazem normas de conduta, “seja pela denúncia ou pelos efeitos negativos das personagens que não as seguem” (Robledo, 2011). Esses textos são pautados em temas facilmente identificáveis, sobretudo com a ideologia tida como politicamente correta. Essa função claramente normativa da literatura de massa é “ajustar a consciência do indivíduo ao mundo (confirmá-lo como

---

<sup>11</sup> Apêndice II.

sujeito das variadas formações ideológicas), mas divertindo-o (ao contrário do sermão, da pregação ou da doutrinação direta), como num jogo” (Sodré, 1978). Para que essa assimilação seja mais fácil por parte do leitor, faz-se uso de formas já conhecidas ou simplificadas de composição romanesca.

Retórica culta ou consagrada: retomada de uma retórica literária, isto é, de um modo de escrever, já experimentado ou consagrado pela literatura culta. Como destacamos acima, o uso de uma linguagem já conhecida contribui para que o pedagogismo do texto seja mais efetivo. À literatura clássica caberia o “estilo”, “uma posição de classe dentro da linguagem – enquanto índice de forma expressiva, que vai permitir, por meio de uma ficção linguística, a abordagem de todas as nuances possíveis das contradições sociais” (Sodré, 1978). Já à literatura de massa caberia a “tagarelice”, a “espuma de linguagem”, que “se forma sob o efeito de uma simples necessidade de escritura” (Barthes, 2015).

A forma bastarda da cultura de massa é a repetição vergonhosa: repetem-se os conteúdos, os esquemas ideológicos, a obliteração das contradições, mas variam-se as formas superficiais: há sempre livros, emissões, filmes novos, ocorrências diversas, mas é sempre o mesmo sentido. (*Ibidem*:51)

Em suma, o romancista contemporâneo continua usando técnicas narrativas tradicionais, apenas sutilmente renovadas com respeito aos diálogos e às descrições (Perrone-Moisés, 2016).

Oposições míticas: presença de oposições binárias na narrativa (o bem e o mal, Deus e o diabo, o perseguidor e o perseguido etc.). Além das oposições, que são bravamente resolvidas pelo herói (o que geralmente envolve sacrifícios físicos e/ou de espírito), o texto da literatura de massa faz uso da mitologia, de contos maravilhosos, da presença de seres mágicos para ilustrar e ampliar essas situações de enfrentamento, expandido “as fronteiras tediosas e chatas do mundo real” (Robledo, 2011), como nos livros da série Harry Potter. “Talvez esta corrente tenha conseguido maior elaboração que a realista, com altas vendas que, inevitavelmente, questionam os estudiosos e os teóricos da leitura, inquietam os sociólogos e põem em alerta os defensores da arte literária” (*idem*).

Para muitos autores, a literatura de massa simboliza o “mau romance” (Pennac, 2012), aquele texto que

[...] se contenta em reproduzir ao infinito o mesmo tipo de narrativa, debita o estereótipo em cadeia, faz comércio dos bons sentimentos e das sensações fortes, salta sobre todos os pretextos oferecidos pela atualidade para desovar uma ficção de circunstância, se dá a “estudos de mercado” para colocar, segundo a “conjuntura”, tal tipo de “produto”, capaz de inflamar tal categoria de leitores. (*idem*: 154-5)

Entendemos que parte desses autores age dessa forma como forma de defender e preservar o texto clássico, que parece perder mais e mais espaço diante de todos os produtos lançados pela indústria cultural que (retro)alimenta a sociedade contemporânea. Contudo, gostemos ou não, a literatura de massa vai continuar conosco no futuro previsível. A maioria das estantes das livrarias continuará sendo ocupada por títulos da literatura policial, de ficção, de terror, de autoajuda, entre outros, pois esses são os livros consumidos por grande parte da população<sup>12</sup>. É preciso observar que, ao lado de todos os fatores de racionalização da produção da narrativa em termos de custos de escala, e apesar da estereotipia das fórmulas, a literatura de massa é capaz de ensejar momentos únicos ao indivíduo, algo que um texto clássico, de início, talvez não consiga.

Há, sem dúvida, um forte componente elitista nessa resistência, por parte de instituições acadêmicas, em tomar conhecimento da literatura de massa. Contudo, o fascínio duradouro dessa literatura indica que não se pode estudá-la com uma visão simplista e redutora, limitando-se ao campo de efeitos dos estratagemas mercadológicos ou dos subprodutos da literatura culta. É necessário alertar para o “anelo fácil de tantos críticos da cultura de massas por uma Idade do Ouro de uma sociedade boa e bem-educada” (Arendt, 2016), críticos esses que apesar de conhecerem o filisteísmo ignorante dos *nouveaux-riches* têm apenas um conhecimento superficial do filisteísmo cultural e educado da sociedade europeia onde a cultura adquiriu um valor de esnobismo e onde tornou-se questão de status ser educado o suficiente para apreciar a cultura.

Os guardiães da arte (exegetas, críticos literários, professores, estetas, etc.) se esforçam para colocar de um lado Dickens, Flaubert, Tolstoi, Hugo, Balzac e do outro, autores como Alexandre Dumas, Eugène Sue, Conan Doyle, Pons du Terrail, etc. Esta oposição, apoiada em terreno dos mais movediços, é

---

<sup>12</sup> Segundo o site Publishnews (disponível em < <https://www.publishnews.com.br/ranking/anual> > Acesso em 8 de jul 2021 , dos dez livros mais vendidos no primeiro semestre de 2021 no Brasil, seis eram algum tipo de manual de autoajuda e quatro eram ficção, sendo que destes três eram títulos da chamada literatura de massa – inclusive o box com todos os livros da série Harry Potter, para desgosto do crítico literário Harold Bloom, cuja desaprovação pelo bruxinho de J.K. Rowling foi inicialmente declarada num ensaio para o The Wall Street Journal em 2000 e manteve-se inalterada até sua morte, em outubro de 2019.

legitimada pela instituição escolar, encontrando eco em toda História da Literatura que se escreve no Ocidente. A literatura dita popular, popularesca ou ainda de massa é sistematicamente excluída do discurso consagrador das instituições que mantêm a salvaguarda da cultura erudita. (Sodré, 1978:15)

A literatura de massa tem sua importância no processo de despertar no indivíduo a paixão pela leitura. Sejam jovens ou adultos, o leitor “não profissional” (Todorov, 2014) busca a literatura por prazer, por diversão, e esse caminho “menos acidentado” passa necessariamente pela literatura de massa. “Ler obras juvenis ou *best-sellers* é apenas o começo de uma longa e produtiva convivência com os livros” (Meier, 2011), e se alguns “guardiães da arte” preferem ignorar ou diminuir esse tipo de literatura outros autores afirmam que devemos encorajar a leitura por todos os meios – inclusive a dos livros que o crítico profissional considera com condescendência, se não com desprezo, como Harry Potter (Todorov, 2014). Além de terem levado milhões de pessoas ao hábito de leitura, os textos da literatura de massa “lhes possibilitaram a construção de uma primeira imagem coerente do mundo, que, podemos nos assegurar, as leituras posteriores se encarregarão de tornar mais complexas e nuançadas” (*ibidem*:82).

A impressão que fica é que essas discussões, onde se digladiam os partidários da literatura culta e os defensores da literatura de massa, não contribuem em nada quando a proposta é aproximar o leitor do ato de ler. Devemos lembrar que os jovens buscam nos textos algo que os toque, independentemente das categorias, das classificações convencionais, das linhas de divisão entre gêneros mais ou menos legítimos.

As divisões que estabelecem uma oposição entre leituras “úteis” e leituras de “distração” não valem mais: eles podem se divertir com o movimento das estrelas, e pensar que seja infinitamente “útil” e precioso descobrir palavras que dão voz a seus medos ocultos ou um sentido à sua vida. (Petit, 2009b:57)

No âmbito acadêmico, os debates sobre literatura culta e literatura de massa devem continuar. Contudo, por que não deixar o leitor não profissional longe dessa querela? Além disso, ao se indagarem sobre os usos populares do produto de massa, ao procurarem ir além das frias avaliações de audiência ou das sondagens de mercado, professores secundários e universitários poderão inclusive aproximar-se da literatura de massa como material de ensino – o que não tem sido feito até agora.

### 3.1.3.2.1 – Literatura de massa no Brasil

A invenção da prensa por Gutenberg, no século XV, trouxe novas mudanças à forma de produção do livro, ampliando seu acesso e conquistando novos leitores. No Brasil, contudo, essas transformações demoraram a acontecer. Do descobrimento até a vinda da família real portuguesa, em 1808, era expressamente proibida qualquer tipo de reprodução impressa em todo o território nacional. A Coroa Portuguesa temia a possível propagação de ideias políticas progressistas e revolucionárias (El Far, 2006).

Com a chegada da família real ao Rio de Janeiro, entretanto, ocorreu uma série de mudanças na então colônia, entre elas a instalação de uma prensa oficial (a Imprensa Régia) e a chegada de diversos livreiros dispostos a se aventurar no inexplorado mercado brasileiro. Contudo, apenas em 1870 o mercado editorial brasileiro passou a oferecer um livro mais barato, de capa brochurada e pequeno tamanho, que começava a ser vendido nas livrarias e pelos mercadores ambulantes, que costumavam perambular pelas vizinhanças mais afastadas do centro da cidade do Rio de Janeiro.

Edições baratas de José de Alencar, Bernardo Guimarães, Joaquim Manuel de Macedo, como também nomes famosos do romance francês, como Victor Hugo, Honoré de Balzac e Alexandre Dumas, dentre vários outros, eram anunciadas pelos livreiros acompanhadas de frases de efeito, que ressaltavam o fato de o livro não ser mais um produto de luxo. ‘Livros para o povo’, ‘biblioteca para todos’ ou ainda ‘livros ao alcance de todos’ eram reclames que passaram a fazer parte, com regularidade, das páginas dos jornais diários. (*ibidem*:32-3)

Nesse período de ascensão da literatura de massa no Brasil, um dos principais nomes foi o de Pedro da Silva Quaresma, proprietário da Livraria do Povo. Sob o título “Livros Baratíssimos” ou “Tudo de bom e barato no treme terra e terror dos careiros”, ele divulgava listas e mais listas de obras dos mais variados gêneros da literatura. Enquanto outros livreiros apostavam suas fichas em volumes bem encadernados e autores renomados pela crítica da época, Quaresma apostava na publicação de livros baratos e, ao mesmo tempo, de leitura fácil e atraente, focando essencialmente na literatura como passatempo e diversão. Nesse sentido, publicou livros para crianças numa época em que ainda não existia literatura infantil brasileira nas estantes das livrarias; editou manuais de ajuda prática, que ensinavam desde habilidades profissionais até receitas de doces e

salgados, dicas para conseguir maridos, espantar o mau-olhado, entre outros. Os romances publicados por Pedro Quaresma

[...] tiveram igualmente enorme repercussão. Pedro Quaresma editou histórias arrebatadoras e de “sensações fortes”, como se dizia então. Eram donzelas que perdiam a virgindade, filhos que desafiavam a autoridade paterna e cruzavam mares e oceanos em busca de aventuras, jovens inocentes em meio a crimes passionais, tudo regado a muito sangue e lágrimas. (*Ibidem*: 25-6)

Os autores desses romances conseguiram vender milhares de exemplares ao longo das últimas duas décadas do século XIX, mas foram esquecidos pelos compêndios de nossa história literária por não apresentarem escrita considerada refinada e um enredo compatível com as convenções estéticas vigentes.

### 3.1.4 – Do direito (e do acesso) à literatura

Como vimos anteriormente, a literatura pode ser definida como o uso estético da linguagem escrita. É também fonte de prazer, de entretenimento, de conhecimento – de si e do outro -, de evasão, de ação. “Exercício de reflexão e experiência de escrita, a literatura responde a um projeto de conhecimento do homem e do mundo” (Compagnon, 2009:26). E quem tem acesso a ela?

Todos, segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos<sup>13</sup>. No artigo 27º, lemos: “Toda a pessoa tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar no progresso científico e nos benefícios que deste resultam”. Alguns autores são ainda mais específicos, e incluem a literatura entre os “bens incompreensíveis”, ou seja, essenciais para a vida:

[...] são bens incompreensíveis<sup>14</sup> não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual. São incompreensíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc., e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura. (Candido, 1995:176)

---

<sup>13</sup> “Declaração Universal dos Direitos Humanos”. Disponível em: <[https://declaracao1948.com.br/declaracao-universal/declaracao-direitos-humanos/?gclid=EAIaIQobChMIjIzk2N7G5AIVyQeRCh0UMQVREAAAYASAAEgI2Afd\\_BwE](https://declaracao1948.com.br/declaracao-universal/declaracao-direitos-humanos/?gclid=EAIaIQobChMIjIzk2N7G5AIVyQeRCh0UMQVREAAAYASAAEgI2Afd_BwE)> Acesso em: 10 de set. 2019.

<sup>14</sup> O autor faz uso de dois conceitos adotados pelo padre dominicano Louis-Joseph Lebret (1897-1966), fundador do movimento Economia e Humanismo, que distinguia entre “bens compreensíveis” (supérfluos) e “bens incompreensíveis” (essenciais).

Infelizmente, aqueles que têm acesso à literatura são apenas uma pequena parcela daqueles que têm direito a ela. Mencionamos anteriormente que, no Brasil, aqueles que podem comprar um livro são geralmente os mesmos que têm poder aquisitivo para adquirir outras ferramentas tecnológicas, e, ainda assim, as consecutivas crises econômicas têm diminuído ainda mais esse número<sup>15</sup>.

Diante de um cenário como esse, onde milhões de brasileiros não têm condições de providenciar alimento para si mesmos (que dirá para seus dependentes), é fácil deduzir porque grande parte da população não tem acesso à literatura. Contudo, isso não quer dizer que por serem privados do alimento essas pessoas não sejam dignas também das artes. “Dê aos vivos mais do que pão”, disse o poeta polonês Isroel Shtern (2016). Ele nasceu em uma família pobre e enfrentou grandes dificuldades antes de se estabelecer como poeta e jornalista. O pai morreu quando ele era pequeno, deixando-o sozinho com a mãe, que dependia de bicos para sustentar a si e ao filho. São de Shtern as seguintes palavras: “Certamente, quando se tem fome, não se quer nada além de comida, comida” (*idem*). Contudo, para ele, é justamente por ser privado de tantas coisas que o pobre entende a poesia mais profundamente: “Se todas as coisas querem envolver-se em si mesmas, se toda a sua saudade está numa única lágrima: é exatamente essa a fonte da poesia”.

Pão e poesia. Tratam-se de dois tipos de alimento, ambos essenciais ao ser humano e que o distinguem de outros animais que também sentem fome e sede. Enquanto é sabido que

---

<sup>15</sup> No primeiro semestre de 2021, o Instituto Locomotiva divulgou um levantamento que apontava um “encolhimento” da população brasileira pertencente à chamada classe média tradicional (famílias com renda mensal *per capita* entre R\$ 667,87 e R\$ 3.755,76). Em virtude da crise econômica provocada, entre outros fatores, pela pandemia de Covid-19, 4,9 milhões de brasileiros foram empurrados para a classe baixa (“Classe média ‘encolhe’ na pandemia e já tem mesmo ‘tamanho’ da classe baixa”. Disponível em <<https://www.google.com/amp/s/g1.globo.com/google/amp/economia/noticia/2021/04/17/classe-media-encolhe-na-pandemia-e-ja-tem-mesmo-tamanho-da-classe-baixa.ghtml>> Acesso em: 20 de set. 2021). Além disso, também no primeiro semestre de 2021, a revista Istoé publicou a seguinte reportagem: “Sem auxílio emergencial, Brasil deve ter mais de 20 milhões em pobreza extrema” (Disponível em <<https://istoe.com.br/sem-auxilio-emergencial-brasil-deve-ter-mais-de-20-milhoes-em-pobreza-extrema/>> Acesso em: 20 de jan. 2021). Os dados são do Instituto Brasileiro de Economia da Fundação Getúlio Vargas (Ibre/FGV), que considera “extremamente pobres” aqueles que vivem com menos de R\$ 155 mensais. Em 2014, a Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura havia tirado o Brasil do Mapa da Fome. Contudo, com a pandemia de Covid-19 e seus efeitos econômicos, o país caminha para voltar a esse Mapa (“Brasil está voltando ao Mapa da Fome, diz diretor da ONU”. Disponível em: <<https://exame.com/brasil/brasil-esta-voltando-ao-mapa-da-fome-diz-diretor-da-onu/>> Acesso em: 20 de jan. 2021).



o corpo, privado do pão, decai e entra em colapso, a alma, sem as artes, embrutece, esvazia-se, definha. Alguém pode afirmar que o alimento, contudo, é mais urgente, pois sem ele o corpo não tem energia para dedicar-se às artes, e que, dessa forma, a arte não teria lugar junto aos “bens incompreensíveis” previstos na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Ora, a mesma lógica vale para itens como o vestuário, a moradia, o lazer, e ainda assim eles estão contemplados no documento das Nações Unidas. Por que seria diferente com as artes, com a literatura?

Por meio da literatura, aprende-se a ler e, nas sociedades letradas, sem leitura não há cultura. E mais: porque os textos literários podem incluir textos dos mais diferentes tipos, a literatura contribui para a formação do cidadão. A literatura também é uma poderosa mediadora entre diferentes culturas, função que hoje em dia, num mundo globalizado pela informação e pelos deslocamentos humanos, é mais do que oportuna.

A literatura também é uma forma de resistência, principalmente para as pessoas em situações de adversidade, e podemos encontrar exemplos disso tanto na ficção quanto na realidade. No romance “A sociedade literária e a torta de casca de batata”, Mary Ann Shaffer e Annie Barrows (2009) contam como um grupo de moradores da ilha de Guernsey, única parte do território britânico ocupada pelos nazistas durante a Segunda Guerra Mundial, conseguiu sobreviver à escassez de alimento e de informações por meio de encontros literários clandestinos:

Naquela noite, quando eles chegaram na minha casa para escolher os livros, aqueles que raramente tinham lido outra coisa além da Bíblia, de catálogos de sementes e de *The Pigman's Gazette* descobriram um tipo diferente de leitura. [...] Líamos livros, falávamos sobre livros, debatíamos livros e nos tornamos cada vez mais amigos. Outros habitantes pediram para se juntar a nós e nossas noites se tornaram mais alegres e divertidas – quase conseguíamos esquecer a escuridão do lado de fora. (Shaffer, Mary Ann; Barrows, Annie, 2009:62)

Fora da ficção, a antropóloga francesa Michèle Petit é uma das defensoras de que a leitura pode contribuir para o bem-estar, principalmente em lugares onde a crise é particularmente intensa, seja em contextos de guerra ou de repetidas violências, de deslocamento de populações – forçados ou não -, ou de grandes recessões econômicas. Segundo ela, em tais conexões, crianças, adolescentes e adultos podem redescobrir o papel da leitura na reconstrução de si mesmos e, “além disso, a contribuição única da literatura e da arte para a atividade psíquica. Para a vida, em suma” (Petit, 2009a: 21-2).

Durante a Segunda Guerra Mundial, *A Tree Grows in Brooklyn* (“Uma árvore cresce no Brooklyn”, em tradução livre), da escritora Betty Smith, foi talvez o livro mais popular da *Armed Services Edition* (livros de ficção e não-ficção em formato de bolso que eram distribuídos aos soldados americanos durante o conflito). A história semiautobiográfica, publicada originalmente em 1943, se concentra em uma adolescente pobre, mas com grandes aspirações, e sua família, que morava no Brooklyn durante as duas primeiras décadas do século XX. O livro fornecia um relato tão vívido da infância que muitos soldados achavam que Smith estava escrevendo sobre eles mesmos. Um sargento revelou a Betty Smith (*in* Manning, 2015): “Quando abri seu livro pela primeira vez, estava deprimido, de baixo-astral, como os rapazes dizem”. No entanto, ao longo da leitura, “meu moral subiu, até que no fim me peguei dando risada de muitos personagens divertidos”. O sargento precisava do estímulo que *A Tree Grows in Brooklyn* lhe dera. Durante meses, ele se sentira deprimido e solitário, e nada lhe aliviava esses sentimentos, até a leitura do livro de Smith. “Não tinha dado tanta risada desde minha chegada aqui, oito meses atrás”, afirmou.

Esse relato reforça a importância dos livros para as pessoas que vivem em situações de adversidade. Para os cidadãos vivendo em condições normais de desenvolvimento, um livro pode ser uma porta a mais que se abre; para aqueles que foram privados de seus direitos fundamentais, ou de condições mínimas de vida, um livro é talvez a única porta que pode permitir-lhes cruzar a fronteira e saltar para o outro lado (Robledo *apud* Petit, 2009a). Sobre esse “salto” é importante esclarecer que ele nada tem a ver com aquilo que Rancière (2002) atribui à pedagogia tradicional, que estaria mais preocupada em, pressupondo uma desigualdade já existente, equiparar os ditos ignorantes àqueles detentores do saber, “um meio de conceder aos pobres a possibilidade de melhorar individualmente sua condição e de dar a todos o sentimento de pertencer, cada um em seu lugar, a uma mesma comunidade” (*idem*). Essa mudança possibilitada pelo livro é focada na capacidade de sublimação da literatura, de nos arrancar de nossa realidade e nos mostrar outras possibilidades. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, a literatura permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano.

Mais densa e mais eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. (Todorov, 2014:23-4)

A literatura, pelos múltiplos significados que comporta, permite ao leitor descobrir novos sentidos para a realidade, ampliando e enriquecendo a sua percepção do ser humano, do mundo e de si mesmo. Por meio da sua capacidade de sintetizar e condensar a realidade por meio dos recursos da ficção, a literatura faz com que o leitor se reconheça e se descubra na observação de outras vidas, de outras realidades, que possuem muito mais pontos que se aproximam e ao mesmo tempo se diferenciam da sua própria vida, de suas experiências cotidianas.

“Charles Lamb me fez rir durante a Ocupação Alemã”, disse Dawsey Adams, personagem de Shaffer e Barrows (2016). “Livros são a melhor coisa que temos em nossas vidas; eles são nossa imortalidade”, afirmou Varlam Chalámov (*in* Silveira, 2004), escritor e preso político, sobrevivente do Gulag russo. Em suas memórias, Chalámov discorre sobre o período de 18 anos que passou nos campos de trabalhos forçados da Sibéria. As raras oportunidades em que teve acesso a um livro davam-lhe forças para sobreviver a mais um dia em condições sub-humanas. Para ele, assim como o pão, as palavras eram alimento que fortificavam o espírito. A literatura é um instrumento de conhecimento de si e do outro; a literatura de ficção, ao mesmo tempo que ilumina a realidade, mostra que outras realidades são possíveis, libertando o leitor de seu contexto estreito e desenvolvendo nele a capacidade de imaginar. Para que serve a literatura? “Serve” (para evidenciar o caráter utilitário de nossa época) para rir, para chorar, para viajar, para assombrar, para pensar, para compreender, para resistir e, sobretudo, “para nos encantar com o fato de que a linguagem verbal seja capaz de tudo isso e mais um pouco” (Perrone-Moisés, 2016:82).

### **3.2 – LEITURA**

A trajetória de uma pessoa no universo das letras parte de um processo fundamental que é o desenvolvimento da capacidade de leitura. Para Certau (2011), a leitura é uma operação de caça em que o texto sempre se configura como espaço de jogos e astúcias

para aquele leitor que dele se apropria e transforma em táticas contínuas de enfretamento da vida. A leitura também pode ser entendida como um processo complexo e abrangente de decodificação de signos e de compreensão e intelecção do mundo (Tinoco, 2014). É importante destacar que esses sistemas simbólicos precisam ser ensinados para que alguém possa se apropriar deles e extrair significados a partir de uma variedade imensa de formatos, gêneros e suportes utilizados para dar corpo a um texto. Segundo Tinoco, a leitura

Lida com a capacidade simbólica e com a habilidade de interação mediada pela palavra. É um trabalho que envolve signos, frases, sentenças, argumentos, provas formais e informais, objetivos, intenções, ações e motivações; envolve especificamente elementos da linguagem, mas também os da experiência de vida dos indivíduos (*ibidem*:51).

Em seu livro “Como um romance”, Daniel Pennac (1993) fala dos direitos imprescindíveis daquele que lê. São eles: o direito de pular páginas, o direito de não terminar um livro, o direito de reler, o direito de ler qualquer coisa, o direito de ler em qualquer lugar, o direito de ler em voz alta e, finalmente, o direito de não ler.

A escritora Ana Maria Machado (2002) afirma que ninguém tem que ser obrigado a ler: “Ler é um direito de cada cidadão, não é um dever” (*idem*:X). E como todo direito, ele pode simplesmente não ser exercido. Se um indivíduo pode, mas não quer ler, isso não faz dele, nas palavras de Pennac (1993), “um bruto potencial ou um absoluto cretino”. Entretanto, pessoas de todas as idades precisam saber que têm esse direito, precisam se apropriar dele antes de escolher se querem exercê-lo ou não. “O dever de educar, consiste, no fundo, no ensinar as crianças a ler, iniciando-as na literatura, fornecendo-lhes meios de julgar livremente se elas sentem ou não a ‘necessidade de livros’” (Pennac, 1993). Para Ana Maria Machado, ler é um alimento do espírito, como um prato de comida: “Todo mundo precisa, todo mundo deve ter à sua disposição – de boa qualidade, variada, em quantidades que saciem a fome. Mas é um absurdo impingir um prato cheio goela abaixo de qualquer pessoa” (2002).

A leitura é um instrumento de ensino, mas, além disso, ela é também um instrumento de humanização, sendo que por humanização entendemos como:

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (Candido, 1995:182)

Finalmente, de forma geral, a leitura é um processo que começa nas famílias em que há leitores. E continua na escola.

### 3.2.1 – O leitor

E para quem se escreve? Os estudos de recepção já nos ensinaram que o texto não existe sem o leitor, que o ato de leitura é ação que envolve um conjunto de elementos – leitor, texto, contexto – acreditando que o leitor tem atitudes de apropriação, desvio e resistência. Contudo, ao longo da história dos estudos literários, nem sempre o leitor teve seu papel reconhecido.

Com o objetivo de determinar o tipo de leitor que é o foco deste trabalho, faremos um breve resumo do papel do leitor ao longo dos tempos.

Na história dos estudos literários, há abordagens que ignoram tudo do leitor, como é o caso da crítica científica e da crítica histórica. Para essas duas abordagens, a leitura culta que segue a “expectativa do texto” é aquela que se nega ela própria como leitura. Elas afirmam que a leitura deve escapar ao leitor e aos seus caprichos; não se trata de anular, mas de enquadrar suas impressões por meio da disciplina, atingindo, assim, a objetividade da abordagem do próprio texto. “O exercício da explicação”, escreveu Gustave Lanson, um dos nomes da crítica histórica (*apud* Compagnon, 2010), “tem como objetivo e, quando bem praticado, como efeito, criar nos estudantes o hábito de ler atentamente e interpretar fielmente os textos literários”.

O poeta Stéphane Mallarmé é um exemplo de escritor que negava a leitura (e, conseqüentemente, o leitor). Segundo ele (*in* Compagnon, 2010), o livro, a obra, cercados por um ritual místico, existem por si mesmos, desgarrados ao mesmo tempo de seu autor e de seu leitor, em sua pureza de objetos autônomos, necessários e essenciais. Do mesmo modo que a escritura da obra moderna não pretende ser expressiva, sua leitura não reivindica identificação por parte de ninguém.

Apesar das divergências quanto à intenção do autor, durante muito tempo tanto a crítica científica quanto a crítica histórica concordaram em banir o leitor, cuja exclusão foi mais clara e expressamente formulada pelos *New Critics* americanos. Segundo Compagnon, os Novos Críticos

[...] definiam a obra como uma unidade orgânica autossuficiente, da qual convinha praticar uma leitura fechada (*close reading*), isto é, uma leitura idealmente objetiva, descritiva, atenta aos paradoxos, às ambiguidades, às tensões, fazendo do poema um sistema fechado e estável, um monumento verbal, de estatuto ontológico tão distanciado de sua produção e de sua recepção quanto em Mallarmé (Compagnon, 2010:138).

O *close reading*, ou leitura analítica, era um método que não temia a desmontagem do texto; contudo, ele supunha também que o leitor pudesse julgar a “grandeza” literária e a “centralidade” com atenção bem focalizada em poemas ou trechos de prosa isolados dos contextos cultural e histórico. Em suma, não havia necessidade de examinar a obra em seu contexto histórico, e nem mesmo discutir a estrutura das ideias em que se baseavam.

A teoria literária nascida do Estruturalismo surge para preservar a tendência formalista do *New Criticism* – de que a literatura é um objeto estético e não uma prática social -, mas conferindo a ela um aspecto sistêmico e “científico”. Como a própria palavra sugere, o Estruturalismo ocupa-se das estruturas e, mais particularmente, do exame das leis gerais pelas quais essas estruturas funcionam, sendo a teoria literária marcada pela vontade de descrever o funcionamento neutro do texto, onde o leitor é igualmente um intruso. “Assim”, diz Compagnon,

[...] a desconfiança em relação ao leitor é – ou foi, durante muito tempo – uma atitude amplamente compartilhada nos estudos literários, caracterizando tanto o positivismo quanto o formalismo, tanto o *New Criticism* quanto o estruturalismo. O leitor empírico, a má compreensão, as falhas da leitura, como ruídos e brumas, perturbam todas essas abordagens, quer digam respeito ao autor ou ao texto. (*Ibidem*: 141)

Se há abordagens que ignoram o leitor, há outras, contudo, que o colocam em foco, e são nessas em que recaem nosso maior interesse. O escritor Marcel Proust (*apud* Compagnon, 2010), por exemplo, afirmava que aquilo que lembramos, aquilo que marcou nossas leituras da infância, não é o livro em si, mas onde nós o lemos, as impressões que acompanharam nossa leitura. A escritura é descrita como a tradução de um livro interior

e a leitura, como uma nova tradução num outro livro interior. A leitura, acreditava Proust, tem a ver com empatia, projeção, identificação. Ela maltrata obrigatoriamente o livro, adapta-o às preocupações do leitor. Compagnon (2010) explica a visão de Proust: “O leitor é livre, maior, independente: seu objetivo é menos compreender o livro do que compreender a si mesmo através do livro; aliás, ele não pode compreender um livro se não se compreende ele próprio graças a esse livro”.

A autoridade de Proust pesou bastante nessa visão de leitura. Na esteira de Proust, seguem outras abordagens teóricas que revalorizam a leitura – tanto a primeira quanto as posteriores –, como a Estética da Recepção, identificada com a Escola de Constança (Wolfgang Iser, Hans Robert Jauss), ou a *Reader-Response Theory*, segundo sua denominação americana (Stanley Fish, Umberto Eco).

### 3.2.1.1 – Leitor implícito e leitor modelo

Os Estudos de Recepção se proclamam herdeiros de Roman Ingarden, considerado por diversos autores o “pai da Estética da Recepção” e associado à Estética da Fenomenologia. Esta via no texto uma estrutura potencial concretizada pelo leitor, na leitura, um processo que põe o texto em relação com normas e valores extraliterários, por intermédio dos quais o leitor dá sentido à sua experiência de texto (Eagleton, 2006). A Fenomenologia não se tratava “de uma forma de empirismo, preocupado com a experiência aleatória, fragmentária, de determinadas pessoas; também não era uma espécie de ‘psicologismo’, interessado apenas nos processos mentais observáveis nessas pessoas” (*ibidem*: 86). Ela pretendia desvendar as estruturas da própria consciência e, ao mesmo tempo, desnudar fenômenos em si.

Segundo Iser (*apud* Compagnon, 2010), da chamada Escola de Constança dos Estudos de Recepção, o texto é um dispositivo no qual o leitor, por sua interação, constrói um objeto coerente. O sentido é, pois, um efeito experimentado pelo leitor, e não um objeto definido preexistente à leitura. Em Iser, a noção principal decorrente dessas premissas é a de “leitor implícito”, baseada na de “autor implícito”, que fora introduzida pelo crítico Wayne Booth na década de 1960. Para Iser, o leitor implícito é uma construção textual, percebida como uma imposição pelo leitor real; corresponde ao papel atribuído ao leitor real pelas instruções do texto. Assim,

O leitor implícito propõe um modelo ao leitor real; define um ponto de vista que permite ao leitor real compor o sentido do texto. Guiado pelo leitor implícito, o papel do leitor real é ao mesmo tempo ativo e passivo. Assim, o leitor é percebido simultaneamente como estrutura textual (o leitor implícito) e como ato estruturado (o leitor real). (Compagnon, 2010: 149).

Compagnon, contudo, chama a atenção para esse aparente liberalismo do leitor implícito. Na verdade, esse leitor só tem como escolha obedecer às instruções do autor implícito, enquanto o leitor real se encontra diante de uma alternativa mais delicada: ou desempenha o papel prescrito para ele pelo leitor implícito ou recusa suas instruções. Seria o fim da leitura para esse leitor. Não muito diferente ocorre com o “leitor-modelo” proposto por Umberto Eco (1986). Para ele, um texto representa uma cadeia de artifícios de expressão que devem ser atualizados pelo leitor. Segundo Eco, o texto está entremeado de espaços em branco, de interstícios a serem preenchidos – os “não-ditos”, ou aquilo que não está na superfície do texto -, e quem o emitiu previa que esses espaços e interstícios fossem preenchidos por “um leitor-modelo capaz de cooperar para a atualização textual como ele, autor, pensava, e de movimentar-se interpretativamente conforme ele se movimentou gerativamente”. Ao fugir das possíveis interpretações sugeridas pelo texto, o leitor estaria fazendo “uso” dele, e essa seria uma leitura que não interessaria a Eco. Ou a Marquês de Sade (*apud* Manguel, 2020): “Escrevo apenas para quem é capaz de me entender, e este me lerá sem perigo”.

Para Fish (*apud* Compagnon, 2010), contudo, esse “leitor-modelo” informado ou competente, ou o “leitor implícito” de Iser, não é, na obra da maioria dos teóricos da leitura, senão outro nome, talvez mais aceitável, para designar a intenção do autor. Fish, a exemplo de Iser e Jauss, denunciou a ilusão da objetividade e da autonomia do texto. Sua obra se diferencia, contudo, ao reivindicar para a leitura o direito a uma subjetividade e a uma contingência totais. Fish transferiu para o leitor toda a significação, e redefiniu a literatura, não mais como um objeto, fosse ele virtual, mas como “o que acontece quando lemos”, ou seja: para ele, a leitura não é a descoberta do que significa o texto, mas um processo de sentir aquilo que ele nos faz.

Segundo Michel de Certeau (2011), análises mais recentes mostram que toda leitura modifica o seu objeto, que uma literatura difere de outra menos pelo texto que pela maneira como é lido:



Se, portanto, “o livro é um efeito (uma construção) do leitor”, deve-se considerar a operação deste último como uma espécie de *lectio*, produção própria do “leitor”. Este não toma nem o lugar do autor nem um lugar de autor. Inventar nos textos outra coisa que não aquilo que era a “intenção” deles. Destaca-os de sua origem [...]. Combina os seus fragmentos e cria algo não-sabido no espaço organizado por sua capacidade de permitir uma pluralidade indefinida de significações. (Certeau, 2011: 164-5)

### 3.2.1.2 – Leitor não profissional

“O objeto literário”, escreveu Sartre (2019), “é um estranho pião que só existe em movimento. Para fazê-lo surgir é preciso um ato concreto que se chama leitura e ele só dura enquanto essa leitura puder durar”. Para Certeau, quer se trate do jornal ou de Proust, o texto só tem sentido graças a seus leitores; “muda com eles; ordena-se conforme códigos de percepção que lhe escapa” (2011). Isso parece algo simples, até óbvio, mas que durante anos passou despercebido aos teóricos da literatura.

Segundo Alberto Manguel, toda leitura, em seu sentido mais profundo, é subversiva: “A leitura pressupõe certa desobediência. Quase nenhum leitor – o verdadeiro leitor – lê servilmente as páginas de um livro na ordem exata dada pelo autor, tampouco no tom prescrito nem em busca da suposta moral do final” (2020). Para Manguel, “a literatura não depende de leitores ideais, mas apenas de leitores suficientemente bons”. Todorov (2014) afirma que o “leitor não profissional” lê não para melhor dominar um método de ensino, tampouco para retirar informações sobre outras sociedades. Para esse tipo de leitor, o importante nas obras literárias é “encontrar um sentido que lhe permita compreender melhor o homem e o mundo, para nelas descobrir uma beleza que enriqueça sua existência; ao fazê-lo, ele compreende melhor a si mesmo”. E é esse leitor que é o foco deste trabalho.

### 3.2.1.3 – Leitor-massa e leitor vital

Outros dois conceitos de leitor que nos interessam para este trabalho é o “leitor vital” e o “leitor-massa”, ambos cunhados por Jéferson Assunção (*in* Santos, 2009). Ele parte do que o filósofo espanhol José Ortega y Gasset chamou de “homem-massa”: um bárbaro que ascendeu pelo alçapão da história e que vive na sociedade atual coletando os frutos da cultura como se eles nascessem gratuitamente, consumindo-os sem qualquer reflexão.

É interessante notar a semelhança do pensamento de Ortega y Gasset ao da alemã Hannah Arendt. Segundo ela, os objetos culturais são “os únicos objetos sem qualquer função no processo vital da sociedade” (2016:262), sendo que a cultura de massas passa a existir quando a sociedade de massas se apodera desses objetos culturais e passa a consumi-los. Desse modo, esses objetos perdem a faculdade que lhes era originalmente peculiar: a de prender nossa atenção e de nos comover. Para Arendt, ao ser consumida, a cultura não se difunde na massa, ela é destruída:

[...] uma sociedade de consumo não pode absolutamente saber como cuidar de um mundo e das coisas que pertencem de modo exclusivo ao espaço das aparências mundanas, visto que sua atitude central ante todos os objetos, a atitude do consumo, condena à ruína tudo em que toca (Arendt, 2016: 264)

Como vimos anteriormente, o livro vem passando por grandes transformações desde sua invenção, popularizando-se bastante com a invenção da prensa de Gutenberg. Essa produção em massa de exemplares teria, segundo Ortega y Gasset, abalado a função vital do livro – e da leitura: uma atividade que nos impõe a necessidade de uma relação ativa, de construção, de comprometimento e de responsabilidade com uma visão própria de mundo (Assunção *in* dos Santos, 2009). Segundo Assunção, para Ortega a leitura vital é a mesma que Platão expõe no “Fedro”: “Para Platão – e para Ortega – os livros são dizeres escritos, não são apenas falas, mas coisas que se quer dizer, que se precisa dizer” (*ibidem*:53).

Dentro dessa perspectiva, Ortega y Gasset classifica os livros em dois: verdadeiros e falsos: “Os que contêm textos que necessitam ser gravados seriam os verdadeiros, os que possuem textos que poderiam estar em qualquer outra parte do nosso dia a dia, são falsos porque não têm um real a dizer” (*ibidem*:54). Livros falsos exigem um leitor falso – o leitor-massa, cuja prática leitora é desresponsabilizada, desocupada, incapaz de comover ou de despertar qualquer desejo. Já os livros verdadeiros pedem o leitor vital, aquele que se coloca em diálogo autêntico com o livro, que o exige verdadeiramente.

### 3.2.2 – Desafios da leitura

Em 2020, o Instituto Pró-Livro divulgou a 5ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, que tem como objetivo traçar um perfil do leitor brasileiro. A pesquisa aponta que, em relação à edição anterior, de 2016, houve uma redução de 56% para 52% da parcela da população brasileira que se considera leitora, sendo que por leitor a pesquisa entende aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro nos últimos três meses. Na região Centro-Oeste, especificamente, a pesquisa aponta uma redução de 11 pontos percentuais da população considerada leitora (de 57% a 46%).

As novas tecnologias são apontadas por vários estudiosos como os grandes concorrentes do livro (Lajolo e Zilberman, 2009), principalmente, como vimos anteriormente, porque as pessoas que têm poder aquisitivo para comprar um livro são, em geral, as mesmas que podem adquirir outros aparelhos eletrônicos.

Os editores costumam explicar que a pequena procura dos consumidores restringe os novos títulos a baixas tiragens, encarecendo assim o preço de cada exemplar. Essa situação, entretanto, engendra um círculo vicioso: porque poucas pessoas costumam comprar livros, eles se tornam um produto caro e, por serem caros, uma parcela muito pequena da população brasileira pode adquiri-los com frequência (El Far, 2006:53).

Num momento em que o Governo Federal tenta aprovar um projeto de reforma que prevê, entre outras coisas, cobrança de contribuição para o setor de livros sob a justificativa de que livros são artigos de luxo e apenas “ricos leem”, o argumento de El Far parece ainda mais pertinente.

Outro fator que estaria contribuindo para a redução do público leitor é a forma como esse público opta por aproveitar seu tempo livre. De acordo com a pesquisa do Instituto Pró-Livro, 47% da população considerada leitora<sup>16</sup> não leem mais por “falta de tempo” ou simplesmente por preferirem dedicar-se a outras atividades, sendo que as mais citadas são assistir televisão, usar a internet e escutar música/rádio. Entre o público não-leitor, a falta de tempo para dedicar-se a um livro é citada em 34% dos casos, enquanto 28% simplesmente dizem não gostar de ler.

---

<sup>16</sup> A base de leitores da pesquisa publicada em 2020 é de 4.270 pessoas.

A antropóloga francesa Michèle Petit (2009b) endossa que, aos livros, os jovens de hoje preferem o cinema ou a televisão, que identificam com a modernidade, a rapidez e a facilidade; ou preferem a música, o esporte, que são prazeres compartilhados. “O livro estaria ultrapassado, de nada adiantaria chorar diante disso”. De fato, nos grandes centros urbanos, os gastos com celulares, televisão e serviços de internet são inversamente proporcionais ao tempo dedicado aos livros (El Far, 2006). E pensar que um dia se acreditou que o avanço tecnológico nos permitia ter mais tempo para o ócio, para dedicar-nos às artes. Günter Kunert (2003) lembra a utopia socialista que sonhava com o cidadão completamente culto: “Conjurava-se um estado de coisas em que o ser humano, libertado das labutas do cotidiano e contemplado com um tempo livre desmedido, poderia dedicar-se às artes, ativa e passivamente”. Esse tempo livre seria proporcionado pela ciência e pelas diversas tecnologias disponíveis que, segundo essa utopia, nos fariam abandonar o reino da necessidade e nos transferiria para o reino da liberdade. Como sabemos, isso não ocorreu, e uma das causas mais aventadas é o impacto que as novas tecnologias, em especial a informatização, tiveram em nossas vidas: “se por um lado beneficia a produção e o comércio dos livros, por outro privilegia a leitura rápida em detrimento da leitura lenta e reflexiva, a quantidade em detrimento da qualidade” (Perrone-Moisés, 2016:23). Kunert analisa que até temos mais tempo livre à nossa disposição, mas que

[...] falta-nos o sossego para aproveitá-lo. Nosso biorritmo individual, influenciado pela aceleração crescente da nossa maquinaria social, não corresponde mais ao processo já arcaico de ler com calma. Faz tempo que estamos contagiados pela impaciência, pela inquietação, que exige uma distração cada vez mais intensa, estímulos cada vez mais fortes, para ser suportada. (2003)

Preços, alta concorrência das novas tecnologias, esses são apenas alguns dos desafios colocados diante da literatura nesta terceira década do século XXI. E para explorar melhor as palavras de Kunert, tão pertinentes à nossa realidade como sociedade, falaremos desse desassossego, dessa sensação de celeridade do tempo. Entender sua origem e suas consequências para nós, nos dias atuais, é fundamental para este trabalho, pois, além de impactar na nossa forma de produção e de consumo, ela tem efeito no nosso modo de viver.

### 3.2.2.1 - Modernidade

A celeridade do tempo de que nos fala Kunert é uma das características do período histórico conhecido como Modernidade, que tem início com o Romantismo, no século XVIII. Marshall Berman (1986) afirma que Jean-Jacques Rousseau foi o primeiro a usar a palavra *moderniste* “no sentido em que os séculos XIX e XX a usarão”. Ele lembra que Rousseau era um homem profundamente perturbado, sendo que muito de sua angústia tinha origem nas condições típicas de uma vida difícil, mas também derivava de sua grande sensibilidade como poeta diante das condições sociais que moldavam a vida de milhares de pessoas. Segundo Berman,

Essa atmosfera – de agitação e turbulência, aturdimiento psíquico e embriaguez, expansão das possibilidades de experiência e destruição das barreiras morais e dos compromissos pessoais, autoexpansão e autodesordem, fantasmas na rua e na alma – é a atmosfera que dá origem à sensibilidade moderna. (1986: 18)

O poeta mexicano Octavio Paz (1993), por sua vez, aponta que o pensamento moderno tem início a partir do momento em que o tempo presente deixa de ser uma repetição cíclica do passado e há o vislumbre de algo novo, um “futuro”. Segundo ele, para que haja essa ruptura o arquétipo temporal da sociedade deve ser de um tempo sucessivo, único e irreversível – passado, presente e futuro -, fazendo frente também ao conceito de eternidade do cristianismo. “A modernidade se inicia quando a consciência da oposição entre Deus e o homem, razão e revelação, mostra-se indissolúvel” (Paz, 1993:48). Não por acaso o Romantismo nasceu quase simultaneamente na Alemanha e na Inglaterra, berços da Reforma Protestante e onde primeiro se contestou a doutrina católica. Mais que um movimento literário, o Romantismo foi uma moral, um desejo, uma política; enveredou-se na sociedade e fundiu poesia e vida; era uma maneira de pensar, de sentir, de apaixonar-se, em suma, de viver. Assim sendo, e de acordo com Berman (1986), ser moderno é encontrar-se em um ambiente que promete aventura, poder, alegria, crescimento, autotransformação e transformação das coisas ao redor, mas que ao mesmo tempo ameaça destruir tudo.

“Destruir”, “contestar” e “romper”, aliás, estão na base da Modernidade. “A época moderna, esse período que tem início no século XVIII”, começa Paz (1993:36-7), “é o primeiro momento em que se exalta a mudança e a converte em seu fundamento”. Ao

enaltecer a mudança, o diferente, ao estar constantemente fazendo críticas a si mesma, a Modernidade cria sua própria tradição: uma tradição de rupturas, ou “uma tradição de destruir a tradição”, como definiu Harold Rosenberg (*apud* Berman). E como determinar se uma ruptura é relevante suficiente para iniciar uma nova tradição, para ser considerada uma “tradição da modernidade”? Segundo Paz, apenas o tempo é capaz de determinar se uma ruptura é realmente profunda ou se é uma mera “novidade”. É importante lembrar que Eliot já apontava o fator tempo como determinante na definição do cânone. Sobre isso, John Sutherland (2017), ao falar da nossa obsessão atual por prêmios literários, cita o escritor George Orwell ao observar que o único juiz com legitimidade para dizer se uma obra de literatura é realmente boa é o tempo. “Mas o leitor”, diz Sutherland, “quer saber agora quem são os grandes escritores contemporâneos. Ele não vai estar por aí daqui a um século para saber qual é o veredicto da história. Os prêmios satisfazem essa necessidade de saber” (*ibidem*). E essa é apenas uma das evidências da pressa apontada por Kunert.

A autocrítica que leva a uma ruptura é típica da Modernidade e um dos fatores fundamentais para distinguir algo “moderno” de algo simplesmente “novo” ou “diferente”, sendo que esse “diferente” diz respeito a algo que se opõe aos gostos tradicionais: deve causar estranheza, polêmica, abalar. Sobre isso, vale lembrar que, de acordo com Byung-Chul Han (2019), “polêmico”, “oposição” e qualquer outro tipo de negatividade deve ser evitada na atual sociedade da positividade. Segundo Han, a sociedade de hoje “é uma sociedade da positividade que sente nojo diante de qualquer forma de negatividade” (p.19). Ela se mantém, de modo consciente, no campo do infantil, do banal, do imperturbável, do relaxante, desarmante e aliviante: é a estética contemporânea do belo, que começa com a estética do liso. Por “liso”, Han compreende tudo aquilo que deve ser otimizado “sem negatividade” e, para ele, a sociedade contemporânea tem tornado não apenas o belo, mas também o feio, liso: “O feio perde a negatividade do diabólico, do inquietante ou do terrível, tornando-se alisado em formas consumíveis e fruíveis. Falta-lhe totalmente o terror e o horror do olhar provocativo da Medusa, que a tudo petrifica” (p.16). E finaliza: “Hoje a indústria do entretenimento explora a feiura, o nojento. Faz com que seja consumível” (p.17).

Sem a provocação não há crítica; sem crítica, não há ruptura. Talvez seja por isso que hoje vivemos em uma sociedade que valoriza simplesmente o “novo”, um “novo” que

precisa ser constantemente renovado. Sobre isso, voltemos a Paz por um instante: ele acreditava que, apesar de ter início no Romantismo, a “tradição de modernidade” não se encerra ali. Segundo o autor, essa modernidade não pertence a uma época específica; ela compreende diversos momentos da história da humanidade, quando se percebe uma ruptura com a tradição até então vigente e, conseqüentemente, a apresentação de algo novo: “A modernidade nunca é ela mesma: sempre é outra” (1993:18).

O novo arquétipo de tempo proposto pelo Modernismo, essa busca pelo “novo”, pelo “futuro”, começa a ruir na segunda metade do século XX, um período que conhecemos como Vanguarda. Há exasperação e exagero na Vanguarda, que acaba provocando uma intensificação da estética da mudança/ruptura iniciada pelo Romantismo. De acordo com o poeta mexicano, ainda que a Vanguarda abra novos caminhos, os artistas e os poetas os percorrem com tal pressa que não tardam em chegar ao fim e esbarrar em um muro. Toda essa pressa, somada à enorme proliferação de obras produzidas, vai colocar em dúvida a própria tradição da ruptura e a ideia do que é ou não é arte, tornando-nos incapazes de perceber as mudanças, pois cada tendência desaparece tão rapidamente como surgiu. Sobre isso, Kunert (2003) cita o filósofo Herbert Marcuse: “Um fim da arte só é imaginável se as pessoas não conseguirem mais distinguir entre verdadeiro e falso, bem e mal, belo e feio, presente e futuro”. Chegamos a esse ponto? De fato, tudo se torna velho e obsoleto muito rapidamente. Walter Benjamin (2012) cita Paul Valéry ao afirmar que o homem de hoje não cultiva mais aquilo que não pode ser abreviado. Ou como disse Kunert: “Quem está acostumado a caminhos curtos mostra relutância diante dos mais longos”.

Vimos que, de fato, as novas tecnologias estão diretamente relacionadas à proliferação atual de livros impressos e de textos on-line, sendo que essa produção não beneficiou a chamada literatura culta, uma vez que ela demanda uma determinada postura do leitor – o leitor vital. De forma geral, aqueles que leem preferem os títulos da literatura de massa, e a produção tende a adaptar-se ao consumo.

Lembremos aqui o que Hannah Arendt (2016) chamou de objetos culturais, aqueles objetos sem qualquer tipo de utilidade (do ponto de vista prático) a não ser provocar em nós determinadas sensações. Nesse sentido, para a filósofa alemã, a sociedade de massas não precisa de cultura, mas de diversão, e os produtos oferecidos pela indústria de

diversão são consumidos pela sociedade exatamente como quaisquer outros bens de consumo: “A indústria de entretenimento se defronta com apetites pantagruélicos, e visto que seus produtos desaparecem com o consumo, ela precisa oferecer constantemente novas mercadorias” (p.259). Assim como Kunert, ela afirma que há cada vez mais tempo livre que deve ser ocupado com entretenimento, e que a natureza desse entretenimento está longe de ser aquela da utopia socialista. O tão desejado “tempo livre” é normalmente dedicado a outras atividades que não a da leitura (atividades essas, ironicamente, que foram possibilitadas pelas novas tecnologias). Quando a leitura consegue se fazer eleger, os livros escolhidos são, geralmente, os da indústria de entretenimento.

Como é possível perceber, a Modernidade trouxe diversos desafios para a leitura, principalmente para aquela dedicada aos clássicos. Essa forma de ser e de pensar mudou nosso biorritmo, tornando-nos indivíduos inquietos: o futuro não nos importa, tudo o que queremos é o agora, é o *stadium* (para usar a teoria da fotografia de Barthes<sup>17</sup>). Vivemos a época da estética do liso, do *like*, do “uau”, onde qualquer coisa mais complexa que isso é desencorajada. A produção de livros entrou no ritmo desse apetite frenético que sempre demanda por novidades a todo o momento: “Não é só o leitor que tem pressa, também a editora, que precisa apresentar permanentemente novos lançamentos, criando com isso uma atmosfera que incita o autor à pressa” (Kunert, 2003). Um escritor sobre o qual não se fala durante dois ou três anos deve ter morrido, ou então mudou de profissão. E a leitura é impactada por tudo isso. Quando ela ganha espaço em detrimento de outras atividades, o público em geral prefere leituras “mais leves”, descompromissadas, algo “para relaxar”, e preferencialmente curtas.

### 3.2.3 – Mediação de leitura

A matéria de Veja (2011) afirma: “os livros, na escola, costumam ser motivo de tédio”. E mais: “o sistema de ensino em franco declínio e sua tradição de fracasso na missão de formar leitores” estariam contribuindo para que o número de leitores no Brasil minguasse.

Vimos que a leitura é uma atividade que começa nas famílias onde os pais, leitores, estimulam os filhos a ler. E continua na escola, onde os professores “têm por função

---

<sup>17</sup> Barthes, Roland. “A câmara clara: nota sobre a fotografia”. Tradução: Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.



mostrar que a leitura é um prazer, e não uma obrigação” (Perrone-Moisés, 2016:59). Como mediadores de leitura, tanto os pais como a escola têm deixado a desejar. Segundo dados da 5ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, 24% dos leitores entrevistados afirmam que algum membro da família os influenciaram no gosto pela leitura<sup>18</sup>, enquanto 15% dos leitores ouvidos dizem que foram influenciados por professores. Curiosamente, 52% dos entrevistados afirmam que não receberam influência de ninguém em especial para desenvolver o hábito de ler.

Circular em meio a matérias de leitura, sejam eles quais forem, dificilmente desenvolve, por si só, o gosto pela leitura. É importante conviver com uma ou mais pessoas que se envolvam eventual ou permanentemente com esses materiais, significando-os. Claro, o leitor também precisa demonstrar interesse pelo que está lendo. Mas, sem dúvida, a existência de materiais de leitura disponibilizados pela casa, numa escola (particularmente numa biblioteca), aliada à presença de pessoas que se envolvem permanentemente com diferentes gêneros textuais, por intermédio de uma leitura prazerosa, passa a se constituir um exemplo de leitor a ser seguido, podendo transformar outros indivíduos em sujeitos leitores (dos Santos, 2009). Esse processo atende pelo nome de mediação de leitura.

Para Beatriz Robledo (2018), mediar implica em animar: “O animador dá pistas, oferece chaves para uma melhor interpretação dos textos. O animador orienta a exploração destes. Sua intervenção é fundamental para que os leitores encontrem caminhos pessoais para a apropriação dos textos”. Para dos Santos, essa é a essência do agente mediador de leitura:

Fazer cada um descobrir o que há de melhor em si, através do tato e do contato, do hábito e do hálito, do curso e do percurso, da vida e da experiência de cada um com a leitura como essa viagem de transformação e de encontros com o outro, com o mundo e consigo mesmo. (*ibidem*: 45)

---

<sup>18</sup> Neste caso, a pesquisa do Instituto Pró-Livro trabalha com três diferentes itens: mãe ou responsável do sexo feminino (13%), pai ou responsável do sexo masculino (6%) e algum outro parente (5%). Juntos eles totalizam 24%.

### 3.2.3.1 – Mestre emancipador

Uma das figuras mais notáveis dentro da perspectiva da mediação é a do professor Joseph Jacotot (1770 – 1840). Revolucionário na França de 1789 e exilado nos Países Baixos, ele foi convidado a ensinar francês a um grupo de estudantes holandeses. Jacotot não sabia holandês, e os estudantes tampouco sabiam francês. Com a ajuda de um tradutor, Jacotot pediu para a turma ler uma versão bilíngue do *Telêmaco*, um texto da Grécia clássica, e depois escrevessem suas impressões do livro em francês. O educador não esperava grandes resultados dessa empreitada, mas qual foi sua surpresa quando descobriu que, mesmo sozinhos, os alunos conseguiram fazer suas próprias conexões. Rancière comenta a perplexidade de Jacotot:

Ele não havia dado a seus alunos nenhuma explicação sobre os primeiros elementos da língua. Ele não lhes havia explicado a ortografia e as conjunções. Sozinhos, eles haviam buscado as palavras francesas correspondentes àquelas que conheciam, e as razões de suas desinências. Sozinhos eles haviam aprendido a combiná-las, para fazer, por sua vez, frases francesas: frases mais exatas, à medida em que avançavam na leitura do livro; mas, sobretudo, frases de escritores, e não de iniciantes. (Rancière, 2002:17)

A partir dessa experiência, Jacotot contrapôs o mestre “explicador”, aquele que quer fazer seus alunos compreenderem determinado conteúdo por intermédio dele, e o mestre “emancipador”, aquele que atua como um mediador, não como dono da verdade, no processo de “emancipação de inteligências”, onde cada aluno usa sua própria capacidade para aprender. No ensino da literatura, isso remete àquele professor, geralmente do ensino médio, que diz como os estudantes devem interpretar determinada obra (geralmente com foco em algum processo seletivo) e àquele que deixa seus alunos à vontade para fazerem suas próprias conexões com o texto. “Há embrutecimento quando a inteligência é subordinada a outra inteligência”, diz Rancière. Segundo ele,

O homem – e a criança, em particular – pode ter necessidade de um mestre, quando sua vontade não é suficientemente forte para colocá-la e mantê-la em seu caminho. Mas a sujeição é puramente de vontade a vontade. Ela se torna embrutecedora quando liga uma inteligência a uma outra inteligência. (Ibidem:25)

### 3.3 – ABORDAGEM MULTIRREFERENCIAL

Joseph Jacotot propôs uma outra forma de se pensar o ensino, agora com foco na emancipação de inteligências. Outra maneira de se olhar para a pedagogia foi proposta por Jacques Ardoino na década de 1960: a abordagem multirreferencial. Essa abordagem, à medida que pretende assegurar a complexidade dos fenômenos sociais, pressupõe a conjugação de uma série de abordagens, disciplinas etc. de tal forma que elas não se reduzam umas às outras e nos levem a um tipo de conhecimento que se diferencia daquele que é concebido na ótica do cartesianismo e do positivismo, caracterizando-se, principalmente, pela pluralidade e heterogeneidade. Segundo Barbosa (2012), o grande mérito do argumento educacional proposto por Ardoino é

[...] fazer entrar, de forma original e fecunda, na epistemologia das Ciências da Educação e Antropossociais, um sistema de pensamento e uma perspectiva de *práxis* educacional, em que a heterogeneidade é o ponto de partida epistemológico, ético, político e formativo, reconhecido como irredutível para se pensar e trabalhar com as práticas educacionais e formativas. (2012)

Nesse sentido, a abordagem multirreferencial pode ser considerada como uma entre as várias respostas às críticas que são dirigidas (frequente e corretamente, como apontaram anteriormente Masschelein e Simons) aos modelos científicos estruturados a partir do racionalismo cartesiano e do positivismo de Auguste Comte. Sobre esse assunto, Martins (2004) aponta que a perspectiva epistemológica positivista é marcada pela visão elementarista e determinista sobre a realidade. Em linhas gerais, o positivismo apresenta as seguintes características (*in* Martins, 2004):

- Separação excludente entre sujeito e objeto de estudo;
- A subjetividade e a afetividade são consideradas de forma pejorativa, como fonte de erro;
- Supervalorização do método e desprezo pela teoria e interpretação: visão instrumentalista do conhecimento;
- Crença no empreendimento científico como algo neutro, objetivo;
- O método científico é considerado de forma monolítica (o que varia são os objetos de estudo, o método de investigação é o mesmo para todas as ciências);
- Os objetivos da ciência seriam a descrição imparcial, a predição e o controle sobre a realidade.

Dessa forma, dentro da lógica positivista, a complexidade, os processos fluídos não passam de ilusões; a realidade seria ordenada por leis simples que regem os fenômenos físicos, biológicos e também os sociais, cuja descrição fidedigna pressupõe a adoção de instrumentos válidos, prescindindo do sujeito do conhecimento, bem como do contexto cultural em que se inscreve a atividade de pesquisa. Nosso sistema educacional, aponta Martins, apesar das experiências e iniciativas de se afastar desse modelo positivista, ainda aborda o processo educacional como aquele que deve oferecer um conjunto de experiências que assegure uma espécie de unidade, tendo em vista a “formação integral do educando”. Ardoino (*apud* Martins, *idem*) assinala que o surgimento da ideia de aplicar uma abordagem multirreferencial no âmbito das ciências humanas, especialmente na educação, está relacionada justamente com o reconhecimento da complexidade e da heterogeneidade que caracterizam as práticas sociais. Isso quer dizer, ainda segundo ele, que no lugar de buscar um sistema explicativo unitário, próprio das ciências naturais, as ciências humanas precisam de explicações, ou de olhares, ou de óticas, de perspectivas plurais para dar conta um pouco melhor da complexidade de seu objeto de estudo. Dito isso, a perspectiva multirreferencial propõe, então, abordar as questões

[...] tendo como objetivo estabelecer um novo “olhar” sobre o “humano”, mais plural, a partir da conjugação de várias correntes teóricas, o que se desdobra em nova perspectiva epistemológica na construção do conhecimento sobre os fenômenos sociais, principalmente os educativos. (Martins, 2004: 86)

Teresinha Froés Burnham (1993) define a abordagem multirreferencial como “uma perspectiva de apreensão da realidade através da observação, da investigação, da escuta, do entendimento, da descrição, por óticas e sistemas de referência diferentes, aceitos como definitivamente irredutíveis uns aos outros e traduzidos por linguagens distintas”. Essa multirreferencialidade, segundo ela, compreende-se em dois sentidos: o interno e o externo. A multirreferencialidade interna é considerada a opacidade de referências que um sujeito humano dotado de desejos desenvolve durante seus múltiplos itinerários existenciais, traçando assim sua “itinerância”, que não pode ser abordada senão de uma maneira compreensiva e fenomenológica, já que é portadora de sentidos. Já o sentido externo diz respeito “a uma rede simbólica de referências teóricas, de sistemas de conceptualizações científicas e de visões filosóficas do mundo, que necessariamente encharca de sentido o sujeito”.

## 4 – METODOLOGIA

Graças aos títulos da chamada literatura de massa, milhares de leitores no mundo todo descobriram o prazer pela leitura, e quando falamos desses leitores não estamos nos referindo somente aos anônimos não profissionais. Sodré (1978) lembra que Jean-Paul Sartre, por exemplo, atribuía a Michel Zevaco, mestre do romance popular histórico, seu interesse pela literatura. “O reconhecimento da atração exercida pela narrativa folhetinesca sobre figuras de proa da arte literária culta constitui um fenômeno recorrente nas biografias dos chamados grandes autores” (Sodré, 1978).

Na matéria de Veja (2011) que inspirou este trabalho, são apresentados depoimentos de leitores que afirmam ter descoberto o prazer pela leitura por meio de títulos da chamada literatura de massa. É o caso da catarinense Taize Odelli. Ela garante que sempre foi uma boa leitora, mas foi com Harry Potter que realmente tomou gosto pelos livros: “Desde então, não fiquei uma semana sem ler”, afirma. Desde 2009, Taize mantém um blog onde resenha os livros que lê, o R.izze.nhas (<https://rizenhas.com>). A matéria de Veja também cita a carioca Iris Figueiredo, que sempre foi incentivada pelos pais a ler, mas que descobriu de fato o prazer pela leitura com Harry Potter. Atualmente Iris é escritora (são seus os títulos “Confissões On-line: Bastidores da minha vida virtual” e “Entre o real e o virtual”). Na reportagem, também encontramos o depoimento de Júlia Corso, que encontrou o prazer nos livros com os títulos da série “O Diário da Princesa”, da americana Meg Cabot.

Contudo, a maior provocação proposta pela revista é afirmar que por meio da literatura de massa é possível fazer o leitor se interessar pelos textos clássicos. Para Perrone-Moisés (2016) isso não é possível: “A ideia otimista segundo a qual desses livros [os jovens] passariam a livros melhores ainda não se comprova” (*idem*:58-9). Segundo ela, quando continua lendo, o jovem lê derivações da mesma história, sem qualquer possibilidade de ponte para os textos clássicos.

Para verificar se é realmente possível para um leitor não profissional passar da leitura dos textos de entretenimento para os clássicos, além da bibliografia utilizada (e revisada no

capítulo anterior), propusemo-nos a entrevistar um grupo de estudantes e professores do ensino médio do Distrito Federal, tanto da rede pública como da rede privada.

## **4.1 – ENTREVISTAS**

### **4.1.1 – Professores**

A proposta inicial previa entrevistas com um total de 20 educadores, sendo 10 da rede pública e 10 da rede privada. Essas entrevistas seriam realizadas pessoalmente ou por telefone, todas gravadas (com declaração de anuência por escrito por parte do entrevistado) e transcritas, partindo de um questionário de sete perguntas, a saber:

1. O que é um texto clássico?
2. Qual a relevância desses clássicos para a sociedade?
3. É dito que os clássicos são difíceis de serem apresentados aos jovens. Você concorda com essa afirmação?
4. Como trabalhar com esses clássicos na escola?
5. Qual o papel da literatura de massa no desenvolvimento do hábito de ler entre os jovens?
6. E das redes sociais/internet?
7. Qual a filosofia que a escola adota em relação ao ensino da literatura?

A entrevista não se limitaria, contudo, a essas perguntas: outras poderiam surgir a partir da resposta de cada entrevistado, um processo aberto bastante utilizado em trabalhos jornalísticos.

As conversas tiveram início no segundo semestre de 2019. Ao final do tempo hábil para realização deste trabalho, três professores foram entrevistados, todos da rede pública. Infelizmente o tempo disponível para prospecção e realização de outras conversas com educadores da rede pública foi impactado principalmente pelo período de quarentena iniciado em março de 2020 no Distrito Federal, necessário em virtude da pandemia de Covid-19. Esse também foi um fator determinante para nenhum professor da rede privada contribuir para este trabalho, somado ao fato de que nenhuma das duas escolas

particulares procuradas antes do período de quarentena autorizaram a participação de seu corpo docente. A justificativa para a recusa foi a mesma em ambos os casos: o cronograma de aulas extenso não permitiria que professores (e alunos) se desviassem de suas atividades.

As transcrições das entrevistas realizadas com os professores podem ser encontradas nos apêndices de VII a IX deste trabalho.

#### **4.1.2 – Estudantes**

Inicialmente, o objetivo era entrevistar 50 alunos do ensino médio, sendo 25 estudantes da rede pública e 25 da rede privada do Distrito Federal. Da mesma forma como o que havia sido proposto para os professores, as entrevistas com os alunos – realizadas *in loco*, gravadas (com a anuência formal do aluno ou de seu responsável) e transcritas – partiriam de uma série de 10 perguntas que poderiam ser ampliadas dependendo da resposta de cada entrevistado:

1. Qual foi sua primeira experiência com a leitura?
2. Com que frequência você lê? O quê?
3. Na sua opinião, o que é um livro clássico?
4. Você já leu algum clássico? Qual?
5. Em caso afirmativo, por que leu (escola, família, indicação de amigos etc.)? O que achou da leitura?
6. Seus pais costumam ler? Em caso afirmativo, o quê?
7. Você gosta das leituras propostas pela escola?
8. Você tem um livro favorito?
9. Você usa a internet para procurar informações sobre livros?
10. Na sua opinião, o que poderia estimulá-lo a ler mais?

As entrevistas tiveram início no segundo semestre de 2019. No total, foram ouvidos três alunos da rede pública (todos do Centro de Ensino Médio Paulo Freire) e um da rede privada. Além das limitações impostas pela pandemia de Covid-19 e da negativa de participação das escolas particulares contatadas, outros fatores contribuíram para a

redução do número de entrevistados: no caso do Centro Paulo Freire, o professor responsável pela disciplina de Redação, horário em que as entrevistas estavam sendo realizadas (por sugestão da própria diretoria da escola), foi substituído no transcorrer do segundo semestre de 2019. Quando um novo professor foi nomeado, a proximidade das provas do PAS (Programa de Avaliação Seriada, processo seletivo da Universidade de Brasília realizado ao longo dos três anos do ensino médio regular) e de outros exames inviabilizaram a continuidade das conversas ainda naquele semestre. Elas seriam retomadas em 2020, mas a pandemia de Covid-19 infelizmente não permitiu.

Outro obstáculo que surgiu para as entrevistas com os estudantes foi a necessidade da autorização formal por parte de pais ou responsáveis. Dos 20 primeiros formulários distribuídos, apenas três foram devolvidos (sendo que os três alunos em questão eram maiores de 18 anos e, dessa forma, puderam assinar por si mesmos). No caso dos alunos da rede privada, conforme já destacamos, as duas escolas contatadas antes do início da pandemia não autorizaram a participação dos seus alunos. A única aluna da rede privada entrevistada para este trabalho surgiu por indicação de um familiar.

As transcrições das entrevistas realizadas com os estudantes podem ser encontradas nos apêndices de III a VI deste trabalho.



## **5 – RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **5.1 – INTRODUÇÃO**

Para a realização deste trabalho, além da indispensável parte teórica, foram entrevistados estudantes e professores do ensino médio no Distrito Federal. Nessas conversas, além de tentar averiguar a relevância da literatura de massa nos hábitos de leitura dos entrevistados, tentamos nos aprofundar em questões da relação do estudante com a escola, dos livros por ela indicados, bem como nos desafios enfrentados pelos educadores no desenvolvimento do hábito de leitura, principalmente num contexto permeado pelas novas tecnologias.

### **5.2 – PRÉ-DISPOSIÇÃO PARA A LEITURA**

Nas entrevistas realizadas com os estudantes, notamos que, como toda habilidade inerente ao ser humano, a predisposição para a leitura é encontrada mais facilmente em alguns do que em outros. As jovens Gabriella de Azevedo e Taísy Cunha, por exemplo, demonstraram desde mais novas interesse pela leitura. Gabriella tinha 18 anos à época da entrevista. Introvertida, ela opta pela companhia dos livros desde que deu início à sua jornada como leitora. Taísy, também de 18 anos, afirma gostar de ler desde pequena, quando sua mãe (semianalfabeta, segundo explica a própria entrevistada) “lia” para ela o livro “Menina bonita do laço de fita”, da escritora Ana Maria Machado.

Os outros dois estudantes entrevistados, José Paulo Reis e Isabelle Ribeiro Leal, com respectivamente 18 e 17 anos à época, afirmaram que não gostavam de ler. “Eu tento, mas não consigo”, confessa Isabelle, que gosta de desenhar nas horas vagas. Já João Paulo, apaixonado por futebol e outros esportes ao ar livre, afirma que só lê quando se interessa muito pela história, “o que é raro”.

Em todos os casos, houve, por parte dos pais dos estudantes, estímulo verbal ou financeiro (para que comprassem mais livros) para que desenvolvessem o hábito pela leitura. O único exemplo prático, contudo, é citado como sendo da mãe de João Paulo, que “gosta de ler de tudo” (mas o filho, não).

Dentro da perspectiva do professor-leitor, as educadoras entrevistadas também foram questionadas quanto à relação com a leitura. Ana Cristina de Castro, professora de Português da rede de ensino pública do Distrito Federal, afirma que só veio a adquirir o hábito e o gosto pela leitura quando estava no curso de graduação de Letras. “Eu sempre digo aos meus alunos que não foi a escola básica que me formou leitora”, diz. Aluna tímida, filha caçula de três irmãos cujos pais tinham baixa escolaridade – primeiro grau incompleto -, ela se apavorava quando o professor a fazia ler em voz alta para toda a sala.

Na casa dos pais de Lucimar Sampaio, que também é professora de Português da rede de ensino pública, haviam livros, mas eles eram meramente objetos de decoração. Quando ela começou a se interessar em lê-los foi tida como “louca”, pois, para a família, era impensável que uma criança pudesse se interessar por um livro que “não tinha desenhos”. Na casa de Juliana Estanislau Mantovani, professora de Português do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB), as coisas não eram muito diferentes. “Para meu pai, a literatura era algo inútil”, lembra. Se ela era flagrada lendo, os pais entendiam que ela “não tinha nada para fazer” e arranjavam alguma outra coisa para ocupá-la.

Nos três casos, as professoras afirmam gostar de ler, mas, ao contrário do que aconteceu com os estudantes entrevistados, nenhuma delas encontrou apoio na família para desenvolver essa habilidade.

A 5ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil aponta que 24% da parcela da população brasileira que se considera leitora afirma ter sido influenciada por algum membro da família em seus hábitos de leitura, 15% dos leitores atribuem essa influência a um professor, e a grande maioria – 52% - afirma não ter tido qualquer influência. As entrevistas concedidas para este trabalho trazem uma pequena amostra desse grande grupo de leitores brasileiros que por uma simples pré-disposição à leitura encontraram seu próprio caminho.

### 5.3 – RELEVÂNCIA DA LITERATURA DE MASSA

Ao longo deste trabalho destacamos diversas vezes a importância da literatura de massa para o despertar do gosto pela leitura. Entre os estudantes entrevistados, tanto os que afirmaram gostar de ler como aqueles que dizem não gostar de ler citaram com carinho pelo menos um livro da literatura de massa.

Entre os que gostam de ler, Gabriella de Azevedo contou que nunca havia lido um livro inteiro até se deparar com o best-seller juvenil “A culpa é das estrelas”, do norte-americano John Green. A descoberta desse título não veio por meio da escola, mas numa despreziosa ida à livraria com a irmã. Ela, que sempre gostou bastante de Astronomia, achou o “A culpa é das estrelas” na prateleira de livros sobre o assunto. “Acabei gostando da sinopse e a capa me atraiu”, disse. O livro de John Green, publicado em 2012, nada tem a ver com o estudo dos astros: ele narra a história de Hazel Grace, uma garota que sofre de câncer nos pulmões e que passa a frequentar um grupo de apoio, onde conhece Augustus, por quem se apaixona. Juntos, eles se propõem a aproveitar a vida intensamente. Terminada a leitura da história de Hazel e Augustus, Gabriella foi atrás dos outros livros de John Green publicados no Brasil, momento em que ela define como sendo o “despertar” de seu gosto pela leitura. No caso de Taísy Cunha, esse “despertar”, como já foi mencionado, veio quando ela ainda era pequena, com “Menina bonita do laço de fita”. Atualmente, a estudante prefere as narrativas de ficção científica.

José Paulo Reis foi um dos estudantes entrevistados que afirmou não gostar. Contudo, quando questionado se havia algum livro que ele tinha lido e gostado, o estudante não titubeou: “O menino do pijama listrado”, do norte-americano John Boyne. Curiosamente, o primeiro contato de José Paulo com a história do menino alemão Bruno e de seu amigo judeu Shmuel foi por meio do filme de mesmo nome, e só quando o estudante descobriu que o livro existia é que ele foi atrás dele. “Na biblioteca da minha antiga escola, ele não estava disponível, então comprei e li. Achei a história muito massa”, disse. Perguntado se havia ouvido falar de “A menina que roubava livros”, de Markus Zusak, cuja trama também se passa durante a Segunda Guerra Mundial, ele respondeu: “Meus amigos já me falaram desse aí. Se tivesse visto o filme, acho que teria lido o livro”, afirma. Isabelle Leal também disse que não gostava de ler. Entretanto, quando perguntada se havia algum

livro que ela tinha lido e gostado, ela respondeu: “Um do Sherlock Holmes”. E como esse livro tinha chegado em suas mãos? “Por causa da série da Netflix”, respondeu.

As afirmações acima nos demonstram duas coisas extremamente relevantes para compreender a leitura entre os jovens: primeiramente, que as diversas narrativas transmídia (aqui citados filme/livro de “O menino do pijama listrado” e série/livro de Sherlock Holmes) podem servir para despertar o interesse do jovem pela leitura. A TV, o cinema, os jogos de computador, todos exercem um apelo irresistível nos jovens da atualidade, e explorar essa conexão deles com os textos literários dos quais derivam (ou que derivaram) deve ser vista como uma opção para estimular a leitura nesse grupo.

Em segundo lugar, engana-se quem pensa que o tipo de literatura que vai atrair os jovens é a canônica. Pode até haver casos pontuais de indivíduos que já nasçam prontos para “Grande Sertão: Veredas”, de Guimarães Rosa, mas, de forma geral, a leitura, como todo processo de aprendizagem, é melhor realizada em etapas, e empurrar um Machado de Assis logo no início pode ser frustrante (com todo o respeito ao talento do escritor). E se os títulos da literatura de massa cumprem bem esse papel de “pontapé” inicial, por que censurá-los ou evitá-los, principalmente dentro do ambiente escolar? A educadora colombiana Beatriz Robledo (2018), por exemplo, é da opinião de que os textos apresentados aos alunos devem primar pela “qualidade”: “Qualidade estética, qualidade literária, qualidade na precisão e veracidade da informação, qualidade editorial”, diz. Segundo ela,

É comum encontrar seleções com o critério de acomodar o nível dos textos com o suposto nível dos leitores. Livros – entre aspas – chamados fáceis para leitores incipientes. E isso não deixa de ser uma armadilha, porque, precisamente, a tarefa do mediador é – por meio de sua palavra, de seu conhecimento, de sua capacidade aguçada de leitor – brindar com orientações, chaves de leitura, truques para descobrir significados ocultos, apenas sugeridos. Mas é sabido que não aprendemos a escalar entrando em ladeiras, não aprendemos a tocar piano ensaiando em um órgão. (Robledo, 2018)

Para usar a mesma analogia de Robledo, certamente ninguém aprende a escalar treinando apenas em ladeiras, mas provavelmente desistirá da atividade se os primeiros exercícios forem realizados em uma parede de escalada profissional. A mesma coisa ocorre com a leitura. A escolha das obras que serão apresentadas aos alunos é determinante para que eles se estimulem com a leitura ou não. Todorov (2014) já havia alertado sobre a escolha

“das obras que julgamos dignas de serem estudadas”. Como ele afirmou anteriormente, em geral o leitor não profissional não quer extrair de um texto informações sobre escolas literárias ou outros aspectos técnicos, mas descobrir nele “uma beleza que enriqueça sua existência”. Sobre esse assunto, a professora entrevistada Juliana Mantovani afirma: “Acho que, como educadores, precisamos oportunizar ao aluno todo tipo de texto. E não podemos, de maneira alguma, dizer a ele que aquilo que ele está lendo não presta, que aquilo não é literatura”. Esse tipo de abordagem, segundo ela, serve unicamente para desestimular o aluno e ampliar a barreira entre ele e o professor.

Afinal, qual o melhor livro para o jovem? Na opinião da professora entrevistada Ana Cristina de Castro, a “melhor literatura” é aquela que atende a sua necessidade, aquela que representa sua escolha: “Temos possibilidades de fazer com que o estudante se sinta livre para escolher o tipo de livro que ele quer ler. Essa é a grande descoberta”, avalia. É importante esclarecer que não é o caso de deixar os estudantes inteiramente soltos, sem qualquer direcionamento. Vimos que isso não funciona (mesmo os alunos de Jocotot precisaram de orientação por parte do mestre). Por isso é tão importante, para a leitura, o papel de mediador exercido pelo professor. E ele pode, segundo Ana Cristina, “trabalhar procedimentos pedagógicos e atividades diferenciadas com vários livros e conseguir fazer, seja para uma avaliação, seja para uma proposição de escrita, com que seja prazeroso”.

A professora entrevistada Lucimar Sampaio concorda com essa afirmação. Para ela, qualquer leitura, independentemente de ser de um texto clássico ou não, contribui para a formação do leitor. O que falta, segundo ela, é um olhar crítico, até mesmo carinhoso por parte dos educadores para com os textos da literatura de massa para entender como aquela leitura vai contribuir para a formação dos alunos: “No caso dos jovens, uma leitura que não é um clássico pode contribuir mais do que se eu o forçar a ler um clássico”. Luzimar Silva de Lima (*in* Taufer, 2021) ressalta que a escola é um espaço de construção de conhecimento, mas que esse processo pode estar relacionado ao prazer. Segundo ela, a escola precisa “abraçar as leituras que se constituem em outros espaços, e que chegam a ela a partir do repertório dos alunos, advindas de escolhas espontâneas, livres de imposições ou obrigações escolares”.

## 5.4 – IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO

Segundo a matéria de Veja (2011), para desenvolver o hábito de ler basta “sentir aquela comichão do prazer e da curiosidade” provocada pela leitura de um livro que nos fascine, seja ele qual for, “e então fazer um esforço [...] para não se acomodar a uma zona de conforto” e seguir adiante com a leitura. E terminá-la e começar outro livro. Contudo, as coisas não são tão simples assim. Mesmo no caso dos jovens com uma pré-disposição leitora que, sozinhos, se iniciam entre os livros, se não houver uma pessoa para orientá-los, sem uma mediação adequada, esse leitor em potencial corre o risco de se perder ou de se desestimular no caminho. Ou de ler sempre as mesmas coisas, como é o caso da estudante Taísy Cunha. Em sua entrevista, ela revela que há anos lê os mesmos livros de ficção científica, sem que nunca esses mesmos títulos tenham-na levado a textos clássicos do mesmo gênero literário.

Essa, aliás, é uma das maiores provocações da reportagem de Veja: a de que por meio da literatura de massa é possível fazer um leitor se interessar por textos clássicos. A reportagem, inclusive, traz quatro complexos gráficos com indicações de livros que poderiam fazer um leitor começar, por exemplo, com a série Harry Potter e chegar a “Coração das Trevas”, de Joseph Conrad; da saga Crepúsculo a “Em busca do tempo perdido”, de Marcel Proust; dos romances de Nicholas Sparks a “Guerra e Paz”, de Tolstoi. A proposta é viável. A estudante Gabriella de Azevedo é um exemplo de alguém que transitou da literatura de massa para os clássicos. A leitura de “A culpa é das estrelas” levou a estudante ao “Diário de Anne Frank<sup>19</sup>”, e a partir daí Gabriella começou a procurar outras histórias sobre o período do Holocausto. Nesse interim, por indicação de uma prima, ela leu “O Estrangeiro”, de Albert Camus, que rapidamente se tornou seu livro favorito: “Foi quando decidi que gosto desse tipo de literatura, de histórias de conflitos psicológicos”, declarou. Exemplos desse leitor que conseguiu enveredar pelos textos clássicos a partir da literatura de massa também são citados na matéria de Veja: as jovens Taize Odelli e Iris Figueiredo relataram que, após um tempo se dedicando aos títulos mais populares, passaram a ler obras clássicas da literatura, autores como Oscar Wilde e George Orwell. No blog literário de Taize, inclusive, é possível acompanhar os últimos títulos lidos por ela: “O Impulso”, de Ashley Audrain, e “A pequena outubrista”,

---

<sup>19</sup> Em “A culpa é das estrelas”, a personagem Hazel Grace visita Amsterdã e a Casa de Anne Frank.

de Linda Boström Knausgård. Já para Iris, a leitura dos clássicos só lhe trouxe benefícios: “O vocabulário dos clássicos é muito mais rico. Meu português melhorou”, disse.

Contudo, dificilmente um leitor de “Crepúsculo” chegará a “Em busca do tempo perdido” sozinho. Sem uma orientação de leitura, quando esses jovens continuam a ler não é o clássico que eles procuram, mas títulos parecidos dentro da própria literatura de massa. Dessa forma, tudo depende de como essas leituras são propostas, tudo depende da mediação. E, no Brasil, em virtude da situação de miséria em que vivem milhares de famílias, essa mediação passa necessariamente pela escola. Porém, a instituição educativa, em seu afã de controlar a aprendizagem e de entregar em conta-gotas os conteúdos das áreas, constrói uma relação prejudicial dos jovens com a leitura (Robledo, 2011). Sobre esse assunto, Paulo Freire certa vez afirmou:

Creio que muito de nossa insistência, enquanto professoras e professores, em que os estudantes “leiam”, num semestre, um sem-número de capítulos de livros, reside na compreensão errônea que às vezes temos do ato de ler. Em minha andarilhagem pelo mundo, não foram poucas as vezes em que jovens estudantes me falaram de sua luta às voltas com extensas bibliografias a serem muito mais “devoradas” do que realmente lidas ou estudadas. Verdadeiras “lições de leitura” no sentido mais tradicional desta expressão, a que se achavam submetidos em nome de sua formação científica e de que deviam prestar contas através do famoso controle de leitura. (Freire, 2008:17)

Petit (2009b) lembra de um grupo de jovens que entrevistou que disse não sentir carinho pela escola. Esses jovens afirmaram que a escola os havia desestimulado a ler, “porque se tornara uma obrigação, tinham que dissecar os textos; textos que na maioria das vezes não lhes diziam nada”. Ela destaca: “no ensino médio, sobretudo, quando a postura do leitor diante do livro deve ser mais distanciada e a abordagem mais erudita, muitos jovens perdem o gosto por ler”.

A escola tem falhado, e muito, no processo de formação do leitor: “Ela não tem conseguido mostrar ao aluno a beleza, a magia, o prazer, a satisfação que uma boa leitura pode proporcionar ao seu leitor” (Frantz, 1997). Na maior parte das vezes o próprio curso de formação de professores não os preparam para a missão mais importante: “aí também a literatura foi tratada apenas como uma atividade decorativa, marginal, um apêndice das outras disciplinas”. Todorov (2014) destaca que, na escola, não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos, sendo que esse “problema” surge na própria formação de professores, que são capacitados com foco nos aspectos técnicos

do texto enquanto outros, como sensibilidade e interpretação de mundo, são deixados em segundo plano. Para Todorov, “sem qualquer surpresa, os alunos do ensino médio aprendem o dogma segundo o qual a literatura não tem relação com o restante do mundo, estudando apenas as relações dos elementos da obra em si” (p.39). O resultado disso, afirma Chirley Domingues (*in* Taufer, 2021), é que o leitor comum sucumbe ao pragmatismo sedimentado no contexto escolar, assim como há algum tempo sucumbiram as obras consagradas, vistas como expressão maior da arte da palavra.

Todorov reforça que em momento algum afirma que o ensino da disciplina deve se apagar inteiramente em prol do conteúdo das obras. Contudo, é preciso lembrar que o ensino médio não é composto por “especialistas em literatura”, longe disso, e o que se destina a esse grupo é a literatura em si, não os estudos literários. “O professor do ensino médio”, diz Todorov, “fica encarregado de uma das mais árduas tarefas: interiorizar o que aprendeu na universidade, mas, em vez de ensiná-lo, fazer com que esses conceitos e técnicas se transformem numa ferramenta invisível” (2014:41).

Enquanto não houver uma didática compatível, multilateral, que considere também “o outro” (neste caso, o aluno), o ensino da literatura pode, ao contrário do esperado, desencorajar os estudantes no hábito de ler. O escritor Graciliano Ramos (2020), por exemplo, não lembrava com simpatia do início de seu processo de alfabetização. Obrigado a ler por um pai que “não tinha vocação para o ensino”, a tarefa de aprender “a carta” se tornou um verdadeiro tormento: “Condenaram-me à tarefa odiosa, e como não me era possível realizá-la convenientemente, as horas se desdobravam, todo o tempo se consumia nela”. O estudante entrevistado José Paulo Reis, por sua vez, disse que não gostava de ler, e quando perguntado se algum dos livros da escola o interessava ele riu: “Esses daqui?! Eu faço é dormir se ler uma página. Esses caras usam umas palavras que não fazem sentido. Muito sem graça”, respondeu. Já Isabelle Leal disse que não gosta quando a leitura é uma obrigação: “Eu acho que isso é uma coisa que muito jovem pensa também, que a escola fica enchendo o saco e você acaba nem lendo [o que a escola passa]”, avaliou. A forma como a literatura é tratada na escola, principalmente no Ensino Médio, parece desestimular até mesmo aqueles que já gostavam de ler, como Taísy de Cunha. Ela disse que sempre gostou muito de ler, mas que com a chegada do Ensino Médio - e do PAS - esse hábito mudou. “Não estou lendo tanto quanto eu lia antes porque os livros sugeridos para o PAS não me interessam”, afirmou.



Para Inés Dussel (*in* Larrosa, 2018), elogiar a escola não é fácil num contexto político e cultural em que a crítica antiescolar é conduzida tanto por lideranças destacadas quanto por seus seguidores. Segundo ela, a convicção de que a escola é uma instituição autoritária e que combina a obsolescência das suas formas e conteúdos com a rigidez e a dificuldade de mudar está bem instalada no senso comum. Jan Masschelein e Maarten Simons (*idem*) reconhecem que, em diversos lugares pelo mundo, e o Brasil não é exceção, a escola tem sido acusada de ser um maquinário normalizador, colonizador e alienante, que impõe, estabelece e reproduz mais ou menos violentamente certa ordem social. Os autores dizem estar cientes da maior parte das críticas “que têm sido, com frequência e corretamente, dirigidas à escola”, considerada “enfadonha, disciplinadora, formal, ‘morta’, não relacionada ao mundo da vida, excludente etc.”.

Contudo, mesmo com a (má) fama de não contribuir para o desenvolvimento do hábito de leitura, a escola ainda é um dos poucos lugares em que o jovem pode entrar em contato com os livros, e esse potencial não deve ser ignorado. E isso vale, sem dúvida, para o contexto brasileiro. A estudante Isabelle Leal, por exemplo, confessa que já leu (e gostou) de um livro indicado por uma professora de Redação. “O problema não é o professor em si. Alguns são bem legais, a gente escuta”, disse. O problema, segundo ela, são aqueles livros que entram na regra “leia que vai valer nota”. “Não é a mesma coisa que uma indicação amigável de um professor”, explica.

Não é à toa que Frantz destaca que o ponto de partida para uma mudança na forma como a literatura é tratada nas escolas é a formação de um professor-leitor, com conhecimento amplo do acervo da literatura disponível, que através do seu testemunho de amor pelo livro possa ajudar seu aluno a também estabelecer laços afetivos com a leitura. A pedagoga Elizabeth Baldi disse para a reportagem de Veja (2011): “Exigir a leitura de ‘Memórias Póstumas de Brás Cubas’ e marcar uma prova semanas depois definitivamente não é o caminho”. Para ela, é preciso alimentar a imaginação dos alunos, compartilhar leituras com eles e oferecer-lhes experiências de fruição para que descubram os encantos da literatura como uma forma de arte que possibilita que eles conheçam melhor a si mesmos, ao mundo e aos que os cercam, para que se tornem pessoas mais sensíveis, mais criativas, mais críticas. A professora entrevistada Juliana Mantovani atua no curso de Letras da instituição. Ela diz estar ciente dos desafios na formação de um professor-leitor:

“Acho que o primeiro ponto que precisamos sanar com relação à formação de professores é o fato de eles, de modo geral, não lerem”. Para isso, ela destaca a necessidade de se contornar alguns problemas gravíssimos, muitos que estão relacionados com a estrutura da sociedade brasileira, como o fato de que, geralmente, quem procura o curso de Letras vem de classes mais baixas. Segundo Mantovani, “ali também não foi desenvolvido um grande gosto pela leitura, não foi desenvolvido o hábito do letramento literário, então o aluno normalmente não é leitor de nada, tampouco de textos literários”.

Segundo Frantz (1997), um outro passo fundamental para essa mudança é dedicar um espaço nobre para a vivência da literatura em sala de aula. “Depois”, diz ela, “cuidar para não destruir o prazer que essa leitura possa trazer aos alunos, propondo atividades chatas, repetitivas ou que nada têm a ver com a leitura feita ou com a natureza da literatura”. Segundo Robledo (2011), “antes de procurar desesperadamente fórmulas, estratégias, exercícios, malabarismos para tentar tornar mais agradável a mesma aula de literatura, por que não começarmos a ler com eles, a viver em conjunto a experiência da leitura?” Para Baldi,

Como professores, coordenadores e diretores, precisamos, por exemplo, romper com uma contradição histórica da escola relativa à incoerência ou distância entre o seu discurso e a sua prática: o discurso recente das propostas pedagógicas e dos professores tem sido favorável ao desenvolvimento da capacidade e do gosto pela leitura, mas ainda esbarra numa prática e que essa atividade tem pouquíssimo espaço efetivo ou se utiliza de formas tradicionais de exploração, o que inviabiliza a concretização de suas intenções, tornando-a apenas mais um dos discursos vazios da escola. (Baldi, 2009:9)

Ao desestimular essas “formas tradicionais de exploração”, Baldi reforça o apelo de diversos pedagogos e estudiosos de se repensar o método quase fabril de ensino vigente; método esse que exige repetição de procedimentos e técnicas específicos e que entorpece tanto educadores como estudantes. Para Todorov, a análise das obras feitas na escola não deveria ter por objetivo ilustrar conceitos introduzidos por este ou aquele linguista, este ou aquele teórico da literatura, mas sim nos fazer ter acesso ao sentido delas, “pois postulamos que esse sentido, por sua vez, nos conduz a um conhecimento do humano, o qual importa a todos”.

Outra forma de fugir das “formas tradicionais” e explorar outras possibilidades de ensino, tanto da literatura como de outras disciplinas, é a abordagem multirreferencial. Como se

trata de uma abordagem desenvolvida na década de 1960 e, portanto, recente, a abordagem multirreferencial ainda é motivo de polêmica no campo da pesquisa educacional. Barbosa pontua que Ardoino empreendeu, durante as três décadas seguintes, um tenso debate com outros pesquisadores europeus, principalmente com o pedagogo Gaston Mialaret. Contudo, é uma abordagem que já se expande, inclusive aplicada ao contexto das novas tecnologias.

## 5.5 – USO DAS TECNOLOGIAS

Sabe-se que esse é um assunto que gera bastante discussão no meio acadêmico. Inés Dussel (*in* Larrosa, 2018) afirma, inclusive, que se hoje a legitimidade da escola como instituição está abalada é, em parte, por causa das novas tecnologias. Ela faz uma analogia com as bibliotecas escolares, antes consideradas “o esqueleto fundamental” das obras que todo homem culto devia conhecer e que sofreram um enorme baque com a explosão digital da cultura. O filósofo Miguel Morey (*apud* Dussel *in* Larrosa, 2018) reflete que a substituição da biblioteca pelo arquivo digital implica um ponto de crise, talvez o mais violento de nossa sociedade, no fracasso educacional com o qual nos ameaça, o fracasso da formação. Segundo ele,

A promessa que acompanhava a substituição da biblioteca pelo arquivo era uma promessa de desaprendizagem, graças a ela íamos poder desaprender, aprender a nos desprender das velhas amarras que atavam nossa experiência e nosso comportamento aos ditados de uma tradição enormemente enganadora, interessada e sectária. Em lugar disso, agora está o espaço aberto do arquivo. (Morey *apud* Dussel *in* Larrosa, 2018: 99)

Essa perda de autoridade da biblioteca teria se estendido, segundo Dussel, aos próprios professores. Como educar, pergunta-se ela, se essa “liberdade” prometida pelo ambiente digital “é definida pelo algoritmo das máquinas de busca, que já não se apoiam em uma tradição, mas em uma hierarquia de interesses econômicos complexa e opaca, formas culturais dominantes e lugares comuns?” Desse espaço aberto, diria Morey, não se produz pedagogia. Será? Os argumentos de Dussel e Morey parecem partir mais da necessidade de proteger a escola diante de todas as mudanças provocadas pelas novas tecnologias do que de alguma premissa tradicional (leia-se: cartesiana) da educação. Contudo, é fato que tanto a escola como a universidade ainda têm muito o que aprender para poderem se posicionar de forma adequada, que dirá produtiva, neste cenário de constantes mudanças.

Por exemplo: a professora entrevistada Lucimar Sampaio afirma que a escola “briga” com a tecnologia; ela já prefere usá-la como aliada. Lucimar acredita que cobrar a leitura por meio de uma prova é uma atividade de pouco resultado, por isso ela opta por desenvolver junto aos seus estudantes um trabalho que envolve antes um compartilhamento de experiências: “Eu trago as obras para eles e compartilho minha empolgação de quando li aquele livro, como foi minha experiência com ele, e os convido a fazer o mesmo”. Temos aqui uma das premissas defendidas anteriormente por Frantz, Robledo e Baldi: a vivência conjunta da experiência de leitura.

A professora Lucimar faz uso das novas tecnologias em sala de aula em favor da literatura, muitas vezes trazendo *booktubers*<sup>20</sup> pelos quais os alunos possam vir a se interessar. A linguagem dinâmica e atual da internet ajuda. Certa vez, ela propôs que os alunos fossem eles mesmos *booktubers*: eles tinham que incentivar a leitura de um livro. Ela explica: “Eles tinham que dizer porque o livro é bom e ao mesmo tempo contar a história do livro, indicar”. Como a atividade foi feita em grupos, e cada equipe teve seu próprio livro para defender, no final eles trocaram experiências e muitos se entusiasmaram com os livros indicados pelos colegas. Ana Cristina Sampaio, outra professora entrevistada, também acredita que a escola precisa usar a tecnologia como aliada no processo educativo: “Enquanto tivermos escolas que proíbem o uso de celulares isso não vai funcionar, até porque não temos a perspectiva de um professor que trabalha também os aspectos tecnopedagógicos. Como os estudantes, nativos digitais, vão se desconectar desse mundo?”, questiona.

As novas tecnologias e o meio digital não devem ser vilanizados, e sim incorporados a esse espaço de teorização atual da escola. Segundo Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro a Edméa Santos (2016), sob a influência das tecnologias digitais, as teorias pedagógicas que versam sobre o ensino e a aprendizagem de metamorfoseiam cotidianamente. As tecnologias digitais têm provocado mudanças profundas e permanentes nos processos de comunicação, produção e compartilhamento de saberes, inclusive com várias experiências de tessitura de conhecimento sem a copresença de alunos e professores num ambiente escolar tido como tradicional, como é o caso da Educação à Distância e das práticas formativas que utilizam tanto o on-line como o presencial. Numa sociedade ainda

---

<sup>20</sup> É uma palavra usada para definir quem produz conteúdo no YouTube relacionado ao universo da leitura, como resenhas e indicação de livros, bate-papo com autores e cobertura de eventos literários.

aprendendo a conviver com os efeitos da pandemia de Covid-19, essa discussão é ainda mais relevante, e diariamente surgem novas experiências nesse sentido.

As novas tecnologias, interativas em sua essência, também são meios nos quais se dá a produção de uma certa atenção, tão necessária no processo de engajamento do aluno; elas têm pontos em comum com as “formas tradicionais” (livros, quadro branco etc.), mas também introduzem algumas ferramentas importantes. Vani Moreira Kenski (2012) chama a atenção para a atitude do professor em sala de aula e no uso que ele faz dos suportes tecnológicos à sua disposição, destacando, ao contrário do que afirmam Dussel e Morey, que as tecnologias não diminuem a autoridade do professor, ao contrário: “são novamente definidas as relações entre o conhecimento a ser ensinado, o poder do professor e a forma de exploração das tecnologias disponíveis para garantir melhor aprendizagem pelos alunos”. A essa afirmação de Kenski lembremos da professora Lucimar Sampaio e de seus alunos *booktubers*, um exemplo de como a tecnologia foi usada em sala de aula em prol do incentivo à leitura.

Dussel, contudo, não é tão otimista. Ela alerta que diferentemente de plataformas de distribuição de conteúdo (iTunes, Netflix, para citar alguns), que permitem a personalização do acesso e do conteúdo a cada usuário,

[...] a escola, como um âmbito que propõe um tempo de iguais e um tipo de trabalho com o saber diferente e com autoridades que não têm a ver com a popularidade e a imediatez, encontra cada vez mais problemas para recriar-se nessas novas condições, porque a sua forma não pode acomodar-se ao consumo individual efêmero sem perder algumas de suas características centrais. Muitos professores sabem disso muito bem, sobre suas costas recai a tarefa de atender simultaneamente demandas contraditórias e impossíveis de satisfazer em toda a sua extensão: modelo do consumo, a medida, o “just-in-time” não combinam muito com a organização pedagógica e material da aula. (Dussel *in* Larrosa, 2018:102-3)

Kenski, por outro lado, aposta nos benefícios que as tecnologias podem oferecer à educação desde que incorporadas ao programa pedagógico: “Quando bem utilizadas, provocam a alteração dos comportamentos de professores e alunos, levando-os ao melhor conhecimento e maior aprofundamento do conteúdo estudado”.

O uso criativo das tecnologias pode auxiliar os professores a transformar o isolamento, a indiferença e a alienação com que costumeiramente os alunos frequentam as salas de aula, em interesse e colaboração, por meio dos quais

eles aprendam a aprender, a respeitar, a aceitar, a serem pessoas melhores e cidadãos participativos. (Kenski, 2012:103)

O uso de tecnologias em sala de aula certamente pressupõe grandes desafios. Dussel lembra que há questões epistemológicas que começam a inverter-se e que terão efeitos que, embora ainda estejam tênues, já falam da dificuldade “de sustentar operações críticas de profanação dos saberes e de um certo tipo de atenção para o mundo como os que a escola procurava instituir, de formas nem sempre exitosas, mas que iam em uma direção muito distinta da que se impõe hoje”. Outro ponto que demanda atenção é o próprio processo de formação do professor dentro do contexto das novas tecnologias e do meio digital como um todo. Kenski esclarece que a formação de qualidade dos docentes deve ser vista em um amplo quadro de complementação às tradicionais disciplinas pedagógicas e que inclui, entre outros, um razoável conhecimento de uso do computador, das redes e de demais suportes midiáticos. Além disso, a atuação de um professor – de qualquer nível de ensino – em um mundo em rede exige que ele tenha conhecimentos razoáveis de idiomas estrangeiros, entre os quais, no atual quadro brasileiro, o inglês e o espanhol tornam-se fundamentais. É preciso também que o professor esteja preparado para interagir e dialogar – junto com seus alunos – com outras realidades, fora do mundo da escola. “É preciso reiterar, no entanto”, avalia Kenski, “que as mudanças pessoais feitas pelo professor para alcançar seus objetivos de melhoria profissional serão inócuas se não vierem acompanhadas de uma significativa mudança das condições de vida e de trabalho”. A professora entrevistada Juliana Mantovani também acredita que as novas tecnologias devem ser incorporadas em sala de aula, mas avalia que, de modo geral, os professores e as escolas brasileiras não estão preparados para isso. Ela recorda de quando lecionou numa escola da rede privada de Brasília onde os alunos ganhavam um *tablet* no momento da matrícula: “Nós, professores, éramos literalmente obrigados a usá-los em sala de aula e confesso que não tinha preparo algum para aquilo, seja da própria escola ou do meu curso de Letras”. Por meio do *tablet*, os alunos acessavam a plataforma do sistema de educação à qual a escola pertencia e tinham acesso a alguns exercícios que, na opinião de Juliana, não agregavam nada do ponto de vista pedagógico.

Ribeiro e Santos reforçam a tese de que pensar a relação entre docência e os artefatos tecnológicos vai além do mero uso do computador (ou de outros aparelhos) pelo educador em suas práticas pedagógicas. Para elas, a formação do professor deve compreender também práticas, atitudes, maneiras de pensamentos e de valores que se desenvolvem

juntamente com o crescimento do ciberespaço, e este exige que o educador seja mais que um expectador: ele deve participar. Segundo Ribeiro e Santos,

Pensar a formação docente no contexto atual nos remete, de alguma forma, às grandes transformações sociais em todos os setores da contemporaneidade, em função das práticas interativas e da conseqüente cultura participativa que se prolifera em função das tecnologias digitais e do advento da hipermobilidade e da ubiquidade possibilitadas pelos dispositivos móveis, o que não quer dizer perder a dimensão do micro, do fazer cotidiano dos praticantes, condição da pesquisa multirreferencial e com os cotidianos (Ribeiro e Santos, 2016: 299)

Como é possível observar, há uma estreita relação entre as propostas docentes e educacionais para o século XXI e a abordagem multirreferencial de Ardoino. Isso porque um dos grandes desafios dessa abordagem é justamente utilizar várias linguagens (de modo a abranger a pluralidade e heterogeneidade de seu objeto de estudo) sem misturá-las, sem reduzi-las umas às outras. Dentro da abordagem multirreferencial, esse processo também é conhecido como “bricolagem” (do francês *bricoleur*), e esse conceito é fundamental para entendermos o olhar diferencial que precisa ser lançado para sociedade atual, particularmente no âmbito da educação.

Para falar da bricolagem, tratemos antes do conceito de transdisciplinaridade proposto por Edgar Morin (*apud* Neves, 2015), que, por sua vez, demanda antes a discussão sobre disciplinaridade. Esta implica uma área especializada de estudo sobre determinado conhecimento específico (disciplina) que se fecha em seu limitado âmbito conceitual. Nela são desconsiderados os possíveis vínculos de uma disciplina com outras áreas do conhecimento. Muitos pesquisadores, contudo, têm defendido o termo “interdisciplinaridade” em substituição ao paradigma da disciplinaridade, mas mesmo isso não mudou o caráter hermético das disciplinas. Segundo Neves, o que esse novo termo permite é o reconhecimento da existência de diversas disciplinas “e, a partir de um núcleo comum, articula todas elas unificando-as em uma abordagem centralizadora ditada por uma metodologia articulada, unilateralmente, a partir de uma referência conceitual de valor”. Para Morin, a interdisciplinaridade é uma solução limitada para o problema da disciplinarização, pois “cada disciplina pretende primeiramente fazer reconhecer sua soberania territorial e, à custa de algumas magras trocas, as fronteiras confirmam-se em vez de se desmoronar (*apud* Neves, 2015). Desse modo, é preciso ir além, e aqui surge o termo “transdisciplinaridade”, que vai de encontro à bricolagem proposta pela abordagem multirreferencial. Isso significa que o conhecimento construído sob a perspectiva da

análise multirreferencial é o resultado sempre inacabado de uma junção de disciplinas, que é realizado como um trabalho artesanal como a bricolagem. E esse conhecimento é construído de tal forma que as disciplinas não se reduzam umas às outras ou se anulem, mas se complementem.

E por que afirmamos que entender tudo isso é fundamental nos dias atuais? Ribeiro e Santos explicam:

Como professores formadores e em processo de formação no contexto da cibercultura, deparamo-nos com alguns cenários formativos que ainda insistem em práticas uniformizadoras e homogeneizantes, incoerentes com a perspectiva da cultura contemporânea de acesso livre à produção e consumo de informação, na qual os sujeitos têm ainda mais a oportunidade de, através da hipermobilidade e da aprendizagem e leitura ubíquas, produzirem autoria, bricolarem, cocriarem. Apesar de o contexto da cultura digital favorecer práticas autorais, percebemos, em alguns momentos, a dificuldade de autoria dos participantes, uma vez que imersos em práticas formativas com ambiências pouco favoráveis à criação, à condição de se conhecerem, de se formarem na/para a vida. (Ribeiro e Santos, 2016: 302)

Muitos são os desafios impostos à leitura nesta terceira década do século XXI. E se a escola, por vezes, apresenta-se como um obstáculo, ela não pode ser ignorada como importante aliada. Frantz lembra que um dos principais compromissos da escola é propiciar ao aluno o desenvolvimento da sua capacidade de leitura do mundo: “Assim, uma educação que se queira libertadora, humanizante e transformadora passa, necessariamente, pelo caminho da leitura”. E para estimular a leitura num contexto permeado pelas influências digitais e midiáticas, principalmente entre os jovens, precisamos saber o que eles gostam, por quais histórias se interessam, independentemente se são textos da literatura culta ou da literatura de massa. De acordo com o professor de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Brasília Pedro Henrique Couto Torres engana-se quem pensa que o tipo de literatura que vai atrair os jovens é a canônica: “Para que o jovem chegue num Machado de Assis é preciso desenvolver um trabalho com esses alunos”, diz<sup>21</sup>. E esse caminho, de acordo com Petit (2009b), passa necessariamente pelo romance, pela ficção. Este permitiria abrir o imaginário e ampliar o repertório das identificações possíveis. Segundo ela, para os jovens

---

<sup>21</sup> Entrevista concedida ao Programa Participação Popular de 4 de fevereiro de 2019. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/camaranoticias/tv/materias/PARTICIPACAO-POPULAR/570937-JOVENS-E-LITERATURA.html>> Acesso em 10 de jun. 2019.



[...] muita coisa está em jogo na leitura. E que há um domínio no qual, para eles, o livro supera o audiovisual: o domínio que se abre para o sonho e que permite construir-se a si mesmo. A leitura pode até mesmo tornar-se vital quando sentem que alguma coisa os singulariza; uma dificuldade afetiva, a solidão, uma hipersensibilidade – todas essas situações que são partilhadas por muita gente, mas são tantas vezes negadas. Os livros se oferecem a eles, e mais ainda a elas, quando tudo parece estar fechado: suas feridas e suas esperanças secretas, outros souberam dizê-las, com palavras que os libertam, que revelam algo que eles, ou elas, ainda não sabiam que eram. (Petit, 2009b:56)

## 6 – CONCLUSÕES POSSÍVEIS

Um dos principais objetivos deste trabalho – verificar a relevância da literatura de massa como forma de despertar o interesse dos jovens pela leitura – se mostrou verdadeiro. Esses textos foram o início da trajetória literária de vários jovens, inclusive aqueles que hoje em dia se interessam pelos clássicos. Entre os jovens que se dizem não-leitores, a literatura de massa aparece como o único livro pelo qual se interessaram.

O apelo dessa literatura existe, e antes de julgá-la por seus méritos ou por seus “valores literários” ela não deve ser desprezada, tanto pelo crítico como pelas instituições acadêmicas, como forma de apresentar o universo dos livros aos jovens. Contudo, frisamos que a partir do momento em que o texto – seja ele clássico ou não – entra na regra escolar do “vai valer nota” cria-se uma barreira entre ele e o estudante. É necessário rever a forma pedagógica como esses textos são trabalhados em sala de aula e, nesse processo, é fundamental que os cursos de formação de professores foquem também na formação de um professor-leitor. Sabemos que, no Brasil, a formação muitas vezes superficial dos professores, o aviltamento das suas condições de trabalho, o minguado salário e as políticas educacionais caolhas fazem com que os sujeitos do ensino exerçam a profissão sem serem leitores. Contudo, não podemos cair no engodo determinista, achando que o professor não tem saída para esse dilema. Muito pelo contrário, considerando que é da natureza do magistério a aprendizagem constante dos fenômenos do mundo e a organização sistemática do conhecimento para efeito do ensino, existe sempre uma porta aberta ou a esperança de que o professor adentre os textos e desenvolva competências de leitura, mesmo aquela que já deveria ter dominado em etapas anteriores da vida.

Vimos que a literatura de massa pode, sim, ser parte da trajetória do leitor rumo aos textos clássicos. Esse percurso depende, claro, da presença de uma figura que cumpra o papel de mediador de leitura: pais, familiares, amigos, professores, influenciadores digitais etc. Para alguns estudiosos, contudo, essa escolha é quase natural. Pennac (1993), por exemplo, acredita que após dedicar-se aos “maus romances” (aqueles que, segundo ele, “não valorizam a criação, mas a reprodução de ‘formas’ preestabelecidas”) o leitor será empurrado aos “bons” romances:

Procuramos os escritores, procuramos a escrita, abandonamos simples colegas de brincadeiras, reclamamos companheiros de ser. A anedota pura não nos satisfaz mais. Chegou o momento em que pedimos ao romance uma outra coisa que não seja a satisfação imediata e exclusiva de nossas sensações. (Pennac, 1993:156)

Com relação às novas tecnologias, elas podem (ainda) não ter causado grandes transformações no livro como suporte, mas certamente não se pode afirmar o mesmo com relação aos hábitos de leitura, principalmente em virtude do hipertexto, característica diferencial da internet e do ciberespaço de modo geral. Além de mudar nossa relação com a leitura, as novas ferramentas tecnológicas disponibilizadas aos usuários trouxeram possibilidades de autopublicação, que mais uma vez mudam a forma de se relacionar com o texto. A autopublicação também deve ser uma ferramenta à disposição dos professores no desenvolvimento das habilidades de leitura.

As novas tecnologias podem ser concorrentes do livro a partir do momento em que, no seu tempo livre, o jovem deve optar a qual atividade se dedicar, e, nos dias atuais, com uma sociedade cada vez mais conectada e demandante de entretenimentos rápidos, a balance pese a favor dos jogos eletrônicos, celulares e outros *gadgets*. Contudo, a literatura pode se favorecer dessas narrativas que circulam em diversas plataformas – as narrativas transmídia – e, com a mediação certa, fazer correlações que podem despertar o interesse dos jovens por aquela leitura.

Acreditamos na importância da literatura, tanto para a formação do indivíduo como da sociedade de modo geral. Quando questionado por que amava a literatura, Todorov (2014) respondeu: “porque ela me ajuda a viver”. Para Michel de Montaigne (*in* Silveira, 2004) os livros constituem a melhor provisão que ele obteve “para essa viagem que é a vida”. E desejamos que essa “provisão” possa ser acessada não apenas por aqueles que já conhecem seus benefícios, mas também por aqueles que não sabem o quanto precisam dela. “Dê aos vivos mais do que pão”, disse o poeta Isroel Shtern.

## REFERÊNCIAS:

Arendt, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Tradução: Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2016.

Auerbach, Erich. *Introdução aos estudos literários*. Tradução: José Paulo Paes. Cosac Naify: São Paulo, 2015.

Baldi, Elizabeth. *Leitura nas séries iniciais – uma proposta para formação de leitores de literatura*. Porto Alegre: Editora Projeto, 2009.

Barbosa, Joaquim Gonçalves; Borba, Sérgio; Macedo, Roberto Sidnei (org). *Jacques Ardoino e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

Barthes, Roland. *O prazer do texto*. Tradução: J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2015.

Benjamin, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2012.

Berman, Marshall. *Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. Tradução: Carlos Felipe Moisés, Ana Maria L. Ioriatti. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

Bloom, Harold. *Como e por que ler*. Tradução: José Roberto O’Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

Burnham, Teresinha Froés. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. *Em aberto*, 58, 1993.

Calvino, Italo. *Por que ler os clássicos*. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

Candido, Antonio. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

Capuano, Amanda. *Literatura vapt-vupt*. Veja, São Paulo, ed. 23 de outubro de 2020, p.94-95.

Carrière, Jean-Claude; Eco, Umberto. *Não contem com o fim do livro*. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: Record, 2010.

Certeau, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Tradução: Ephrain Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

Chartier, Roger. *A força das representações: história e ficção*. Organização: João Cezar de Castro Rocha. Chapecó: Argos, 2011.

Compagnon, Antoine. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Tradução: Cleonice Paes Barreto Mourão, Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

\_\_\_\_\_ *Literatura para quê?* Tradução: Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

Eagleton, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. Tradução: Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

El Far, Alessandra. *O livro e a leitura no Brasil*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

Eliot, T.S. *A essência da poesia*. Tradução: Maria Luiza Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Artenova, 1972.

Frantz, Maria Helena Zancan. *O ensino da literatura nas séries iniciais*. Ijuí: Ed. UNIJUI, 1997.

Freire, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2008.

Han, Byung-Chul. *A salvação do belo*. Tradução: Gabriel Salvi Philipson. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

Hardwick, Lorna. *Reception Studies*. Oxford: Oxford University, 2003.

Jamison, Anne. *Fic: por que a fanfiction está dominando o mundo*. Tradução: Marcelo Barbão. Rio de Janeiro: Anfiteatro, 2017.

Jenkins, Henry. *Cultura da convergência*. Tradução: Susana L. de Alexandria. São Paulo: Aleph, 2009.

Jouve, Vincent. *Por que estudar literatura?* Tradução: Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

Kenski, Vani Moreira. *Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação*. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

Kunert, Günter. A abolição da cultura pela civilização: a perda da importância da leitura e da escrita na sociedade contemporânea. *Rascunho*, Curitiba, maio 2003.

Lajolo, Marisa; Zilberman, Regina. *Das tábuas da lei à tela do computador: a leitura em seus discursos*. São Paulo: Ática, 2009.

- Larrosa, Jorge (org.). *Elogio da escola*. Tradução: Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.
- Lemos, André. *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- Levy, Pierre. *Cibercultura*. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2010.
- Machado, Ana Maria. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
- Manguel, Alberto. *Notas para uma definição do leitor ideal*. Tradução: Rubia Goldoni; Sérgio Molina. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2020.
- Manning, Molly Guptill. *Quando os livros foram à guerra*. Tradução: Carlos Szlak. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2015.
- Martins, Aracy Alvez (org.). *Livros & telas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.
- Martins, João José. Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais. *Revista Brasileira de Educação*, nº 26, 85-94, 2004.
- McLuhan, Marshall. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. Tradução: Décio Pignatari. São Paulo: Cultrix, 2007.
- Meier, Bruno. *Uma geração descobre o prazer de ler*. Veja, São Paulo, ed. 18 de maio de 2011, p. 98-108.
- Neves, Francisco dos Ramos. Multirreferencialidade e o pensar filosófico em sala de aula: elementos para uma desconstrução do ensino de Filosofia tradicional. *Conjectura*, 20, 161-180, 2015.
- Ortega y Gasset, José. *Adão do paraíso e outros ensaios de estética*. Tradução: Ricardo Araújo. São Paulo: Cortez, 2002.
- Paz, Octavio. *Los hijos del limo*. Barcelona: Editorial Seix Barral, 1993.
- Pennac, Daniel. *Como um romance*. Tradução: Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (5ª edição)*. Disponível em <<https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/>>. Acesso em: 1º de fev. 2021.

Perrone-Moisés, Leyla. *Mutações da literatura no século XXI*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

Petit, Michèle. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. Tradução: Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Ed. 34, 2009 (a).

\_\_\_\_\_. *Os jovens e a leitura*. Tradução: Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2009 (b).

Ramos, Graciliano. *Infância*. Rio de Janeiro: Record, 2020.

Rancière, Jacques. *O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução: Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

Ribeiro, Mayra Rodrigues Fernandes; Santos, Edméa. Pesquisa-formação multirreferencial e com os cotidianos na cibercultura: tecendo a metodologia com um rigor outro. *Revista Educação Pública Cuiabá*, nº 59, 295-310, 2016.

Robledo, Beatriz Helena. *Avaliação e seleção de livros*. *Revista Emília*, 16 de abril de 2018. Disponível em: <https://revistaemilia.cim.br/avaliacao-e-selecao-de-livros/> Acesso em: 23 de set. 2019.

\_\_\_\_\_. *Literatura juvenil, ou uma maneira jovem de ler literatura?* *Revista Emília*, 14 de novembro de 2011. Disponível em: <https://revistaemilia.com.br/literatura-juvenil/> Acesso em: 23 de set. 2019.

Santos, Fabiano dos (org.) *Mediação de leituras: discussões e alternativas para a formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009.

Sartre, Jean-Paul. *O que é a literatura?* Tradução: Carlos Felipe Moisés. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

Shaffer, Mary Ann; Barrows, Annie. *A sociedade literária e a torta de casca de batata*. Tradução: Léa Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

Shirky, Clay. *A cultura da participação: criatividade e generosidade no mundo conectado*. Tradução: Celina Portocarro. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

Shtern, Isroel. Pão e poesia. Tradução: Luciano Ramos Mendes. *Caderno de Leituras*, Belo Horizonte, no. 55. p.1-6. Dez. 2016.

Silveira, Julio; Ribas, Martha (org.). *A paixão pelos livros*. Tradução: Julio Silveira, Tatiana Larkina, Marco Antônio de Carvalho, Carlito Azevedo, Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2004.

Sodré, Muniz. *Best-seller: a literatura de mercado*. São Paulo: Editora Ática, 1988.

\_\_\_\_\_. *Teoria da literatura de massa*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978.

Steiner, George. *Aqueles que queimam livros*. Tradução: Pedro Fonseca. Belo Horizonte: Editora Âyiné, 2017.

Suassuna, Ariano. *Iniciação à Estética*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.

Sutherland, John. *Uma breve história da literatura*. Tradução: Rodrigo Breunig. Porto Alegre: L&PM, 2017.

Taufer, Adauto Locatelli; Domingos, Ana Cláudia Munari; Ramos, Wellington Furtado (org). *Ensino da literatura, poéticas e teorias*: vol. 1. Porto Alegre, Class, 2021.

Tinoco, Robson Coelho. *Práticas de leitura produtiva: textos e contextos (sociedade, ensino e arte na contemporaneidade)*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2014.

Todorov, Tzvetan. *A Literatura em Perigo*. Tradução: Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2014.

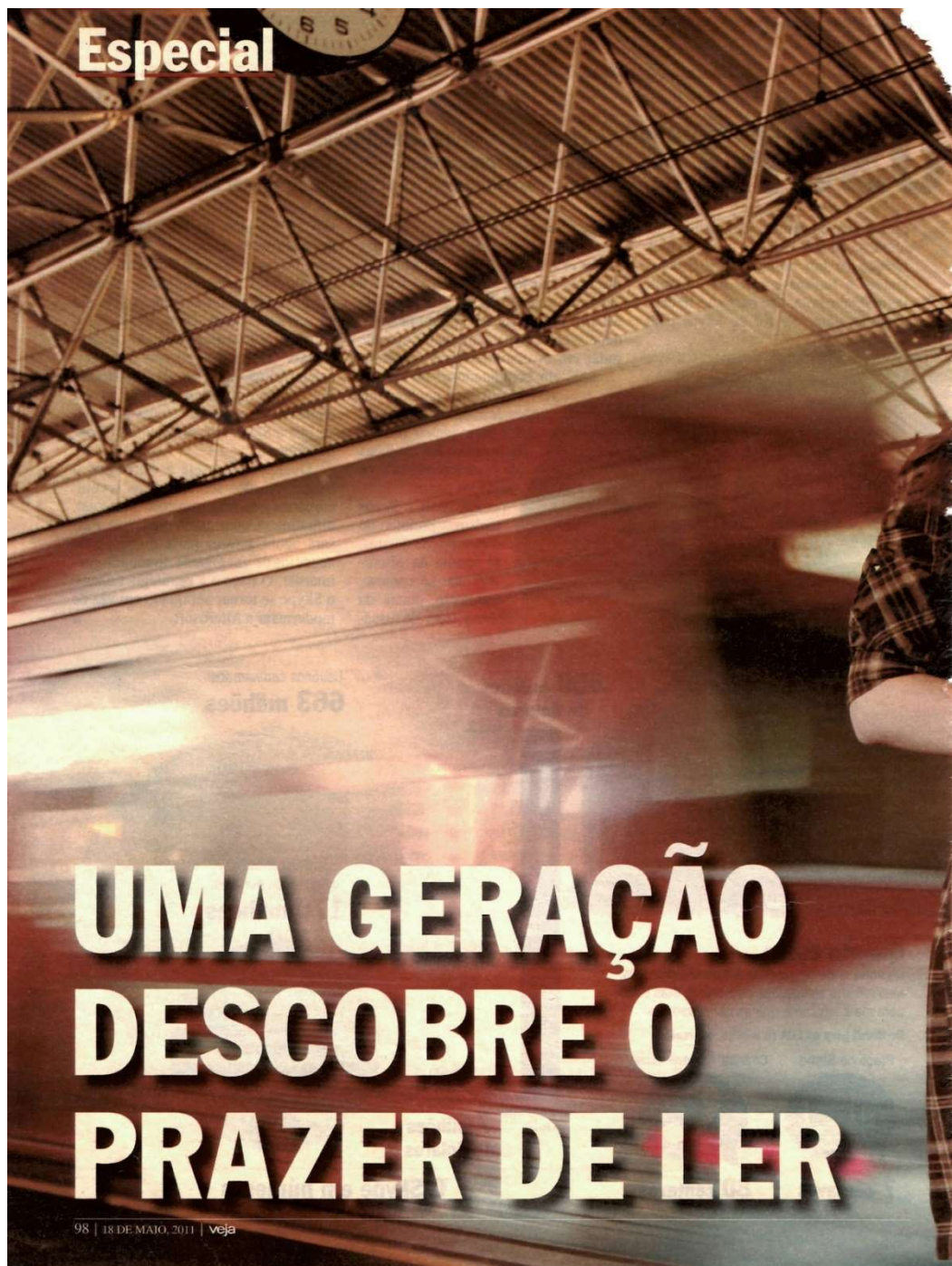
Versuti, Andrea; Silva, Daniel David. A transmidiação como uma escrita de resistência. *Linha Mestra*, Nº 33, 92-101, 2017.



## APÊNDICES

### APÊNDICE I

MATÉRIA REVISTA VEJA (18.05.2011)





Ler obras juvenis ou best-sellers é apenas o começo de uma longa e produtiva convivência com os livros. Essa é a lição que anima os jovens a se aventurarem na boa literatura atual e nos clássicos

BRUNO MEIER

**D**eixe-se o sexo para uma discussão posterior. No que diz respeito à leitura, uma graciosa menina carioca é uma das inúmeras evidências do que se lê na capa de VEJA. Em janeiro, a universitária Iris Figueiredo, de 18 anos, anunciou em seu blog a intenção de organizar encontros para discutir clássicos da literatura. A ideia era reunir jovens que estavam cansados de ler as séries de ficção que lideram as vendas nas livrarias e passar a ler obras de grandes autores. Trinta respostas chegaram rapidamente. No mês seguinte, o evento notável de Iris começou: vinte adolescentes procuraram uma sombra junto ao Museu de Arte Contemporânea de Niterói — cada um com seu exemplar de *Orgulho e Preconceito*, da inglesa Jane Austen, debaixo do braço — e sentaram-se para conversar. Durante duas horas, leram os trechos de sua preferência, analisaram a influência da autora sobre escritores contemporâneos (descobriram, por exemplo, que certas frases do romance foram emuladas em diálogos da série *O Diário de Bridget Jones*, de Helen Fielding) e destrincharam os dilemas pelos quais passaram a

Para a catarinense **Taize Odelli**, de 21 anos, *Vergonha*, de Salman Rushdie, é uma fantasia feita para chocar e evidenciar até onde uma pessoa, uma família ou um país pode chegar na desonra. *Crime e Castigo* é uma leitura atraente pela complexidade e pela construção do perfil psicológico dos personagens criados pelo russo Fiodor Dostoiévski. Mas ela desdenha de *Madame Bovary*, de Gustave Flaubert. “As cinquenta páginas iniciais, até o primeiro caso da protagonista, são monótonas”, opina. Desde 2009, Taize crítica dois livros por semana em seu blog *Rizzenhas*. Tem parceria com quatro editoras, que enviam a ela exemplares de seus lançamentos, com vista a atrair o público jovem por meio da resenhista novinha. Mesmo sem incentivo familiar, Taize sempre foi boa leitora. Mas o hábito virou vício quando pegou emprestado o terceiro volume da série *Harry Potter*. “Desde então, não fiquei uma semana sem ler.” Sua média é de dez livros por mês — e o trajeto de quarenta minutos entre São Leopoldo, onde mora, e Porto Alegre, onde estagia, favorece o ritmo da leitura. “A literatura ajuda a ter senso crítico”, diz.

veja | 18 DE MAIO, 2011 | 99

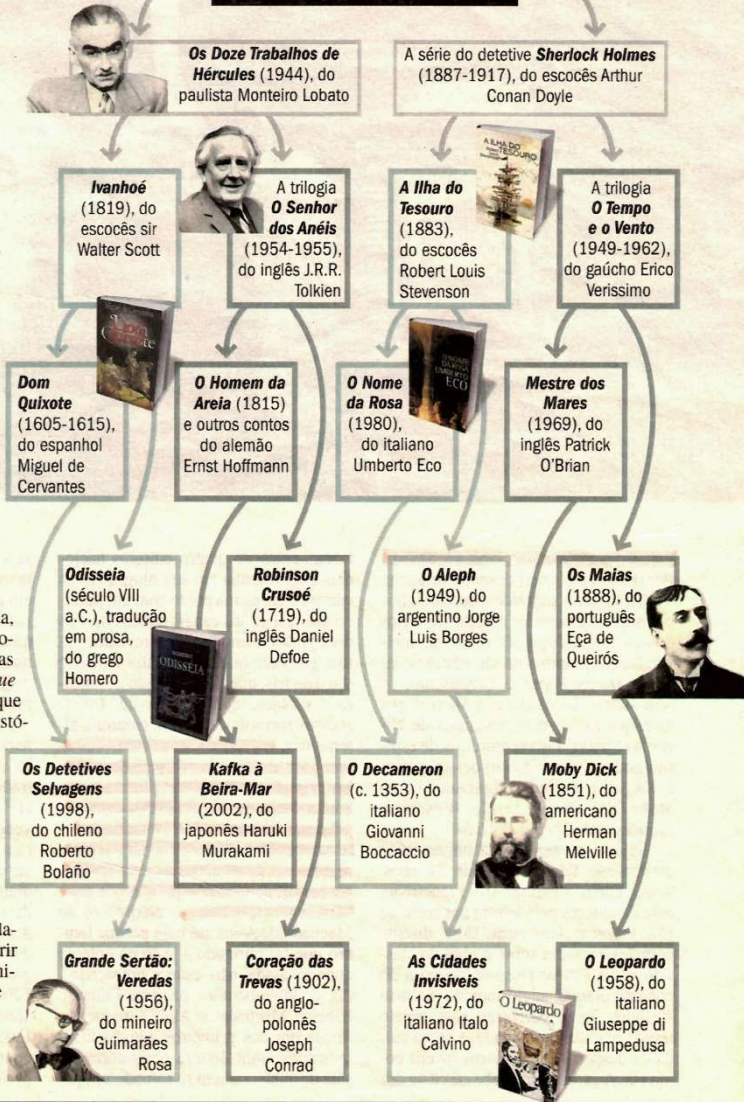
A carioca **Iris Figueiredo**, de 18 anos, é líder de um evento exemplar, no Rio de Janeiro. Mensalmente, ela organiza um encontro com jovens para discutir clássicos da literatura. Fazem parte do repertório autores como Jane Austen, Oscar Wilde, George Orwell e Rubem Fonseca. "É uma galera que estava cansada das séries adolescentes e queria evoluir em suas leituras", diz. Incentivada pelos pais desde a infância a ler, ela, como tantos, descobriu de fato esse prazer com *Harry Potter*. Em 2009, criou um blog para registrar as impressões dos livros que lia, e dele partiu para as reuniões. "A ideia era estimular a leitura de clássicos por prazer, e não por obrigação, como é feito nas escolas." A iniciativa teve êxito: atraiu cerca de vinte adolescentes. "O vocabulário dos clássicos é muito mais rico. Meu português melhorou, e consegui fluência no inglês", diz. O maior desafio de Iris será o lançamento de seu livro, previsto para o segundo semestre. "Sou extremamente grata à literatura"

ces com fortes tintas de autoajuda, como *A Cabana*) é uma delas; os volumes que às vezes caem nas graças do público, como *A Menina que Roubava Livros*, ou os autores que têm o dom de fígar com suas histórias, como o romântico Nicholas Sparks, são outra. E os títulos dedicados a recuperar a história do Brasil, como *1808*, *1822* ou *Guia Politicamente Incorreto da História do Brasil*, são uma terceira, e muito acolhedora, dessas portas. É mais fácil tornar a leitura um hábito, claro, quando ela se inicia na infância. Mas qualquer idade é boa, é favorável, para adquirir esse gosto. Basta sentir aquela comichão do prazer, e da curiosidade — e então fazer um esforço, bem pequeno, para não se acomodar a uma zona de conforto, mas seguir adiante e evoluir na leitura.

## UM LIVRO PUXA OUTRO

Se o seu ponto de partida é...

...a série *Harry Potter*, da inglesa J.K. Rowling



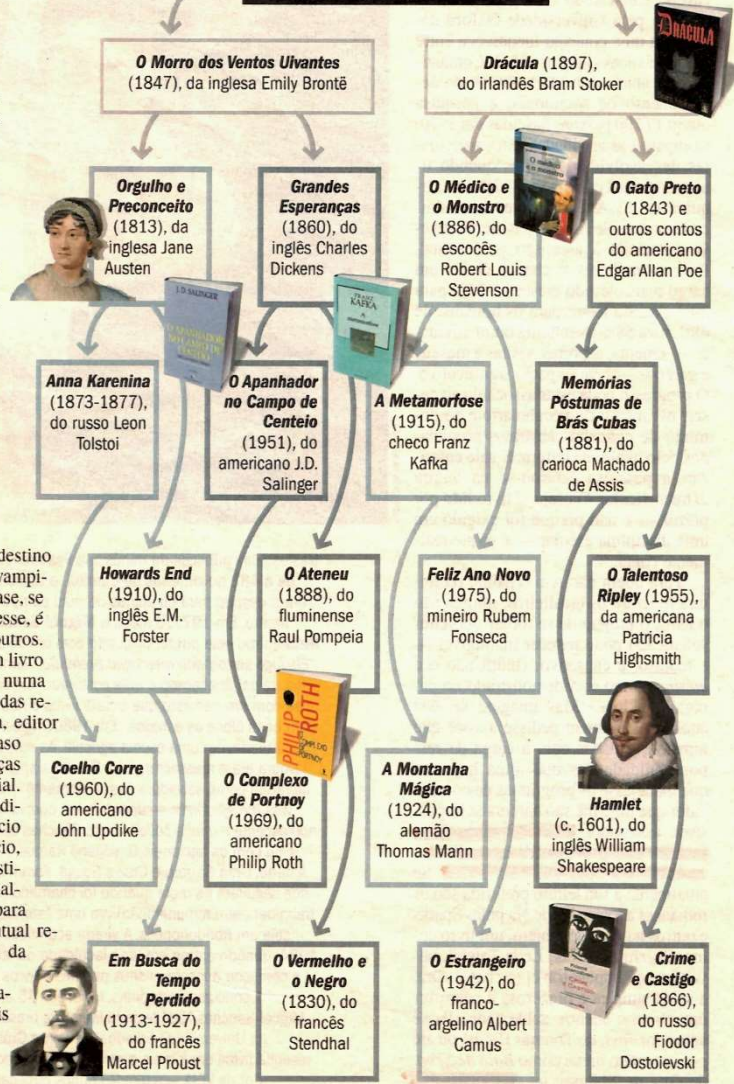
Em outubro, o administrador paulista **Eduardo Ribeiro** desfez um preconceito ao ganhar da esposa um iPad. Até então, ele acreditava que um aparelho de leitura digital nunca substituiria o prazer de folhear páginas. "Descobri que a maquininha é ainda mais viciante para um leitor obsessivo", diz. Aos 44 anos, Ribeiro lê até cinco livros por mês, de *Os Pilares da Terra*, de Ken Follett, a *Honra Teu Pai*, de Gay Talese. O iPad trouxe benefícios para sua leitura: é possível baixar vários livros gratuitamente, e ele pode pesquisar na internet trechos que acaba de ler. Além disso, graças à possibilidade de levar vários títulos na "prancheta", ele passou a ler ainda mais. Sócio de uma consultoria de fusões e aquisições, Ribeiro trabalha doze horas por dia. Costuma ler nos fins de semana e em toda e qualquer brecha — nem puxa papo com taxistas, para aproveitar os minutos no banco de trás

passavam horas discutindo o destino da menina Isabella Swan e do vampiro Edward Cullen — e, nessa fase, se um amigo demonstra um interesse, é rapidamente copiado pelos outros. "Não é mais possível lançar um livro para esse público sem pensar numa estratégia de atração por meio das redes sociais", diz Jorge Oakim, editor da **Intrinseca**. Ele é um caso exemplar de ajuste às mudanças ocorridas no mercado editorial. Desde a inauguração de sua editora, em 2003, viu seu negócio mudar radicalmente: no início, 15% dos lançamentos eram destinados ao público jovem. Atualmente, esse número saltou para 80% — e esse mesmo percentual representa o faturamento atual da editora com os jovens.

No meio do curso na faculdade, garotas como a carioca Iris Figueiredo e a catarinense Taíze Odelli não estão ainda pensando em emprego. Mas não é

## UM LIVRO PUXA OUTRO

Se o seu ponto de partida é...  
...a saga **Crepúsculo**,  
da americana Stephenie Meyer



CULTURA LIVROS

# LITERATURA VAPT-VUPT

Produzidos a toque de caixa para pegar carona nos temas do noticiário, os *instant books* – ou livros instantâneos – ganham espaço e diversidade no país da pandemia **AMANDA CAPUANO**

NOS PRIMEIROS meses de 2020, os brasileiros se sentiram atropelados pelos fatos. Houve a explosão da pandemia, os arroubos de Donald Trump e Jair Bolsonaro, a economia e o emprego em queda, a quarentena — tudo ao mesmo tempo e agora. Para cada uma dessas angústias, entretanto, o mercado editorial ofereceu antídotos com rapidez jamais vista. O Brasil e o mundo vivem hoje a era dos *instant books* — livros instantâneos produzidos a toque de caixa para pegar carona em temas

do noticiário. A partir de abril, menos de um mês após a Covid-19 atingir o país, a editora Boitempo publicou dez ensaios da coleção Pandemia Capital, em que estudiosos analisam a crise sob uma perspectiva política. No mesmo período, a Planeta levou aos leitores sete contos inspirados no isolamento social, escritos em cerca de um mês. Todavia e Companhia das Letras são outras casas editoriais que ampliam a diversidade de ofertas. **Dos problemas da Amazônia aos desafios da maternidade no home**

**office, há pilulas instantâneas em forma de livro para o gosto de cada um.**

Publicações feitas para tirar proveito de fatos de grande repercussão não surgiram só agora. Em 1964, poucos meses depois do assassinato de John F. Kennedy em Dallas, a tragédia ensejou a primeira obra que viria a ser classificada de *instant book*: um livro de mais de 700 páginas sobre o caso teve 1,7 milhão de cópias impressas. O célebre apagão de 1965 em Nova York e a chegada do homem à Lua, em 1969, inspiraram produções instantâneas — assim como o desempenho do corredor Carl Lewis nos Jogos Olímpicos de 1984. A biografia de Lewis foi publicada a jato: apenas 41 horas e 55 minutos depois do evento.

**OBRAS URGENTES** A partir da esquerda, a busca de proteção na pandemia, a questão dos índios, o trabalho em home office, a maternidade na quarentena, Bolsonaro e Trump: a profusão de temas esmiuçados de forma sucinta nos títulos digitais



J. 2705  
ano 53  
no 39

ACHEMBOOR ALEV

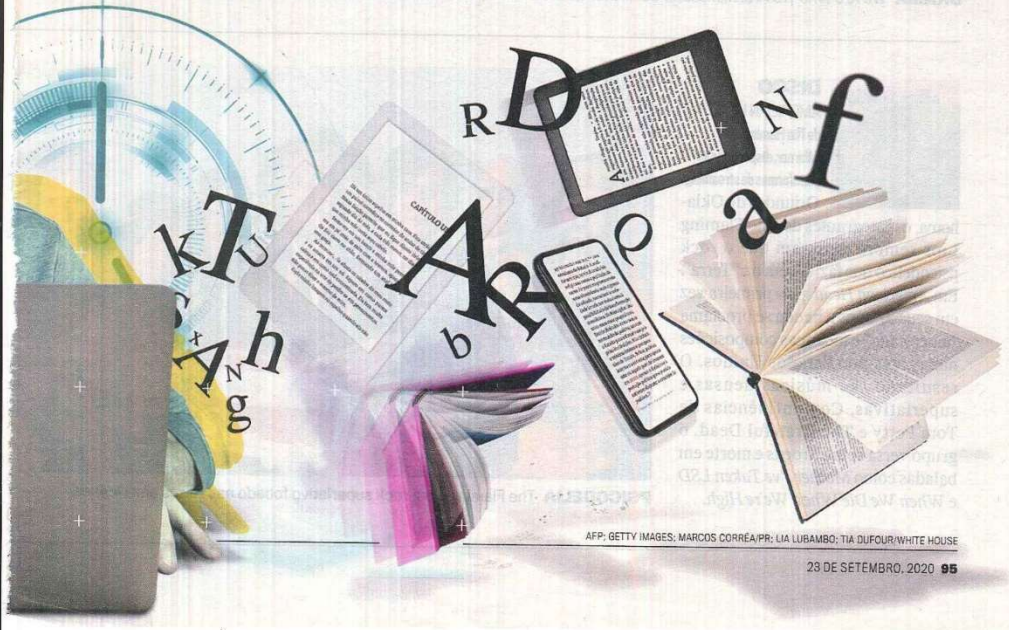
Nos primórdios, os livros instantâneos eram iniciativas excepcionais. As taxas de urgência pagas às gráficas e distribuidoras encareciam o produto e comprometiam o lucro das editoras. O advento da internet e dos livros digitais — os e-books — mudou o cenário. No Brasil, esse renascimento já era visível nos protestos de 2013: o jornalista Piero Locatelli levou menos de um mês para tirar do forno o e-book *VemPraRua*, ensaio de 52 páginas escrito no olho do furacão. Três anos depois, com Donald Trump recém-eleito presidente americano, transcorreram só seis semanas desde que a editora Skyhorse firmou contrato com o escritor Roger Stone até a impressão de 200 000 cópias de *The Making of the President 2016*.

O atribulado 2020 foi o empurrão que faltava para o *instant book* se impor como tendência. Em março, quando as livrarias brasileiras fecharam as portas em razão do confinamento, as editoras tiveram de se virar e os volumes instantâneos se mostraram uma opção valiosa para animar as vendas

de um setor que fazia tempo já vinha em crise. Como a maioria dos títulos é em e-book, a distribuição ganhou agilidade, e o custo de produção desabou: representa um terço do valor de um livro impresso padrão.

Para além das vantagens comerciais, os *instant books* vêm ao encontro de uma demanda real: em tempos de incerteza, acenam com palavras de conforto e análises sucintas de temas complexos. *O Amanhã Não Está à Venda*, com reflexões do líder indígena Ailton Krenak sobre a pandemia, levou a Companhia das Letras à marca de 150 000 downloads gratuitos. Mas não é fácil. Escrever sob pressão de prazos exíguos afeta o trabalho dos autores. Leonardo Avritzer, cientista político habituado a análises em marcha lenta, pisou no acelerador por três semanas para tecer *Política e Antipolítica*, título de uma coleção de *instant books* da Todavia que já vendeu 13 000 cópias. “Escrever assim exige um ajuste constante no argumento, pois tudo está mudando”, conta Avritzer, que discorre sobre o gover-

no Bolsonaro e a pandemia. A série da Planeta de contos sobre a quarentena também teve bons resultados e foi uma experiência peculiar. Os autores tiveram duas semanas para colocar a história no papel e 24 horas para fazer as alterações pedidas pelos editores. Paralelamente, um estúdio produzia as capas e o texto era diagramado e revisado antes de seguir para a digitalização e disponibilização on-line. “Como cronista, eu parto da observação, e neste momento nos falta a observação do outro”, conta Daniel Bovolento, autor de *Sete Dias para o Fim do Mundo*, que encabeçou o ranking de contos mais vendidos da Amazon. Na trama apocalíptica, o mundo entra em colapso e, presas em casa, as pessoas têm de lidar com a iminência do fim. Se isso um dia ocorrer de verdade, lá estarão os *instant books* para destrinchar a história. ■



AFP; GETTY IMAGES; MARCOS CORRÊA/PR; LIA LUBAMBO; TIA DUFOR/WHITE HOUSE

### **APÊNDICE III**

#### **ENTREVISTA GABRIELLA DISESSA DE AZEVEDO (05.09.2019)**

Estudante do 3º ano do Centro de Ensino Médio Paulo Freire, 18 anos.

**Entrevistadora: Quando a gente se encontrou pela primeira vez, você comentou que sua mãe diz que você tem mais afinidade com livros do que com gente. Me conta, como é essa sua relação com os livros?**

Gabriella: Eu sempre fui uma criança que não teve muitos amigos. Eu tinha um jeito diferente, e as pessoas me zoavam. Então eu gostava muito de estudar. Nessa coisa de estudar e tudo mais até aprendi um outro idioma – Libras. E eu sempre gostei muito de Astronomia. E uma vez minha irmã foi comprar um livro pro meu cunhado, e eu fui junto à livraria com ela. E eu estava vendo a prateleira de Astronomia e achei um livro chamado “A culpa é das Estrelas”, que estava na prateleira errada. Mas acabei gostando da sinopse e a capa me atraiu. Nunca tinha lido um livro inteiro. Eu tentava ler “O Fantasma da Ópera”, mas nunca terminava. E quando peguei esse livro eu decidi que iria lê-lo.

**E: Quantos anos você tinha?**

G: De 11 pra 12. Esse livro nem era famoso na época, mas acabei lendo e comecei a gostar muito. Depois desse livro, acabei lendo todos os livros do John Green. E são todos fantásticos! Comecei a ler outros livros. Comecei a pegar histórias sobre o holocausto, que é um assunto que eu gosto. Então li muitos livros sobre o holocausto, eu li...

**E: “O diário de Anne Frank”?**

G: Com toda certeza! Fantástico. Um dia vou lá conhecer. Todo aniversário, Natal, eu pedia livros. Foi quando minha mãe falou: “Eu acho que você tem muito mais afinidade com livros do que com gente”. Porque eu não pedia coisas, como bonecas. Eu tinha 13 anos. E eu passava o dia todo lendo. Só que assim: um livro da grossura do livro da Anne Frank eu matava em três dias. E a minha irmã sempre foi aquela que pega um livro fino e demora, tipo, dois meses para tentar entender o livro. E meu irmão não tem contato, ele não gosta. Então foi diferente pra minha mãe. E aí todo mundo começou a me dar livros, me dar livros, até que a minha madrinha, ela me perguntou o que eu queria de aniversário e eu falei: “Ah, o livro ‘O Estrangeiro’, de Albert Camus”.

**E: Como você soube dele?**

G: Eu tenho uma prima “emprestada” que mora na França. E ela é mais velha que eu, uns dois ou três anos, e ela acabou me falando desse escritor. E eu fiquei muito fascinada com

as coisas que ela me disse. Então eu falei: “Duda [eu chamo minha dinda de Duda], eu quero o livro tal”. Só que quando ela chegou na livraria, ela falou:

- Eu quero tal livro.
- Pra qual idade?
- Ah, pra treze.
- Moça, você não acha melhor levar outro livro?
- Mas ela quer esse.

Tanto que ela me deu tanto “O Estrangeiro” como um livro mais infantilzinho que se chama “Minha vida é um filme” ou “Minha vida é uma série”. Ela disse: “Olha, o moço da livraria pediu pra eu levar este outro porque ele não acreditou”. Eu acabei nem lendo esse outro. Não consegui. E eu li “O Estrangeiro” e se tornou o meu livro favorito. Foi quando eu decidi que eu gosto desse tipo de literatura: de histórias de conflitos, até mesmo psicológicos. Acabei pegando gosto e até hoje... Tanto que estou com um livro desta grossura na mochila pra ler.

**E: O que você está lendo agora?**

G: “Autobiografia de um iogue” [Paramahansa Yogananda].

**E: Estou vendo que você meio que se iniciou sozinha nesse mundo dos livros. E como é a sua relação com os livros que são indicados pela escola? Você lê, gosta, não gosta...**

G: Alguns livros que a escola já passou eram muito fora do estilo que eu lia. Então eu lia e tentava fazer uma relação, não ver como algo fora da minha rotina literária. Então eu lia – por obrigação – mas eu acabava indo um pouco mais além. Tipo: esse livro fala sobre algo que não cabe hoje na minha rotina literária, mas isso vai puxar outros assuntos, então eu estudava tanto o livro quanto esses outros assuntos. Aí eu fazia relações pra lembrar. Mas já me pediram para ler “Malala” e foi um livro fantástico. Ela é fantástica. “Assassinato da Biblioteca”, que aí envolve um assunto que eu gosto – a Ditadura Militar no Rio. E como eu quero ser psicóloga forense deu uma relação muito boa.

**E: Alguma vez a escola pediu sugestão de livros que você quisesse ler?**

G: Eles nunca me pediram, mas eu sempre fui muito próxima ao pessoal da biblioteca, em todas as escolas. Na CEP 102 Norte tem um bibliotecário chamado Lourenço Dutra; ele também é escritor. E ele me dava os livros dele para ler. E aí eu fazia uma crítica construtiva, e tudo mais. Nossa, eu confesso que matava aula pra ficar na biblioteca. É a melhor forma de matar aula! Mas a gente conversava muito. Conversei inclusive sobre “O Estrangeiro” com ele. Então ele me mostrava diversos livros que outras pessoas da



minha idade nunca leriam, por falta de interesse ou por não conhecer. Então eu e a biblioteca somos bem unidas, mas nunca me pediram [uma sugestão] porque sabem que, querendo ou não, muitos alunos não vão ler. Eu era uma em meio a trezentos.

**E: Com as suas palavras, o que é um texto clássico?**

G: Um livro clássico, na minha visão, seria um livro que é conhecido por todos. Mas acho que tem duas formas de citar um livro clássico: tanto esse livro que é conhecido por todos – duvido que entre 20 pessoas as 20 não tenham ouvido falar de Anne Frank. É um livro clássico, é mundial. Mas ao mesmo tempo é um livro que, em certa época, fez presença. Então ele conquistou seu espaço. Por exemplo, “A Metamorfose”, de Kafka. É um livro clássico, porque o escritor já morreu, mas ele continua presente no dia a dia da gente. E é um livro que é muito antigo.

**E: Redes sociais, internet. Você acessa muito ou pouco?**

G: Confesso que pouco. Eu não gosto muito. O máximo que uso é o WhatsApp e o Instagram. Eu mexo muito com design gráfico, então eu pego muita imagem. Conheci muitos livros, inclusive, pelo Instagram.

**E: Era isso que eu ia perguntar. Como foi essa descoberta pelo Instagram?**

G: Eu tenho um caderninho, que todos os livros que eu lia, eu pegava uma frase do livro e escrevia. E quando começou o Instagram, eu até pensei em criar uma página voltada para os livros. Então eu colocaria a base do livro, até para as pessoas começarem a se interessar. Foi quando eu comecei a pesquisar: livros. E apareceram várias páginas. E eles meio que tiveram a mesma ideia que eu tive: de colocar frases de livros e falar o nome do livro. Daí eu comecei: “Nossa, essa frase é boa”. Então vou pesquisar, vou ler a sinopse do livro, daí vou colocar na minha listinha para um dia eu surtar com o cara da Saraiva. Eu tenho uma lista de cinco páginas. Minha mãe me proíbe de ir às livrarias com a lista. E de lá eu fui pegando os livros que eu achava interessante, que eu lia a sinopse e gostava, mas eu particularmente não gosto de ler pela internet, eu gosto do livro físico. O livro físico permite um contato. O cheiro de livro me remete a uma lembrança de quando eu estava lendo “A culpa é das estrelas”. Minha mãe deixava eu e meu irmão num espaço recreativo, pois ela tinha que trabalhar e nós éramos pequenos. E eu lembro que tinha que fazer a atividade e eu ficava num puff, em frente a uma TV desligada, e eu ficava lendo o dia todo. A tarde toda, e eu lia, lia, lia, lia... Então o cheiro do livro me dá essa lembrança. Eu acho que é muito mais importante o livro físico que o virtual.

**E: Você tem alguma coisa que você queira acrescentar?**

G: Eu comecei a escrever. Inclusive o meu livro é sobre livros. Se chama “Alguns dos livros que já li”. Eu vou pegar os livros mais importantes – porque não dá para colocar mais de 30 livros dentro de um livro – vou colocar aqueles que mais mudaram minha visão de mundo, e vou falar sobre esses livros de uma forma que não dê spoilers. Então, por exemplo, no “Estrangeiro” eu colocaria que enquanto eu estava lendo, sentada na escada do CEP 102 Norte, uma cinza caiu sobre o livro, bem na parte que fala sobre a morte do árabe. Com tudo o que acontece no mundo, o que me fez pensar essa guerra interna entre assassino e vítima, o que mudou na minha vida. Porque hoje eu tenho uma visão completamente diferente das coisas depois que eu li “O Estrangeiro”. Acho que todo livro é uma questão de um outro mundo.

[Fim]

## APÊNDICE IV

### ENTREVISTA JOSÉ PAULO E. REIS - (05.09.2019)

Estudante do 3º ano do Centro de Ensino Médio Paulo Freire, 18 anos.

#### **Entrevistadora: Leitura. Como é sua relação com a leitura, com os livros?**

José Paulo: Só quando me interessa muito, o que é raro. Acabo lendo mais as mensagens do celular mesmo. Não sei se isso é uma mania, mas, por exemplo, eu não sou de ler muito, mas se eu passo por uma placa leio tudo. É algo automático.

#### **E: Entendi. Mas leitura de livros, mesmo no computador...**

JP: Não.

#### **E: Teve algum livro que você achou legal?**

JP: Sim, “O menino do pijama listrado” [de John Boyne].

#### **E: Bacana! Como você chegou a ele?**

JP: Eu tinha visto o filme primeiro. Aí eu vi o filme, soube que tinha o livro. A biblioteca da minha antiga escola tinha o livro, mas não estava disponível. Daí comprei e li ele [sic]. Achei muito massa porque é uma história bem cabulosa.

#### **E: Você fica pensando que as coisas poderiam ter sido diferentes no final, né?**

JP: Podia, tudo.

#### **E: E mesmo gostando da temática, outros livros sobre a Segunda Guerra Mundial nunca lhe interessaram?**

JP: Foi aquele livro. Acho que pelo enredo dele, a história do pai que fazia uma coisa e quando viu o filho dele no meio dos outros que ele maltratava, entendeu?

#### **E: Entendi. E os livros da escola? Nunca lhe atraíram?**

JP: Esses daqui?! Eu faço é dormir se ler uma página. Esses caras usam umas palavras assim que não fazem sentido. Muito sem graça.

#### **E: E redes sociais? Você gosta de conversar no WhatsApp?**

JP: Gosto.

#### **E: E o que mais? WhatsApp, Twitter...**

JP: Instagram... FaceBook agora é só para piadas e memes.

#### **E: E quando você usa a internet sem ser para conversa, para procurar alguma informação, por exemplo, geralmente é sobre o quê?**

JP: Ah, não sei. Quando estou curioso com alguma coisa. Quando alguém diz algo e eu digo “ah, cara, não é assim”, vou lá e pesquiso.

#### **E: Alguém na sua família lê, gosta de ler?**

JP: Minha mãe.

**E: E ela gosta de ler o quê?**

JP: Ah, ela gosta de ler tudo. Gosta muito de livros. Ultimamente ela anda sem tempo porque está com uma nenenzinha. Aí não dá nem para parar. Meu pai agora está pegando essa mania. Não moro com ele, mas agora que ele está trabalhando com uns produtos ele está lendo aqueles livros de vendedores. Aqueles caras que fizeram sucesso e contam a história deles.

**E: E sua mãe nunca tentou lhe empurrar nada pra ler?**

JP: Ah, já. Direto.

**E: E o que você dizia pra ela?**

JP: “Já, já, eu leio”.

**E: [Risos] Você tem um livro favorito. Eu gosto daquele livro.**

JP: “Percy Jackson e o Ladrão de Raios” [de Rick Riordan]. Outro livro que li e que gosto muito. Li dois livros da série.

**E: E como foi que você chegou a ele?**

JP: Filme também. Eu era muito pequeno. Foi antes de “O menino do pijama listrado”, foi o primeiro que li mesmo. As pessoas falam que o livro é tão diferente do filme que eu fiquei curioso. Pedi para o meu padrasto, ele me deu. Aí eu li ele [sic]. Só que eu acho ele muito chato. Ele mostra que uma pessoa está ofegante naquele momento. No filme, não. Ele mostra a imagem e você já entendeu. No livro, você tem que ler duas linhas pra saber que o cara está assim. Não leio uma página se o cara enrolar muito.

**E: Você já ouviu falar do “A menina que roubava livros” [de Markus Zusak]?**

JP: Já ouvi falar muito, mas ainda não li.

**E: Você já viu o filme?**

JP: Também não. Se eu tivesse visto o filme acho que teria lido o livro.

**E: Acho que sim. Ele é bem parecido com “O menino do pijama listrado”.**

JP: Já me falaram muito. Muitos amigos meus já me falaram desse aí.

**E: O que é livro clássico para você? Nas suas palavras.**

JP: Nas minhas palavras? Aqueles livros antigos e chatos. É o que geralmente a escola usa. Aquele formal, de sempre, que não tem mudança, que não é diferente, comum.

**E: É a linguagem ou é o ritmo?**

JP: Acho que é a linguagem também. E o ritmo é o da época. O clássico para mim é uma coisa mais antiga, mais conservadora. Aí para mim é o ritmo, as palavras que usam. Se

pegar alguém de 18 anos de hoje em dia e botar com alguém de 18 anos de 60 anos atrás  
eles não conversam da mesma maneira.

[Fim]

## APÊNDICE V

### ENTREVISTA TAÍSY DE SOUSA CUNHA (05.09.2019)

Estudante do 3º ano do Centro de Ensino Médio Paulo Freire, 18 anos.

#### **Entrevistadora: Como é a sua relação com os livros, com a leitura?**

Taísy: Até o ano passado eu lia muito, lia horrores! Comprava livro toda semana naquelas feiras de livros a R\$ 10 ou R\$ 7. E lia direto. Só que aí, depois que comecei a fazer a segunda etapa do PAS [Programa de Avaliação Seriada], comecei a estudar e daí minhas leituras são todas voltadas pro PAS. Não estou lendo tanto quanto lia antes, pois agora são obras mais fáceis, que não me interessam tanto.

#### **E: E você sempre gostou de ler?**

T: Sempre, sempre gostei de ler.

#### **E: Você lembra qual foi o primeiro livro que chamou sua atenção?**

T: Foi o *Menina bonita do laço de fita* [de Ana Maria Machado]. O coelhinho pergunta: “Como você faz para ser tão pretinha”. “Ah, você toma café”. Daí ele tomava e ficava com dor de barriga. Foi o primeiro livro.

#### **E: Você tinha quantos anos, você lembra?**

T: Não lembro, mas era pequenininha. Minha mãe lia pra mim.

#### **E: Que legal! Sua mãe gosta de ler?**

T: Ela não sabe ler direito. Quando ela contava, ela inventava a história. Ela contava de várias maneiras diferentes, por isso gostava muito de ouvir. Aí eu comprei o livro quando fiquei mais velha e sempre leio, principalmente quando quero lembrar um pouco da infância.

#### **E: Que interessante! Mesmo não tendo o domínio da leitura ela inventava as histórias.**

T: Toda noite que ela contava a história ela inventava um motivo diferente [da protagonista ser “pretinha”].

#### **E: E como foi sua experiência quando você finalmente leu o livro?**

T: Aí eu vi que tinha algumas coisas que ela falava... Foi bem legal.

#### **E: E hoje em dia, você tem um livro favorito ou continua sendo esse?**

T: Continua sendo esse porque é muito bom lembrar dos momentos, principalmente porque minha mãe se afastou muito de mim desse tempo pra cá. Quando eu fui ficando mais velha. E aí eu gosto de lembrar de quando era pequena e tal.

#### **E: Entendi. E desses últimos livros que você leu teve algum muito bom?**

T: Hum... *A Hospedeira* [Stephenie Meyer].

**E: Nunca li o livro, mas sei como é a história. E li todos os livros da saga Crepúsculo.**

T: Eu também.

**E: Por que você gostou desse [“A Hospedeira”]?**

T: Eu me identifiquei com a história, sabe? É uma garota que é basicamente tratada como um ser alienígena. Eu gosto de história assim.

**E: Você disse que antes dessa segunda etapa do PAS você estava sempre procurando livros. O que te levava a escolher um livro? Era indicação, a capa...**

T: Eu lia de tudo. Eu só formava minha opinião depois que eu lia o livro. Quando eu chegava numa livraria ficava até confusa pensando o que eu iria escolher [risos]. Eu gostava de ler tudo, então pra mim era difícil escolher.

**E: E os livros da escola? Como é sua relação com esses livros?**

T: Eu leio pra fazer o PAS, pra ter um conhecimento geral. Mas se fosse da minha escolha não os leria, pois são livros finos e porque são histórias que não me agradam muito. Eu não gosto muito de romance também, como um dos títulos que está no PAS este ano. Um que era pra saber quem traiu...

**E: Dom Casmurro.**

T: Isso. Odeio esse livro.

**E: Mas por quê?**

T: É chato, é um romance... Não gosto.

**E: Nas suas palavras, o que é um livro clássico? O que é um texto clássico?**

T: Um texto clássico?

**E: Tipo Machado de Assis, Dom Casmurro, esse da Capitu... O que faz dele esse texto antigo, que todo ano está ali...**

T: Eles são textos de pessoas que viveram numa época em que não tinham o que temos hoje. Hoje temos aplicativos. Whatpadd... Qualquer pessoa pode escrever um texto hoje em dia. E antigamente, não. Eles só escreviam se amassem muito aquilo, tinha que ter todo um estudo para saber escrever direitinho. Você tinha que ser um escritor mesmo.

**E: Você falou do Whatpadd. Você escreve também?**

T: Não, eu só leio.

**E: Mas você gosta de fanfiction?**

T: Depende. Eu gostava das do Guns N’Roses e do Artic Monkeys. Só que eu parei de ler. Tem umas fanfics meio bestas. Tipo, o meu namorado é escritor. E eu estou acompanhando uma história que ele está fazendo agora. Inclusive eu que vou ilustrar.

**E: Você desenha?**

T: Sim. Eu que vou ilustrar o livro dele e estou bem animada. Ele está escrevendo uma história muito legal, com bruxas. E eu gosto de ficção científica.

**E: Entendi. Você gosta mais de ficção científica do que do romance. Já entendi.**

T: E eu que vou ilustrar, fazer a bruxa, vai ser bem legal.

**E: E internet e redes sociais. Você usa pra quê?**

T: Às vezes posto fotos no Instagram, essas coisas. Mas eu gosto de ver memes, eu me distraio. Eu tenho ansiedade. WhatsApp só uso quando preciso conversar com alguém, não sou daquelas que têm mil grupos.

[Fim]



## APÊNDICE VI

### ENTREVISTA ISABELLE RIBEIRO LEAL (09.10.2020)

Estudante do 1º ano do Ensino Médio do Colégio Objetivo, 17 anos.

**Entrevistadora: Você gosta de ler?**

Isabelle: Não. Eu tento, mas não consigo.

**E: Alguma vez você leu algum livro, seja da escola ou fora dela, que você gostou?**

I: Sim.

**E: Qual foi?**

I: Foi uma série de livros que foi baseado num álbum de música que eu gosto. Eles estavam em inglês, mas é melhor que nada. E teve alguns da escola que eu cheguei a ler que foram até legais, mas aí já não lembro muito.

**E: Qual foi essa série em inglês que você leu? Você lembra o título?**

I: Se chama Heat-Haze Days.

**E: É sobre o quê?**

I: É sobre um grupo de jovens que adquirem super poderes que fazem a vida deles em sociedade ser mais complicada. E aí o progresso da coisa é achar mais jovens que tenham esses mesmos poderes e também tentar achar um meio de se livrar deles.

**E: Entendi. E, no caso, como foi que você conheceu essa série?**

I: Há muito tempo, na internet, acabei encontrando um dos vídeos de música desse álbum e, com o tempo, eu fui descobrindo que tinha mais coisa e fiquei sabendo que tinha a série de livros.

**E: Entendi. Então foi pela internet que você descobriu, uma coisa levando à outra.**

**E esses da escola que você leu e gostou. Você lembra do título?**

I: Tinha um que era de uma série que eu sei que um dos livros se chama “O Labirinto dos Ossos”<sup>22</sup>. O outro que li, não lembro. Eu também li Sherlock, mas não era pela escola.

**E: Como foi que o Sherlock chegou às suas mãos?**

I: Netflix [risos].

**E: Ah, você viu a série...**

I: Eu vi a série, fui atrás de ler os livros... Só tinha um aqui em casa, eu li o que tinha aqui mesmo. Ele era pequenininho.

---

<sup>22</sup> Livro de Rick Riordan da série The 39 Clues.

**E: Entendi. Esses livros que geralmente a escola passa, qual a sua maior dificuldade para que você os leia?**

I: Eu não sou muito de fazer o que me pedem. Então, quando vira uma obrigação, fica pior. Eu acho que isso é uma coisa que muito jovem pensa também, que a escola fica enchendo o saco e você acaba nem lendo.

**E: Apesar de que teve livros que eles sugeriram e você gostou.**

I: Sim. Meu maior problema é começar a ler o livro.

**E: Na sua opinião, o que poderia ser feito de diferente? Assim, na forma como a escola apresenta os livros que ela quer que vocês leiam?**

I: Eu não sei. Acho que essa seria uma pergunta bem mais fácil para alguém que realmente gosta de ler. Mas eu acho que depende muito de quem indica. Se são seus amigos que recomendam alguma coisa é bem provável que você vá ler. Agora, se é a escola que pede porque vai valer ponto...

**E: Nas suas palavras, o que é um clássico?**

I: Um livro muito influente na sociedade, de preferência antigo e, na minha opinião, um livro que tenha um significado maior. Acho que não vão escolher qualquer coisa para ser um clássico. Tem que fazer sucesso também.

**E: Quando você diz “acho que não vão escolher qualquer coisa”, na sua opinião, quem é que define quem são os clássicos?**

I: O patriarcado [risos].

**E: Defina esse “patriarcado”.**

I: Quem tem mais influência política etc.

**E: Harry Potter é um clássico?**

I: Boa pergunta.

**E: Na sua opinião, ele é um clássico?**

I: Acho que não do jeito que eu defini clássico antes. Ele seria um clássico moderno. Porque ele teve uma grande influência na sociedade, na cultura pop etc. Muita gente leu e influenciou a vida das pessoas, tornou-se o livro da infância de muita gente. Também teve os filmes, mas acho que os livros acabaram sendo mais relevantes que os filmes.

**E: Na internet, quais canais você utiliza para buscar informações sobre os assuntos que você gosta?**

I: Qualquer rede social serve, mas para leitura acho que o Twitter. No meu caso, gosto mais do Instagram. Sobre o Twitter, ainda sobre Harry Potter, noto que as pessoas falam mais sobre os livros que sobre os filmes.

**E: Interessante. E os professores? O que acontece se eles indicarem um livro? Não tem o mesmo peso que teria se fosse um amigo?**

I: O problema não é o professor em si. Alguns são bem legais, a gente escuta. Tenho uma que é, inclusive, muito “potterhead”<sup>23</sup>. A de redação. O problema é a instituição escola, com o que ela chama de currículo. Ela fala: “leiam esse livro, que vai valer nota”, que isso, que aquilo. Não é a mesma coisa que uma indicação amigável de um professor.

**E: Você comentou [em off] que acha a leitura dos clássicos importante. Por quê?**

I: Eu acho meio hipócrita eu falar isso porque eu duvido muito que eu vá ler. Mas essa questão do repertório sócio-cultural, saber da história, e também pela mensagem que eles podem transmitir. Não é pra ler porque você acha divertido ou porque você gosta do personagem.

**E: Você acha que precisa ter idade certa para ler um clássico?**

I: Boa pergunta. Talvez. Acho que depende da bagagem cultural da pessoa.

**E: Você estava falando das discussões que rolam na internet sobre os clássicos. Que tipo de discussões são essas?**

I: Vejo muita discussão do pessoal de fora [do país]. E eles discutem a história em si do clássico, tipo, como eram as coisas naquele tempo. Tem gente que lê os clássicos como se tivessem lendo esses livros mais novos: pelos personagens, pela história. Já vi muito meme com livros clássicos como se fossem algo recente.

**E: E isso seria errado?**

I: Não, é muito bom, na real. Porque incentiva a pessoa a ler o livro. Isso funcionaria comigo.

[Fim]

---

<sup>23</sup> Aquele/a que é fã da série Harry Potter.

## **APÊNDICE VII**

### **ENTREVISTA LUCIMAR PINHEIRO DA SILVA SAMPAIO (06.06.2019)**

Professora de Português da rede de ensino pública do Distrito Federal.

#### **Entrevistadora: Para você, o que é esse texto clássico?**

Lucimar: O texto clássico é aquele que a crítica determina como tal, a escola absorve como clássico, por uma série de questões, sejam de estética, de escrita, de temática, de contexto. Por uma série de avaliações ele é um clássico, um cânone. Eu acho que o clássico também é um texto que requer mais do leitor.

#### **E: Alguém comentou que uma das características dele [do texto clássico] seria justamente ser atemporal. Tipo, você conseguiria ler esse texto (vamos citar “Os Miseráveis”, de Victor Hugo) e em qualquer momento ele seria atual. Você falou de o clássico ser inserido num contexto. Seria nesse sentido?**

L: Nessa questão há controvérsias. Ele pode até ser atemporal, mas às vezes não. Às vezes a gente precisa daquele contexto para entender aquela determinada questão, como Monteiro Lobato, que hoje a gente fala tanto dessa questão racial e eu acho que ela é voltada para uma questão temporal. E hoje a gente tem que pensar naquele tempo.

#### **E: Você não pode tirá-lo do contexto.**

L: Não pode.

#### **E: Eu vou te perguntar qual foi a sua experiência, qual foi o primeiro texto clássico que você lembra de ter lido e como foi sua experiência com ele. Como estudante, enfim, como pessoa.**

L: Provavelmente não foi o primeiro, mas é o primeiro que eu me lembro, que foi “Dom Casmurro”, de Machado de Assis. Na minha casa a gente tinha uma estante ilustrativa, aqueles livros que vinham em capa dura, com a aba bem bonita para ele realmente ser uma ilustração na estante. Então os meus pais tinham essa coleção de livros para ser bonita na estante.

#### **E: Eles liam?**

L: Não. Era decoração. E eram livros pouco atrativos para uma criança porque eles não tinham desenhos. Você abria e era aquele livro estranho. E a gente pegava muito para tirar o pó. Toda semana a gente tinha a faxina, tirava tudo, e meu irmão tinha muita raiva desses livros porque eles acumulavam muito pó. E aí eu comecei a ler. Li “Dom Casmurro”, e fiquei lendo aquilo.

#### **E: Você tinha quantos anos, você lembra?**

L: Olha, eu tinha no máximo nove anos.

**E: E como foi essa experiência?**

L: Eu adorei! E eu não tinha com quem dividir essa experiência porque era considerada louca. “Essa menina é louca, lendo esse livro! Essa menina é louca, não tem um desenho.” E não tinha com quem conversar sobre o livro. E quando a professora passou pela primeira vez, em algum momento da minha vida, esse livro, aí eu pensei: “Nossa, já li esse livro”. Quer dizer, estava passando na escola, eu já li, que legal. Então eu sempre fui muito voltada para a leitura, pra escrita, tinha de ser a menina inteligente. Eu não era uma pessoa popular, então me sobrava ser inteligente e legal. Estava fora dos arquétipos que hoje a gente entende, né? Na época eu não entendia, mas hoje eu entendo.

**E: Acho que ninguém entende quando se é mais novo.**

L: É. Você não segue um padrão e você não vai poder seguir aquele padrão porque aquele padrão tem a ver com a sua cor, ter a ver com o seu cabelo, enfim. Hoje eu entendo, mas na época, não, então eu foquei muito nisso [leitura e escrita].

**E: Então afora sua experiência com “Dom Casmurro” você lia, de forma geral. Você gostava de ler.**

L: Lia, lia escondido da minha mãe um livro chamado “Júlia”, “Sabrina” [referindo-se aos romances de banca]. Minha mãe quando viu aquilo falou “Não, você não vai ler isso”. Minha mãe gostava muito de me ver lendo, mas ela achava ruim que eu lesse esse tipo de livro.

**E: Você falou da questão de não ter com quem dividir. Você lembra qual foi a primeira vez em que você pôde dividir esse gosto pelos livros?**

L: Eu não lembro. Lembro da minha mãe incentivando a leitura, achando bom, falando para as amigas que eu lia.

**E: Sem entender, mas estimulando.**

L: Isso. Muito. Começou a perguntar o que eu queria ler e eu falava “não, na biblioteca tem”. Comprar livros não era uma coisa como hoje, mas ela sempre tinha essa preocupação. Aí eu fui achando legal ter essa característica. “Ah, é a inteligente! Ah, ela não reprova. Ah, ela lê muito”. É isso que está agradando, é isso que eu vou fazer, mas eu não lembro de ter com quem conversar sobre livros, não tinha com quem dividir.

**E: Mesmo na faculdade?**

L: Mesmo na faculdade. Eu fiz Letras, mas eu fiz numa universidade particular, fiz no Uniceub, e era uma coisa muito solitária. Eu já estava grávida de Larissa. E eu tenho essa característica de estudar só. Hoje eu tenho essa necessidade e já tenho os pares com quem

eu posso conversar sobre determinadas coisas. Já consigo, mas também se não tiver não me faz falta.

**E: Voltando aos clássicos. De forma geral, qual a contribuição deles para a sociedade? Qual a importância deles?**

L: Eu acho que qualquer leitura, independentemente de ser clássico ou não, contribui para a sociedade. Eu acho que o que falta pra gente é o olhar crítico pra entender como aquela leitura vai contribuir para mim ou não. Eu não acho que o clássico em si possa ter uma contribuição. Tem gente que defende isso, eu não sou dessa linha. Eu acho que o clássico contribui para mim porque eu sou uma professora de Letras, eu gosto de estudar, eu gosto de ler, e eu respeito o que meus alunos querem ler. Eu acho que o clássico contribuirá para eles em questão histórica. Para ele ser considerado clássico ele entra também numa questão de uma gramática formal. É como se o clássico passasse por uma peneira. E o aluno, para ele aquilo vai contribuir, mas é só se ele quiser. Entendeu? Então, às vezes, uma leitura que não é um clássico vai contribuir mais do que se eu forçar ele a ler um clássico.

**E: É essa minha próxima pergunta: É possível, indo ao cerne da questão, é mais fácil introduzir o leitor em leituras como Harry Potter, Crepúsculo, para que ele possa se aventurar em textos mais complexos?**

L: Olha, eu acredito na diversidade. Eu acho que tem que ter a minha figura do contemporâneo e tem que ter a figura que defende o clássico. Tem que ter todo mundo lidando com questões diversas porque a gente tem alunos diversos, a gente tem a sociedade diversa. Eu acho ruim é quando é uma linha só que domina. Então, assim, eu quero o clássico, não pode ter na escola uma literatura contemporânea. Eu acho que tem que ter a pessoa que defende o clássico, sim, – não sou eu essa pessoa – mas tem que ter. Tem que ter alguém que na hora de escolher as obras sente junto comigo e fale assim: “Lucimar, vamos escolher um Machado de Assis”, que inclusive eu gosto muito, mas que os meus alunos não, nem todos, mas tem que ter essa figura que faça isso. Entendeu? E tem que ter a minha figura, que não faz isso e que propõe coisas legais também. Então eu acho que tinha que ter assim uma questão de mais aceitação da diversidade. Tipo, o clássico é importante, o contemporâneo também. Senão a gente não anda. A gente vai ficar o quê, dizendo que o antes acontecia era bom. Naquela época quando acontecia as pessoas não achavam que era bom. Eu sou da linha contemporânea. Tanto que vou trabalhar na minha pesquisa clássicos com fanfic.

**E: Uma das blogueiras com quem conversei comentou que para que o leitor chegue num texto clássico é necessário uma ponte, uma escada. Que na opinião dela não existe quando você sai do ensino fundamental para o nível médio. Ela coloca que no ensino fundamental você tem textos fáceis, e quando você chega no ensino médio você já chega com aquela carga. O que você acha dessa afirmação?**

L: Não, dependendo do ensino fundamental você não tem textos fáceis. O problema é aquilo que o professor Robson diz em todas as aulas: as pessoas não querem mais ler. A gente está numa geração de jovens que não tem paciência para ler.

**E: Mesmo essa leitura mais contemporânea?**

L: Tem muita gente que lê, mas, por exemplo, a gente tem mil alunos. Se, por exemplo, cem [alunos] lerem – cem alunos que leram é muito, mas cem de mil é pouco. A biblioteca daqui é muito boa, ela tem de tudo, investe-se muito na biblioteca, mas os alunos não leem. O que eles leem realmente não são os clássicos. Então a escola tem esse papel, a escola tem que promover isso.

**E: Só a escola?**

L: Não, mas coube à escola.

**E: Hoje em dia você acha que é muito mais jogado na escola...**

L: Tudo é jogado na escola. É a leitura, é a educação, entrada, saída, bom dia... Tudo é jogado na escola. O cuidar do menino. “Ah, amanhã não tem aula, com quem que meu filho vai ficar?” É a creche. Tudo é a escola. Então se as coisas que não seriam nossas já estão na escola que dirá a apresentação do cânone, do clássico.

**E: No seu caso, seus filhos tiveram você como influencia para lerem outros tipos de leitura. Você, membro familiar. Você acha então que hoje em dia a família... Bom, na verdade a gente tem pouquíssimos leitores, né? Da última vez que a Pró-livro fez uma pesquisa acho que 12% dos brasileiros liam mais de três livros por ano. Então, há famílias que não leem. Então, de volta à escola. A família parece desempenhar um papel pequeno no estímulo à leitura.**

L: Não estimula. Em 2014, por exemplo, pedi um livro que tinha na biblioteca para ler, tinham vinte exemplares que a gente recebeu, e aí eu mandei um recadinho para a família. Aí o vice-diretor me chamou na época e falou assim: “Lucimar, eles estão cobrando essa leitura...”. E aí os pais, sem ler o bilhete – porque lá eu falava que tinham vinte exemplares [na biblioteca], que eles tinham um mês e pouco para ler, mas que quem quisesse adquirir o livro – eles só pegaram a parte do “adquirir o livro” e começaram a ligar dizendo que eu não podia cobrar um livro, que não tinham dinheiro, que “como assim eu ia dar a

prova...”. E aí, quando o vice-diretor me chamou, eu mostrei pra ele e falei assim: “Olha aqui” – quem havia assinado [o bilhete que foi para os pais] era a diretora – “olha aqui”. Os pais nem leram o bilhete. E você vê que não há interesse dos pais em investir naquilo, em livro (barato, e que tinham vinte exemplares, que eles tinham que fazer o rodízio, mas que se eles quisessem comprar). Então não tem interesse na leitura. O que a gente vai fazer? Vai lidar com o que a gente tem aqui.

**E: Você acha, então, que a escola consegue formar leitores? Ou pelo menos alguns leitores?**

L: Consegue.

**E: Quais são as iniciativas que são adotadas pela escola, nesse sentido?**

L: Tem uma iniciativa muito ruim, que é a prova. Tem uma colega que faz essa atividade, inclusive. Ela cobra em forma de prova. Eu acredito que é uma forma de menor resultado, mas é uma forma, não deixa de ser. Eu trabalho como? Eu trago obras para eles, eu falo sobre a obra, com a minha empolgação, eu explico para eles de quando eu li o livro, conto uma história minha, de quando eu li... Eu trago, por exemplo, esses booktubers que eles gostam. Aí às vezes casa porque eles escolhem só obras estrangeiras, né, mas às vezes casa de eu achar um que está falando de uma obra brasileira. Aí eu projeto aqui, mostro pra eles. Eu já fiz esse trabalho de eles serem booktubers. Em 2017 eu pedi uma obra, e ao invés de apresentar eles formaram grupos e aí eles tinham de incentivar a leitura daquele livro. Tinham que dizer porque o livro é bom e ao mesmo tempo contar a história do livro, indicar. Como eles leram em grupos obras separadas então a ideia é: esse grupo leu esse livro, então ele vai indicar. Então ali o que é que acontece: de um grupo, vamos supor, de seis, três leram. Já são três leitores. Aí quando eles indicam a obra de repente numa turma a gente já ganha mais um. “Ah, eu vou ler esse livro, professora”. Agora o problema é que a gente gostaria de formar mil alunos, mil leitores. Não vai formar, então você tem que lidar com esse tipo de frustração.

**E: Você falou dos booktubers. Vamos falar um pouco das redes sociais na interface com os livros. Hoje em dia você tem o YouTuber, tem o próprio Instagram. Como você vê o papel das redes sociais nesse processo? Porque antes você tinha família e escola. Ponto. E amigos, talvez. Aí agora entram as redes sociais. Como você vê a interface das redes sociais – seja ela qual for – com a questão da leitura para esses jovens, independente de qual livro.**

L: É uma concorrência desleal, mas eu não brigo com a tecnologia. A tecnologia é minha aliada, e a escola briga com a tecnologia.



**E: Como assim a escola briga?**

L: Não aceita. O menino liga o celular, “desliga o celular”. Você não desliga o celular mais hoje em dia. Os meninos ficam naquela tensão, “ah, eles não estão prestando atenção na minha aula por causa do celular”. Não.

[Fim]

## **APÊNDICE VIII**

### **ENTREVISTA ANA CRISTINA DE CASTRO (12.06.2019)**

Professora de Português da rede de ensino pública do Distrito Federal.

#### **Entrevistadora: Você é professora de português?**

Cristina: Sim.

#### **E: Tem quanto tempo?**

C: Tenho 20 anos dentro da Secretaria de Educação [do Distrito Federal].

#### **E: Sempre trabalhando com a rede pública?**

C: Sempre trabalhando com a rede pública, mas também já atuei como professora de língua portuguesa da rede privada, na educação básica. Hoje eu atuo na educação superior como professora de língua portuguesa.

#### **E: Sempre quis ser professora?**

C: Sempre. É uma escolha.

#### **E: E você gosta de ler?**

C: Eu digo sempre aos meus alunos que não foi a escola básica que me formou leitora. Eu vim adquirir o hábito e o gosto depois que eu estava no curso de graduação de Letras, então eu vejo que é uma necessidade da escola rever como se trabalha a literatura, a língua, a formação do leitor porque abre-se possibilidades, né? E dentro dessa perspectiva de emancipação e transformação a gente ainda têm procedimentos e estratégias muito punitivas. Eu indico o livro, o professor manda ler, ele já estragou. E a finalidade também é avaliativa. Isso acaba travando o gosto, esse prazer, a questão do hábito, da formação. Eu sou leitora, pesquisadora, escritora, e a gente está nessa caminhada sempre no movimento de formação de pessoas. Esse é o trabalho.

#### **E: Você é filha única?**

C: Não, sou a caçula. Tenho três irmãos.

#### **E: E na família, como era a questão da leitura? Seus pais liam?**

C: Não, meus pais têm baixa escolaridade, primeiro grau incompleto. O que nos levou à vida estudantil foi principalmente a minha mãe. O fato de não ter acessibilidade ao estudo, ela sempre viu isso como uma mola propulsora para a nossa criação. Então os quatro filhos dela... Ela teve uma determinação muito grande para que eles tivessem estudo. Então todos nós temos graduação e cada um foi para uma área diferente, mas a docência fui eu e a minha irmã. Minha irmã era pedagoga, ela trabalhava no ensino especial, e foi ela quem me enveredou no caminho da docência. Ela é mais velha que eu 10 anos. Daí

eu comecei a ir para a sala de aula dela num período muito difícil da minha vida, na ocasião do falecimento do meu pai, e aí eu comecei o curso normal com 16 anos. E aí a primeira vez que eu coloquei os pés numa sala de aula, com 19 anos,

**E: Você comentou que o gosto pela leitura começou na graduação. Então, antes disso...**

C: Não.

**E: Sua mãe, ela estimulou o estudo, mas a leitura não era algo que ela estimulava.**

C: Não.

**E: Em termos de livros... Você definiu clássico como aquele texto que representa o período em que foi escrito e que perpassa gerações. Me dá um exemplo, de preferência um pelo qual você tenha um carinho.**

C: Na época da graduação a gente lia de tudo um pouco. Então Machado de Assis, Graciliano Ramos e, até pelo trabalho que estou fazendo na educação de jovens e adultos, Ariano Suassuna. A gente tem visto mais essa literatura com esse viés para o diálogo no mundo adulto. No ensino médio, as minhas relações foram bem precárias porque eu não era leitora e não conseguia perceber como estudante. Na graduação também, dificuldade de ler e de escrever, ainda mais num curso em que a base toda foi a literatura. Foram situações difíceis, e passando por essas dificuldades é que o interesse se modifica. Eu digo sempre para os meus alunos: Qual o melhor livro? Qual a melhor literatura? É aquela que atende a sua necessidade, a sua escolha.

**E: Você menciona como trabalhar esses livros na escola. A questão de competência leitora, etc. Você também cita que a escola não consegue formar leitores. “Estudantes leem para fazer provas e aprovar em exames”. Quais seriam as alternativas para se desenvolver isso?**

C: Eu sempre fui em busca disso, até porque quando não me constituía leitora as pessoas falavam assim: “ler é imaginário, é o mundo de imaginação, é viagem”, e eu não conseguia perceber nenhuma dessas direções com prazer.

**E: Como você via?**

C: Na escola, na época em que eu estudava, as leituras eram direcionadas pelo professor, tinha a ficha literária e a prova oral. Eu era uma aluna muito tímida e eu já sabia que meu nome ia ser sorteado. Então isso me travava, não gostava de ler por essas questões. E aí, quando eu voltei como professora de língua portuguesa, eu sempre estou nessa perspectiva de trazer o gosto. O que eu percebi: eu só consigo passar o gosto, o prazer de ler e a formação do hábito se eu me constituo uma leitora-professora. [6:38] Outro

momento, e essas estratégias eu sempre [inaudível] nas minhas aulas de língua portuguesa, eu passei a levar os alunos à biblioteca, eu passei a pedir para os alunos escolherem os livros que eles queriam, e cotidianamente eles liam uma parte do livro, e aí eles comentavam essa parte e depois escreviam. Independente do livro que eles queriam. Teve outros momentos em que a gente fazia uma seleção por série, dentro do ensino fundamental e médio, aí já é uma leitura mais direcionada pela especificidade da modalidade e eles iriam trabalhar gincanas, teatro e outras questões. Quando eu fiz essa prática – 50 minutos de aula todo dia lendo – os ganhos foram, na questão da escrita, significativos. São questões como essa que eu acho que a gente não tem uma receita pronta, mas a gente tem possibilidades para que o estudante se sinta livre para escolher o tipo de livro que ele quer ler, e é uma grande descoberta, então o professor pode trabalhar procedimentos pedagógicos e atividades diferenciadas em vários livros e conseguir fazer – seja para uma avaliação ou seja para proposição de escritas, de textos – mas que seja prazeroso. A gente pode recorrer às técnicas de leitura-escrita. Mas essa escola que trabalha enfileirada, as carteiras uma atrás da outra, com os livros já direcionados, e somente eles... eu posso direcionar livros, sim, preciso, mas que esses estudantes tenham acesso a outros tipos de livros. Como mãe também me ocorreu uma coisa muito interessante. Eu sempre instiguei a leitura.

**E: São quantos filhos?**

C: São dois. Então meu mais novo já estava terminando o 5º ano e parou de ler. Ele não gostava mais nem que a professora indicasse os livros. E aí eu sempre conversando com ele o porquê dessa parada. E aí a gente vê que as necessidades mudam porque as fases mudam, as idades mudam, os contextos são diferentes. E eu levei ele ao sebo, aqui na 407. Eu jamais ia imaginar que aquela literatura lá do Naruto, aquela série de mangás, iria... E ele está “Narutando” até hoje. Então eu acho que é o tempo dele, mas que ele está praticando a leitura. E paralelo a isso ele sabe que ele tem uma leitura da escola que ele precisa cumprir porque ela vai ser cobrada em algum nível de aprendizagem, de escrita e de avaliação, mas ele tem as percepções do que ele tem como gosto de ler. E isso é importante. Acho que é isso que constitui o leitor.

**E: O Calvino cita naquele livro “Porque ler os clássicos” da necessidade de que você tenha uma coexistência dos clássicos e da “literatura geral”. Justamente porque se você não tem essas “outras literaturas” você não tem como identificar o clássico. Eu queria que você falasse um pouquinho como é que você vê essa relação**

**clássico/literatura de entretenimento. Como é que ela deve ser apresentada ao jovem, inclusive dentro da escola.**

C: Eu tive a oportunidade de ter alguns professores no decorrer desse processo que me apresentaram os clássicos de uma forma mais prazerosa, contando histórias, fazendo provocações de pistas de textos, e eu penso que nesse ambiente a gente precisa ter a preocupação de como vai fazer a abordagem, porque essa abordagem faz todo o sentido para o estudante ler uma obra que seja uma indicação ou não. Isso era ponto de pauta de discussão no ensino médio. Pouca gente iria trabalhar essas literaturas, por exemplo, do **PAS**. E o que a gente tinha como perspectiva, e que deu muito certo, foi a elaboração de projetos pedagógicos que tinham o envolvimento dos clássicos, mas que tinham proposições de atividades que eles pudessem contextualizar, seja na música, seja na paródia, seja no reconto, seja na poesia. Essa contextualização, essa problematização, aos passos que permeiam a interdisciplinaridade que... não era só uma conversa com a aula de língua portuguesa, era uma conversa com todas as disciplinas da base comum. E isso gerava apresentações fantásticas e que traziam conteúdos enriquecedores porque não era ler um livro para fazer uma prova, era ler um livro para se pertencer dentro desse contexto da história e ter reelaboração de atividades. Eu acredito que assim se aprende de forma significativa.

**E: No questionário que pedi para você responder [X], na pergunta sobre redes sociais e internet, você citou uma maior acessibilidade aos livros. Como seria essa acessibilidade e também se, por exemplo, blogs, *booktubers*, enfim, poderiam ser utilizados como ferramentas de apoio justamente para a leitura?**

C: No mestrado eu trabalhei essa questão da tecnologia, educação e comunicação, na linha da Educação. As pessoas têm até como mito falar assim: “as crianças hoje não leem, a partir da década de 90, por conta dos espaços virtuais”. Não é essa a minha percepção. Se eu leio eu leio todos os mundos, livros físicos e livros virtuais. Quando eu vou para uma graduação, na aula de Leitura e Produção de Texto, eu pergunto: “Quem aqui gosta de ler?” e alguém responde “eu, professora” eu pergunto: “Você lê o quê?” “O WhatsApp”. Então são contextos que a gente precisa verificar qual a participação, a intervenção das redes, que a gente pode inserir no contexto da leitura. Que sejam todos os tipos de leitura. Hoje, aqui na aula, o professor fez uma pergunta de um autor e logo veio a resposta. Isso é fantástico. Ao mesmo tempo que isso precisa ser trabalhado como uma ferramenta pedagógica. E a leitura provém de onde? Ela provém desses espaços virtuais e físicos. Eu acho que mesma necessidade que eu tenho como professora de levar

meus estudantes, até mesmo na percepção de formação de leitores, para a biblioteca, que ali tem o mundo físico, o mundo real, eu também tenho essa passagem de indicação de textos, de livros, de plataformas que eles possam ter contato com acessos virtuais. Hoje você pode ler várias coisas, vários mundos, sem sair de sua casa, e isso é maravilhoso. Agora eu penso que a escola precisa trabalhar isso de uma forma em que a tecnologia venha a ser aliada ao processo educativo. Enquanto a gente tiver escola que proíbe celulares, até porque nós não temos em sala de aula perspectiva do professor que trabalha também os aspectos tecnopedagógicos, dentro do processo de formação isso é muito difícil a gente encontrar, como que eles [estudantes] vão se desconectar desse mundo se eles são nativos digitais?

**E: Ou seja, talvez seja necessária uma atualização do professor ou quem sabe essa geração que está vindo aí da Pedagogia, das Letras, já esteja mais atualizada com relação a isso. O que você acha com relação a isso?**

C: Eu penso que o trabalho de formação leitora não compete apenas ao professor da área de Letras ou tampouco da Pedagogia. O trabalho de formação de leitores permeia todos os processos educativos dentro da escola. Por quê? Porque nós participamos de um mundo letrado e dentro das disciplinas existe a conversa, até dentro das Exatas existe a conversa que o texto apresenta. Durante meu período na Educação Básica, percebi que o professor de Língua Portuguesa é muito cobrado, parece que ler compete apenas ao professor de Língua Portuguesa. Parece que escrever, também. Essa obrigatoriedade precisa se estender aos outros processos para que os alunos possam compreender a sua língua, entender a sua língua, numa dimensão melhor. Quando eu estava em gestão e eu vi as provas da avaliação, e como avaliadora do Enem, eu verifiquei que a gente tem uma média muito baixa entre 2 e 3, porque os alunos copiam e colam dos textos motivadores. Esse é o reflexo do que ele passa em sala de aula. Quantas vezes eu copiei e a gente vê até hoje os estudantes enfileirados, calados, copiando. Seja do livro didático, seja do quadro. Quando eu fui ser avaliadora da prova ANA eu também me assustei porque eu também vi estudantes com oito ou nove anos colando e copiando dos textos motivadores. Por que eles colam e copiam? A gente tem duas pontas aí que refletem quais são os processos de ensino da língua dentro da escola e isso a gente precisa repensar, porque a gente precisa fazer a formação de um sujeito. Isso está nos documentos, mas será que a gente faz isso? Um sujeito crítico, pensante, em que momento a gente instiga esse pensamento dentro de sala de aula? Pedindo aos alunos que fiquem calados, enfileirados? Em que momento se instiga a produção? É uma questão muito séria. O professor manda escrever um texto,

mas o professor não escreve. Ele manda fazer uma produção, seja qual for o gênero textual, mas ele não diz como fazer, não acompanha o processo. E isso tudo vai entrando no caldeirão de impossibilidades, onde cada vez mais vemos o distanciamento da leitura e da escrita na formação dos estudantes. E aí nosso primeiro semestre num curso de graduação é o quê? Um absurdo! Algo fora da realidade. Porque a gente não consegue perceber o tempo em que nós estamos com o uso da nossa língua. Então eu vejo que a formação docente, as estratégias para a leitura e para a escrita precisam ser diferenciadas numa perspectiva mesmo de que esse estudante fique mais ativo dentro do processo da escrita e da leitura e que ele possa fazer uso disso em sua prática social.

**E: E a família nesse processo?**

C: A família tem participação fundamental, agora, até com base na minha experiência, ela é uma variável. Meus pais não são leitores, eu me constitui leitora, mas esse processo foi a partir de uma necessidade das [inaudível – 19:13] da escola. Então quando a gente tem um trabalho dialogado entre a família que lê, que conta história, que participa dos processos juntamente com as atividades da escola, excelente. Que aí existe um respaldo maior para que a criança possa se situar e compreender esse gosto. Às vezes também isso tem um nível de compreensão que é muito difícil para a criança. Eu tenho um filho de 12 anos. A professora pediu para fazer um diário de leitura. Aí começou meu questionamento. Ele me perguntou: “Mãe, como faz um diário de leitura?” Você vai ler o livro e vai escrever quais foram as suas percepções sobre o livro. Mas a professora não havia explicado para o meu filho o que é um diário de leitura. Então já pede para fazer algo que para a criança é abstrato, ela não explicou. Num segundo momento ele entendeu que fazer o diário de leitura era fazer o resumo por capítulos, então ele começou a fazer o resumo por capítulos. Pra quê? O que aquilo de fato vai significar? Aquilo ficou enfadonho, quando ele chegou lá no nono capítulo ele parou. Porque ele estava fazendo algo não como uma prática prazerosa pra leitura escrita, mas pra apresentar à escola uma atividade avaliativa. Isso é muito sério. Então, essas questões de compreensão de significados para que de fato as crianças possam ter o gosto, acho que isso tudo depende da abordagem do professor. Acho que depende de como a escola trabalha isso como um todo, em nível de gestão. Isso não é só um papel do professor de Português, não é só um papel de todas as áreas do conhecimento, é um projeto coletivo que a escola precisa considerar dentro do seu PPP [Projeto Político Pedagógico].

**E: Você tem mais alguma coisa a acrescentar dentro desse assunto?**

C: A gente pensa muito na escola pública, a gente precisa ensinar nossos alunos a pensar, a ler e a escrever de fato. Eu acho que nossos índices ainda enquanto instituição, enquanto educação, enquanto aprendizagem, eles estão muito baixos. A gente está abaixo de uma média que ela é rasa. E isso não traz as perspectivas de fato para atendimento das necessidades.

**E: Você acredita que a leitura pode mudar a pessoa?**

C: Claro! A leitura muda as percepções de vida, de mundo, de interesse.

**E: E socialmente?**

C: A leitura é um objeto de transformação pessoal e social. Então a gente precisa trabalhar nesse contexto que ela venha de fato estabelecer essa mudança, essa reorganização, para que as pessoas possam sentir-se transformadas e emancipadas por meio da leitura.

[Fim]



## **APÊNDICE IX**

### **ENTREVISTA JULIANA ESTANISLAU DE ATAÍDE MANTOVANI (13.06.2019)**

Professora de Português do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB).

#### **Entrevistadora: Você é professora há quanto tempo?**

Juliana: Sou professora há 10, 11 anos.

#### **E: E sempre quis ser professora? Foi a primeira opção? Como foi essa escolha?**

J: Não sei se foi a primeira opção, mas foi uma das opções. Eu me lembro de pensar em outras coisas, tudo relacionado a pessoas, mas eu sei que ela não foi a primeira. Quando chegou próximo de fazer vestibular a minha escolha foi muito voltada para o fato de que eu só podia estudar à noite, porque eu trabalhava, e aí eu pensei que dos cursos que tinham à noite Letras era o que mais me chamava a atenção. E aí eu sabia, naquele momento, que eu iria ser professora. Não tinha muito pra onde correr.

#### **E: Você é filha única, tem irmãos...**

J: Não, tenho três irmãos.

#### **E: Você é a mais nova, a mais velha...**

J: Sou mais ou menos do meio. Tenho um irmão mais velho e dois irmãos mais novos. Então não é bem um meio [risos].

#### **E: E como é que era a leitura na sua infância? Como era a Juliana leitora?**

J: Eu sempre gostei muito de ler, sempre foi algo que me agradou muito. Eu me lembro de, até a 3ª ou 4ª série, ter biblioteca na escola – eu estudava em uma escola pública aqui no Distrito Federal – e eu gostava muito, tinha essa fixação pelos livros, sempre gostei muito de conteúdos de narrativa, sejam narrativas históricas, reais, sejam narrativas ficcionais. Acho que isso sempre me fascinou muito. Eu me lembro de ler revistas em quadrinhos, da Mônica, principalmente. Eu me lembro que meu pai – meu pai e minha mãe são separados – e meu pai me deu de presente a assinatura, então me lembro de ler todas as revistinhas da Mônica. E aí depois eu já me lembro no Ensino Fundamental II, ali por volta dos 10 anos, eu me lembro da professora pedir sempre um livro e eu os lia, sempre era muito agradável para mim, embora em casa meu pai sempre tenha sido muito reticente à leitura. Pra ele era um ato muito inútil. Eu estar lendo era a prova de que eu não tinha nada pra fazer, então ele sempre arranjava alguma coisa pra eu fazer pra largar o livro.

#### **E: E sua mãe?**

J: Minha mãe, não. Eu nunca vi nenhum dos dois lerem, nunca tive essa experiência. Não me lembro mesmo de vê-los lendo. Meu pai, um pouco – por incrível que pareça, ele que falava [que não aprovava a leitura] -, mas pra ele tinham que ser livros relacionados a história, história real, história do Brasil, isso aí ele lia. Mas minha mãe, não me lembro dela ler, mas ela também não ligava, eu podia estar fazendo o que eu quisesse que ela nunca encareceu comigo.

**E: Você falou da experiência com as histórias em quadrinhos, mas você lembra qual foi o primeiro livro que chamou sua atenção, que história lhe cativou?**

J: Eu me lembro de dois grandes livros: um, quando eu ainda estava no Fundamental I – eu devia estar na 2ª ou 3ª série -, não sei o nome do autor, claro, mas eu lembro que ele se chamava *A Montanha Encantada* [de Maria José Dupré]. Eu me lembro que os meninos, as crianças encontravam um tesouro dentro de uma montanha, e tinha duendes e tudo isso. Esse imaginário para mim é muito forte. Eu encontrei esse livro depois, num sebo, já grande, e o comprei. E o outro foi *Iracema*. São duas experiências bem diferentes. *A Montanha Encantada* foi uma experiência muito visual, eu tinha provavelmente uns sete ou oito anos, não lembro nada de como a narrativa se desenvolvia, mas me lembro dessas imagens que eu criei, enquanto *Iracema* eu me vi um outro tipo de leitora, essa leitora que sou mais ou menos até hoje, que é muito mais preocupada com as palavras que com as imagens que eu formo. Como leitora eu sou assim, eu percebo que quando as pessoas narram um livro pra mim eu não sei lhe dizer se a personagem era branca ou não, se era magra, alta, com o cabelo assim assado. Realmente não sei. Mas eu sei dizer todos os adjetivos que o narrador usou para falar dela. Então, em *Iracema*, eu me lembro disso. Eu estava na 5ª ou 6ª série, eu li e foi uma experiência linguística fundamental, ele [José de Alencar] fala de um jeito que eu nunca tinha visto na vida, e as frases reverberavam em mim. Eu escrevia - comecei a escrever nessa época - poemas mesmo, porque a linguagem do José de Alencar mexeu comigo completamente, foi uma experiência transcendente.

**E: É curioso porque muitos alunos consideram o José de Alencar um vilão, a linguagem dele é complicada, mas foi ela que lhe cativou.**

J: Eu lembro que eu pensava “Como é possível ele descrever ela dessa forma?” Enfim, foi uma experiência linguística mesmo. E é interessante porque o Alencar, em compensação, do ponto de vista narrativo, ele é bastante infanto-juvenil. As traduções do Alencar na França, por exemplo, são infanto-juvenis. É uma adaptação de linguagem, eles

mexem na linguagem e deixam-na mais acessível. Dizem que fazem isso com o Paulo Coelho, que melhoram um pouquinho o texto dele lá [risos].

**E: Eu não me admiraria [risos]. Então, Juliana, de forma geral o que é para você esse texto clássico?**

J: Eu penso que é uma criação – vou dizer acadêmica, mas pensando que a Academia é mais que a Universidade, ela é um conjunto de instituições que trabalham pra criação de um modelo, sobretudo de um modelo linguístico. A literatura tem uma importância muito grande na formação de uma língua, na legitimação de uma língua. Eu penso que a escolha desses clássicos é extremamente política, nesse sentido, e como fixação de um modelo linguístico, portanto de uma língua nacional. Os clássicos, de uma maneira geral, são isso: uma criação totalmente acadêmica e política com outros tipos de finalidades que não propriamente a literária.

**E: E algum traço específico que levaria a essa escolha?**

J: Eu acho isso complexo. Eu acho que tem a questão histórica, tem a questão de escolha mesmo, de um grupo específico, mas por outro lado eu sou levada sempre a pensar que sim, que eles têm algum tipo de característica superior mesmo, mas isso é uma criação. É duro, mas é meio paradoxal nesse sentido, essa coisa de que eu leio os clássicos porque eles são melhores, mas não, eles são melhores porque alguém disse que ele é melhor. Então isso é bem complicado. O que eu tinha lido comentado inclusive sobre a questão da literatura na escola, por exemplo, tem uma tese da professora Márcia Razzini em que ela mostra a questão das antologias. Ela explica a formação da educação secundária no Brasil, a vinculação dela ao exame vestibular, porque na verdade existiam as Primeiras Letras, existia o vestibular, e aí passou a existir esses ensinamentos secundários para dar conta desse ingresso no ensino superior. A literatura só aparece aí, ela aparece nesse final da série secundária, do ensino secundário, e a primeira escola institucionalizada a fazer isso é o Pedro II. E os professores, uma grande elite de intelectuais da época, que trabalhavam lá e foram convidados criaram as seletas. E eles escolheram quais eram os livros e os trechos que seriam levados à escola. E eles estão lá até hoje. Ela compara, ela traz tudo na tese, são os mesmos livros: uma parte de literatura portuguesa, porque aí a gente está falando do final do século XIX ainda - a criação do Pedro II acho que é de 1878 [na verdade é de 1837]. No final do século XIX tem uma série de textos que são portugueses, que estão ali colocados – os trechos são os mesmos. Os trechos da Carta de Caminha que estão lá são os mesmos que estão nos nossos livros didáticos hoje. Então, a legitimação brasileira, a legitimação do que é a literatura brasileira, e, portanto, desses clássicos, vem dessa

conjunção de fatores nacionalistas – ou nacionalizantes – do século XIX, e mais educacional. Acho que essas coisas são todas meio misturadas, políticas, educacionais.

**E: Você citou a importância que é dada à literatura só no ensino médio – porque se tem que começar a pensar no Enem, no vestibular etc. Uma das blogueiras com quem eu conversei apontou a importância de se fazer uma transição de uma leitura mais simples para uma leitura mais complicada. Ela cita que, no Fundamental, os alunos não são apresentados a textos difíceis. E, de repente, no Ensino Médio, eles vêm de uma vez. O que você acha dessa afirmação?**

J: Eu concordo de maneira geral. Parte dos currículos de como que é proposto para o professor. Imagine que a gente não tem experiência nenhuma e a gente pega lá o currículo em movimento – o currículo em movimento é do Ensino Médio – mas o currículo do GDF como um todo, enfim, do país, a gente vai encontrar isso. Eu já dei uma investigada sobre o que que o PCN [Parâmetros Curriculares Nacionais] fala sobre a literatura, ele é bastante genérico, mas eu entendo isso como um paradoxo. Inclusive ele traz, por um lado, a necessidade de conhecimento da historiografia literária como parte da história da nação etc., - isso está no Ensino Médio -, e o ensino do prazer e da fruição da leitura. Aparece inclusive a palavra fruição dentro do PCN. O que é bizarro, né? Mas aí é totalmente abstrato, e uma coisa inclusive vai contra a outra. Por que?, respondendo a sua pergunta. De fato não aparece nada com o nome literário no Ensino Fundamental. Ao professor é proposto que ele desenvolva a leitura, e leitura muitas vezes é qualquer coisa, não faz diferença o que é que o aluno está lendo. Às vezes os professores até investem na leitura de textos literários, muitos paradidáticos, muitos professores influenciados pelas editoras, o problema é muito complexo. Então tem aqueles catálogos que vem – eu já recebi muitas vezes – pra escolha do que é que eles vão ler no ano, aquela coisa toda. Normalmente os professores, para piorar, não leem esses livros, mesmo porque eles têm narrativas bastante infantis, ou tem um outro ramo de livros – dos quais eu não gosto – que são os moralizantes. Particularmente eu não gosto dessa vinculação do texto literário com a moral. Em resumo, no Ensino Fundamental, a impressão que eu fico é de que as leituras são sempre meios para alguma coisa, elas não são fim. Então que o aluno leia o livro com uma finalidade outra de aprender, no caso do Fundamental I, do 1º ao 5º ano, a aprender que ele não deve discriminar o seu colega, aprender que ele deve escovar os dentes, aprender que ele não deve responder aos pais. O texto em si, a experiência da leitura literária, se perde, e no Fundamental II muitas vezes atrelado a coisas de identificação muito fácil: qual o nome do personagem, onde é que acontece a história, ou meios para

trabalhar com a estrutura da língua, como estruturas gramaticais etc. Quando ele chega no Ensino Médio, aí ele se defronta com uma outra coisa, que é uma espécie de uma ciência – eu não gosto muito desse nome – uma disciplina à parte, que é a Literatura, normalmente dada à parte, separada – uma coisa é gramática outra coisa é Literatura -, e que ele deve obrigatoriamente aprender historiograficamente. Ou seja, pra falar da formação da língua portuguesa etc., etc. vai até o Trovadorismo e aparece textos que o menino não faz a menor ideia do que está escrito nem teria como ele fazer, pois estão em galego português. Depois já cai de presente com um sermão do [Padre] Antonio Vieira, que intelectuais vão passar a vida inteira estudando para entender claramente, e Gregorio de Matos e assim, conseqüentemente, até chegar no que seria uma literatura talvez mais palatável do ponto de vista de linguagem, que seria a literatura contemporânea. Então eu acho que isso é bastante invertido, e aí nesse sentido eu acabo concordando [com a opinião da blogueira] que sim, é dado a ele uma coisa mais fácil, embora não sei se o termo é bom, e depois ele entra de repente numa coisa que é muito difícil, que é o primeiro ano do Ensino Médio.

**E: Você me corrija se eu estiver errada, mas me parece que tanto no Fundamental I como no II não se estimula a interpretação.**

J: Eu acho que não.

**E: De repente o aluno chega no Ensino Médio e ele tem que desenvolver tudo isso.**

J: Ele tem que desenvolver além da interpretação – uma interpretação fina, que não é só de “isso aqui se passa em tal lugar” -, e relacionada características de uma escola literária e relacionadas com um contexto histórico. Essa é a impressão que eu tenho. Eu acho que há uma maneira de fazer diferente, mas eu penso que hoje, diante dos currículos, o que a gente vê é isso. O que o professor vai fazer é isso. Inclusive normalmente os professores do Ensino Médio não gostam de dar aula de Literatura. É a realidade que eu já vivenciei, de negligenciá-la, de colocá-la à parte, de não gostar mesmo.

**E: Por quê?**

J: Boa parte porque não leem – a sensação que eu tenho é essa – e porque acham difícil mesmo, trabalhar com poemas. A leitura de poemas é algo mais complexo ainda, porque o aluno normalmente vem de narrativas e entra, de repente, no Ensino Médio com o poema, e a leitura do poema requer um aprendizado um pouquinho mais complexo também.

**E: Você trabalha com a formação de professores.**

J: Trabalho.

**E: Nesse cenário, nessa perspectiva, o que poderia ser feito para se desenvolver uma nova maneira de ensinar Literatura?**

J: Eu vou exemplificar isso com o que a gente faz no Instituto Federal de Brasília, como é que é o curso de Letras Português lá. A gente tem um currículo mais voltado para a prática em sala de aula, essa é uma das primeiras coisas, e a gente tenta – pelo menos é a impressão que eu tenho, que a gente tentou fazer no currículo deles – é formar leitores, de alguma maneira. Eu acho que esse é o primeiro ponto que a gente precisa sanar com relação à formação de professores é que eles não leem. É claro que a gente tem problemas gravíssimos, que tem a ver com a estrutura da sociedade brasileira mesmo, que é o fato de quem procura o curso de Letras normalmente é de classes mais baixas, a ali também não foi desenvolvido um grande gosto pela leitura, não foi desenvolvido o hábito mesmo do letramento literário, então ele normalmente não é leitor de nada, tampouco de textos literários. A gente tenta mexer um pouco nessas estruturas. A gente tem, por exemplo, quatro disciplinas básicas de Teoria Literária: uma introdução aos estudos literários propriamente, desde o que é a literatura, conceito dela, *Poética* de Aristóteles, a formação da literatura, as correntes que estudam ela, e três teorias que se voltam para os gêneros específicos – uma para o gênero lírico, uma pro gênero narrativo e outra pro dramático. Então a gente ensina, por exemplo, em Teoria I, a leitura do poema. A gente trabalha com um livro fundamental do Antonio Candido, que é o *Leitura em Sala de Aula*, sobre a leitura de poema especificamente, a gente ensina as técnicas de versificação, a gente se coloca a refletir de que maneira essa forma, essa versificação, impacta no conteúdo ou não. Então é uma tentativa de introduzi-los no mundo da leitura do poema. Mas pra você ter uma ideia: hoje essa disciplina é dada no primeiro semestre. A gente está passando por um processo de reformulação do plano de curso, e eu trabalho em cima disso, e a primeira coisa que eu sugeri – nós vamos fazer – é a inversão dele com o gênero dramático, pra ele [poema] passar a ser do terceiro semestre, não do primeiro, porque a gente acha que os alunos têm muita dificuldade, ingressando na universidade, de ler um poema. Refletindo sobre tudo que a gente está falando, imagine um menino do 1º ano do Ensino Médio, né? O de narrativa normalmente eu apresento Teorias do Romance e do Conto de forma geral, pra que eles entendam como é que se dá o processo de formação desse gênero, soltando da epopeia – porque não vamos ficar estudando epopeia – mas como é que se formou o romance e também textos teóricos pontuais sobre o narrador, o espaço, o tempo. Então também acho que na tentativa de ensiná-los a ler melhor um romance. E o mesmo com o gênero dramático, com a apresentação de peças teatrais, como

ler uma peça teatral etc. Então acho que essa é a primeira coisa a ser feita, nesse plano hipotético nosso, é formar professores-leitores, formar professores que sejam capacitados a ler. Quem gostem, isso já não está nas nossas mãos, mas dar a eles ferramentas e proporcionar a eles acesso a todos os tipos de texto que eles não tiveram. Nesse contexto em que uma coisa retroalimenta a outra, ele sai do Ensino Médio também sem nunca ter lido, daí ele vai voltar pro Ensino Médio também sem ter feito isso se nós, na universidade, não fizermos. Então essa é uma das primeiras coisas. E, por exemplo, como eu tinha comentado com você sobre a metodologia de ensino de Língua Portuguesa, embora eu saiba que os meus colegas linguistas enfatizam muito mais a questão... Porque tem questões dentro da formação do professor de Língua Portuguesa no Brasil hoje que estão, se não resolvidas estão em processo de resolução porque a problemática é muito grande, como a questão do ensino gramatical, método de ensino gramatical, a sóciolinguística, a linguística funcional, tudo isso eu vejo, pelo menos no Instituto, que isso todo mundo debate o tempo inteiro, mas o texto literário fica de lado. Então esse semestre eu introduzi pelo menos debates sobre o que é isso na literatura, o que é isso na... Letramento Literário, introduzi esse termo. E tenho trazido pra eles teorias novas que mexem com a literatura em outras plataformas. Porque não dá pra gente ficar omissos ou fingir que isso não existe. Os meninos gostam muito, eles trazem muito interesse quando falo de literatura e jogos, literatura e cinema, a literatura e as outras artes... Eles têm mostrado interesse, mas sobretudo nas plataformas digitais.

**E: Chegamos então nas plataformas digitais. Como professora, como acadêmica, como você ver a possibilidade de aproveitamento, de interação, das plataformas digitais. Estamos falando não só de suportes, mas também de blogs... Ferramentas, em geral, dentro do contexto tanto de sala de aula como na condição de professor.**

J: A problemática do multiletramento é bem viva entre nós. Na graduação é fácil, a gente tem espaço para propor isso. Somos autônomos, ninguém vai brigar conosco – acho que tem um pouquinho disso no ensino básico. No ensino básico, acho que a problemática é muito complexa. Eu, como professora – já tem mais de dois anos que não atuo na educação básica -, no começo do trabalho eu tinha medo, não queria, não deixava que os alunos mexessem em celular, por exemplo, mas vi que não tinha muito pra onde correr. Então eu penso hoje que a gente precisa, sim, incorporar celulares e tablets, por exemplo, à sala de aula. Mas aí a gente esbarra em outras questões, a questão do acesso, a questão do letramento digital desses alunos, que talvez sejamos nós quem vamos ter que ensinar a trabalhar com essas ferramentas. Isso pensando em suporte, né? Mas as escolas não

estão preparadas para isso ainda. Eu me lembro que trabalhei numa escola particular, isso foi uma experiência ridícula porque era uma escola que propunha – deve propor até hoje – o uso das ferramentas, porque o aluno ganhava na matrícula um tablete. Primeiro era um laptop, depois passou a ser um tablete. E nós professores éramos literalmente obrigados a usá-los em sala. E usar em sala porque tinha uma plataformazinha, um site da escola, do sistema – porque na verdade hoje em dia têm-se sistemas de ensino, não escolas. E esse sistema de ensino tinha lá uns joguinhos, umas coisas assim, pra mim, do ponto de vista pedagógico, ridículas, não me agregavam em nada, mas pelo menos uma vez por semana eu tinha que usar aquilo ali. E aí a gente tinha que uma vez por semana usar isso... Ah, eu confesso que eu não tinha preparo nenhum pra isso, ninguém nunca me... Eu mal aprendi na universidade a preencher um diário, que dirá a dar uma aula de fato, quem dirá com essas ferramentas. Então a gente tentava, mas o máximo que eu usava era slides, eram imagens, eram vídeos. Passava isso para os alunos, pela plataforma, daí eles podiam abrir no computadorzinho deles, mas assim, nada que de fato, na minha concepção, que mudasse a relação dele com o ensino por ter essas plataformas. A mesma coisa com relação ao texto literário. Naquele momento, isso já tem dez anos, a gente não tinha nada assim de “ah, este é um tipo de livro que está numa plataforma diferente et.,” não! Eu tenho proposto isso numa outra disciplina que eu dou, que é Prática de Ensino, eu propus... As meninas iam fazer sequências didáticas e tinham que escolher um gênero, eu tentei ir pra questão do gênero literário, e elas falaram sobre a proposição de um blog. Me pareceu uma ideia muito interessante, tal, incentivei bastante. Mas não sei, sinceramente, o que fazer diante desse cenário. Sei que a gente precisa urgentemente, acho que pode ser muito benéfico porque as teorias literárias hoje mostram como a literatura tem a ganhar – ganhar no sentido não de ficar melhor, mas de ter outros acessos, de chegar a outros lugares. Quando eu estava fazendo a parte do doutorado na Universidade [? – 25:52], teve uma palestra com uma escritora de um livro-aplicativo, confesso que não sei muito bem como seria isso. Acho que isso já existe aqui também. Ela mostrou para nós o livro em que você ia interagindo com ele, só era em forma de aplicativo, por celular e tablets e tal, e aí você ia escolhendo, dando sequência à história da personagem. Então eu acho que isso já tem um espaço muito grande. Do ponto de vista teórico, a gente já encontra muito sobre literatura e jogos – virtuais ou não, porque tem a questão do RPG [*Role Playing Game*] que está em voga novamente. Acho que o blog já está meio em desuso, né? Meio brega [risos]. Mas eu acho que a literatura e os aplicativos e as outras plataformas, as outras formas de narrativa, disso já não tem mais de onde fugir.



E sobre o suporte ele mesmo não sou adepta, mas é coisa minha – eu que gosto de livro de papel -, mas eu já percebi que não tem mais pra onde fugir. As pessoas vão ler assim. Eu não gosto, eu acho que a experiência de leitura é diferente.

**E: Você falou da necessidade de se fazer uma conexão com outras áreas. Como professora de uma disciplina de interartes, eu queria que você avaliasse como é hoje, do seu ponto de vista acadêmico, essa relação da literatura com as outras artes.**

J: Eu acho que isso é pequeno ainda. Ela é inicial no Brasil. Durante o doutorado, procurando sobre literatura e fotografia, eu encontrei uma professora na USP, que é justamente a Ana Teresa Fabris - ela é na verdade da Comunicação, estuda fotografia. E ela foi da fotografia até a literatura. Então não é no departamento de Teoria Literária. No departamento de Teoria Literária, que eu tenha visto que realmente se dedica a fazer isso é a UFMG. É fenomenal o trabalho que a UFMG faz hoje. E a gente começa na UnB. Essa linha de pesquisa na UnB de Literatura e Outras Artes tem uns cinco ou seis anos, não tem mais do que isso. Antes ela era Literatura e Outras Áreas do Conhecimento, que era uma coisa bem ampla. Então eu acho que academicamente as pessoas ainda estão muito fechadas. Eu vejo entre os meus colegas – meu colegiado tem hoje cinco ou seis professores de Literatura – só eu me propus a um estudo como esse. Os outros colegas, não, não têm interesse ainda. Acho que a Academia ainda está bastante fechada.

**E: E esse é o caminho pro futuro?**

J: Eu acho que é um dos caminhos, pois a Literatura é muito vasta. Isso inclusive é o mais interessante: que o fato de existir um ramo de estudo interartes, Literatura e Outras Artes, Literatura e Outras Plataformas e etc. e etc. não invalida o estudo das teorias que já existem, de uma crítica marxista, enfim, elas não invalidam. Elas podem ser concorrentes, lado a lado, e podem, inclusive, se interpenetrar. Acho que é um dos caminhos.

**E: E da literatura com as outras ciências? Eu lhe pergunto isso da seguinte perspectiva: em um dos depoimentos que eu colhi, ela citou que na aula de história o professor deu pra ela ler Maus [de Art Spiegelman]. O professor passou Maus e fez essa interface com a professora de Português. E ela coloca que seria interessante, até do ponto de vista da questão tão problemática da utilidade da literatura. A partir do momento em que a literatura e linka com outras áreas do saber, isso poderia acrescentar não apenas para a literatura como também para as outras áreas?**

J: Sim, eu acho que elas têm muito a se beneficiaram umas com as outras. Acho que todo processo de diálogo, de interface, é importante. Eu vou responder essa pergunta de duas maneiras. Por um lado eu acho que a literatura sempre está relacionada a outros campos

do saber, mesmo porque ela é uma criação humana, então é um tanto quanto ilusório pensar que a gente tem essa disciplina literatura apartada das outras, isso não existe. Seja história, que é básico – acho que a gente sempre passa por isso -, mas todas as outras: Sociologia, Filosofia, Antropologia até aquelas áreas ditas mais duras, acho que estão sempre em diálogo. Dia desses mesmo, meu esposo é físico e ele comentou comigo sobre a experiência dele de ter lido *O homem que calculava* [de Malba Tahan]. E aí perguntei: “Você acha que dá para levar para o aluno de Ensino Fundamental?” Ele disse que não, que achava que tinha que ser para o Ensino Médio porque as questões matemáticas são muito específicas. E eu fiquei pensando sobre isso, também é interessante essa interface da Matemática com a Literatura. Mas eu acho que as áreas do saber, de forma geral, elas não são isoladas. Isso é uma falácia acadêmica antiga, isso é coisa bastante ultrapassada. Não há mais a compartimentação das disciplinas. Por outro lado, eu temo por esse discurso que envia a Literatura propositadamente. Por exemplo: eu, professora de Língua Portuguesa, vou trabalhar com *O homem que calculava* ou uma obra que tem a ver com a ditadura levando para o meu aluno a ideia de que a literatura serve, sim, para alguma coisa. “Não fica dizendo que ela não serve pra nada. Por ela você pode até aprender a escrever melhor, a compreender a história e até a matemática”. Acho que esse discurso também é perigoso porque eu sou defensora de que a Literatura não depende de outras finalidades para ela ter sua qualidade intrínseca, que é a experiência da Literatura. Daí, como falei pra você, minha segunda grande experiência literária foi com a linguagem eu defendo até a morte de que ela até pode nos levar a outros conhecimentos, mas o conhecimento do texto literário pelo texto literário é por si tão valioso que eu poderia ler uma obra literária sem que ela fizesse relação nenhuma com o mundo e não sofreria com isso. Eu sei que é impossível, não há nenhuma obra literária sem relação com o mundo, mas supondo que ela existisse a experiência do texto por si mesmo já vale a pena.

**E: Voltando à questão da importância da formação e da escola. Essa é uma pergunta bem específica no sentido dessa interface entre eles. A gente citou a pesquisa da Pró-Livro com relação a influências, da participação da família e da escola na formação de leitores. Desses dois pilares – família e escola – como é que você vê a participação de cada um deles na formação desses leitores?**

J: De novo a questão é profunda, pois o brasileiro de forma geral tem grandes dificuldades com a leitura. O brasileiro médio, adulto, não costuma ler. Os motivos são os mais variados, sendo que enfatizaria como um deles a grande carga horária de trabalho. Acho que o trabalhador brasileiro trabalha muito, perde muito tempo no deslocamento etc.,

então não tem como ele ler. Ele tem urgências tão peculiares que esse *direito* – aí usando o termo do Antonio Candido – à Literatura é usurpado dele. Acho que o brasileiro, de modo geral, não lê e ele é uma vítima disso, não o culpado. Então é difícil que eu queira que os pais influenciem na leitura. Eu acredito, sim, e os números mostram isso, que a influência familiar é muito pequena. Não é nula, mas é muito pequena. Acho que os pais, de forma geral, incentivam verbalmente – “Olha, você precisa, é importante” -, mas ele não pratica, ele não faz. Então se há uma influência na família muitas vezes é ou porque estamos falando de uma classe social diferente, elevada, que teve acesso a esses textos, ou por influência no sentido de “eu não quero ser como minha mãe e meu pai, então eu quero procurar a leitura”. Então acaba ficando pra escola essa responsabilidade, mas não acho que isso é bom, isso tem que ser compartilhado. Eu diria, aliás, que muitas outras responsabilidades que deveriam ser partilhadas não o são. Questões mesmo de formação do indivíduo muitas vezes são deixadas para a escola. Não é que haja, de fato, essa coisa de “olha, a responsabilidade é sua”, mas como ninguém faz – a sociedade, os pais não estão fazendo – fica para as mãos do professor mesmo. Por outro lado, já que essa responsabilidade está nas mãos do professor, ele deveria fazer de uma maneira mais eficiente. Acho que isso também não tem sido feito com grande eficiência, caso contrário os números seriam melhores. Motivos: eu acho que o professor não é leitor, em primeiro lugar; segundo, acho que ele incentiva uma leitura que não é a do agrado do jovem. Não que eu seja adepta de que a gente deva incentivar o jovem a ler só o que ele deseja, ou ao que ele já tem acesso, pois acho que a gente precisa, justamente, oportunizar. Aí recorro novamente ao clássico texto do Antonio Candido, *Direito à Literatura*, de que eu preciso, sim - e é uma responsabilidade minha enquanto participe do Estado como professora de escola pública - oportunizar ao aluno o acesso a toda forma de cultura que existe neste país, mas aí a gente não deve discriminar ou fazer diferença entre elas. Estamos falando desde ele [o aluno] ouvir rap a um concerto de uma orquestra sinfônica. A mesma coisa vale para o texto literário, desde textos literários ditos populares até os ditos eruditos ou clássicos. Acho que a gente precisa oportunizar tudo, mas a gente não pode, de maneira alguma, entrar num embate – que é o que eu acho que a escola tem feito – de dizer para o aluno “isso que você está lendo não presta, isso que você está lendo não é literatura, não pode ler isso. Você deve obrigatoriamente ler isso que eu estou dizendo que deve ser lido”. Há a necessidade, sim, na influência que a escola pode exercer no aluno, perceber que essa influência deve ser mais relativizante.

**E: Então essa mediação acaba sendo um papel basicamente da escola?**

J: Sim, basicamente da escola.

**E: O Calvino cita em *Por que ler os clássicos* a necessidade de se fazer um “barulho de fundo” – apresentar a literatura de entretenimento – caso contrário o jovem não consegue encontrar os clássicos. Nesse papel da escola, de mediação, ela deveria trabalhar tanto os clássicos como a literatura de entretenimento?**

J: Sim, eu acredito. Acho que a gente precisa trabalhar com textos trazidos por eles, trazidos por nós, variados. Acho que é isso.

**E: Na sua opinião, qual a função da literatura para a formação do jovem? Na pesquisa da Pró-Livro encontramos uma série de justificativas, desde uma melhor educação até a encontrar um trabalho melhor.**

J: Acho que tem essa questão da utilidade prática, não sou ingênua. A literatura tem utilidades práticas, tem a formação de conhecimentos diversos, de conhecimentos linguísticos etc., mas acredito que o grande papel dela, para a juventude e para o ser humano de forma geral, é o poder de humanização, que é o que me motiva a continuar dizendo que eu quero continuar sendo professora de literatura. Eu vejo, sim, no texto literário um potencial de humanização muito grande. Na experiência que a gente tem ao ler o texto literário e ao perceber que existe um “outro” do outro lado – seja um “outro” do autor, seja um “outro” das histórias que são narradas, as experiências das outras pessoas, de outras culturas, de outras comunidades – a literatura é potencialmente humanizadora. Não é necessariamente humanizadora porque nem todo leitor é humano, senão teríamos muito mais humanos neste planeta, mas a literatura é potencialmente humanizadora. Essa é a grande utilidade dela pra mim.

**E: Há alguma coisa que você gostaria de acrescentar?**

J: Sim. Quando você falou do Italo Calvino, do *Por que ler os clássicos*, comentei com meus alunos, inclusive, tem uma frase que ele fala – “Nenhum texto que fala do texto literário pode ser mais que o texto literário – eu acho que seja isso que o Ensino Médio precisa aprender, algo que nós, formadores de professores, precisamos aprender. Nós também deixamos a literatura de lado para tratar de textos teóricos que tratam dela, para tratar dos textos didáticos que tratam dela, e talvez isso mate um pouco o gosto dos alunos ou a possibilidades deles desenvolverem o gosto pelo texto literário. Convenhamos: é muito mais agradável, mais prazeroso e instrutivo – se falarmos nessa finalidade da literatura – ler o Dostoiévski que alguém que falou sobre ele. Acho que isso deve ser uma coisa posterior. E isso também vale para nossa formação na escola. No Ensino Médio muitas vezes se faz isso, com o uso só dos trechos, tudo com foco no vestibular. Então

para o aluno acaba sendo apenas mais uma disciplina. Acho que o que a gente precisa fazer, respondendo de forma geral a todas as suas perguntas, o que fazer para que a literatura tenha espaço ou diálogo com essas outras plataformas é deixar que ela fale por ela mesma.

[Fim]