

Leitura e literatura, por quê?

André Dias¹

RESUMO: O presente artigo examina o lugar da leitura, em especial de obras literárias, no mundo contemporâneo. No trabalho avalia-se a questão da queda vertiginosa do valor simbólico atribuído ao ato de ler, bem como o desempenho das políticas públicas e privadas voltadas para o tema. Além disso, é analisada a situação dos Ensinos Básico e Superior diante da questão. Por fim, são apresentadas algumas considerações sobre as imagens do leitor e da literatura projetadas pelo senso comum e pelas campanhas publicitárias.

Palavras-chave: Leitura; Literatura; Formação do Leitor; Crítica

“Mas tudo isto é muito trágico, eu bem sei, [...] mesmo num mundo em que o absurdo é cada vez mais a regra geral, ou tende a sê-lo pelo menos. [...] Voltarei ainda ao mesmo assunto, que pode parecer monótono a VV. Exas. mas que para nós é vital e direi mesmo único, já que a morte do espírito é mil vezes mais trágica do que a morte do corpo, e que o homem privado da sua liberdade de pensar e de amar vale menos do que sua sombra no muro...” (CARVALHO, 2005, p.74).

Em muitos momentos me indago sobre o lugar da leitura, em especial de obras literárias, em um mundo cada vez mais individualista, sectário, absorvido por uma concepção cínica da existência manifestada, por exemplo, na busca desenfreada pelo sucesso auferido necessariamente pelo consumo. Ao ser confrontado com práticas sociais que têm no cerne de suas ações a ideologia da perpétua juventude, representada pela indústria estética com seus silicones, cosméticos, toxina botulínica (comumente chamada de *botox*) e outros derivados, tendo a supor que a leitura e a literatura estão relegadas – com muito otimismo – a um plano secundário. Isso fica ainda mais evidente quando observamos vários estratos sociais, cuja principal preocupação tem sido a de manter seus corpos sempre “jovens”, mesmo que para isso seja necessário abolir por completo as categorias temporais de passado e futuro, refugiando-se no presente eterno.

Uma das consequências da obsessão pela juventude sem fim é a supremacia da noção temporal de presente. Esse fato tende a potencializar situações, no mínimo, embaraçosas. Por exemplo, é cada vez mais habitual nos depararmos com mães que, após “repaginarem” o visual através do bisturi, passam a estabelecer com suas filhas uma relação exclusivamente de “amizade”, como se fossem, antes de tudo, “amiguinhas” de geração, companheiras de

¹ Doutor em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense – UFF e Professor de Literatura Brasileira da E.T.E. Adolpho Bloch - FAETEC

“baladas”, e não responsáveis pela condução da educação daquelas adolescentes. Pior ainda, muitas passam a competir com suas filhas. Primeiro pelas roupas, depois pela atenção das outras amigas; por fim, passam a disputar os mesmos namorados, “ficantes” ou congêneres. Da mesma maneira, pais entusiasmados com os resultados do último suplemento vitamínico e com os efeitos da musculação passam a acompanhar seus filhos, agora feitos parceiros da diversão, nas suas incursões pelas noites nômades à procura da “gatinha” perfeita que possa atender ao gosto de ambos.

As situações apresentadas, para alguns, podem parecer excessivamente apocalípticas. Entretanto, o quadro exposto, mesmo sugerindo um desconforto pela maneira direta com que aborda o tema, não deve ser desprezado. A obsessão pela ideia de juventude, por exemplo, transformou boa parte dos homens e mulheres de nosso tempo em reféns do presente contínuo. O preço desta ação é o apagamento da noção de sujeito histórico, aqui encarado como aquele capaz de compreender a importância das concepções temporais de presente, passado e futuro na organização da existência dos indivíduos. Diante de tamanha distorção gerada por práticas absolutamente superficiais, como esperar que a leitura e a literatura não sejam postas, no mínimo, em xeque, para não dizer em perigo?

É importante destacar que a formação do leitor anda ameaçada não só pela indiferença daqueles mais preocupados com a massa muscular do que com a massa encefálica, mas também por outros diversos fatores. Em primeiro lugar, além de buscar vencer a questão ideológica da vertiginosa queda do valor simbólico atribuído ao ato da leitura, especialmente da leitura de obras literárias, temos também a tarefa de encontrar caminhos para a superação de problemas estruturais sérios. Um que merece ser destacado é o da escassez de bibliotecas públicas. Essas, além de atenderem as demandas locais dos leitores, devem contar também com um acervo numérico e qualitativamente significativo. Como se sabe, as poucas bibliotecas existentes pelo Brasil afora, em sua maioria, contam com acervos limitados e muitas vezes até precários, salvo as poucas “ilhas de excelência”, presentes, em geral, nos grandes centros.

Se, por um lado, temos uma enorme carência de espaços públicos difusores do livro e da leitura, por outro, temos ainda a dificuldade na compra do livro. Em função dos preços praticados pelo mercado editorial brasileiro, a aquisição de uma obra literária é transformada em exercício restrito a uma parcela ínfima da população. Não apenas os preços afastam muitos possíveis leitores dos livros, outras questões contribuem para ampliar as barreiras, tais como o desconhecimento e o desinteresse pelo universo da leitura. É fato que um grupo enorme de brasileiros jamais colocou os pés numa livraria nem para passear, quanto mais para

comprar uma obra. Isso ocorre porque esta não é uma prática constitutiva da cultura de muitos indivíduos. Para estes, o mundo dos livros e, por extensão, o universo das livrarias, simplesmente não lhes diz respeito ou não faz parte de seus interesses. Uns estão mais preocupados – em certo sentido, com toda razão – com necessidades mais prementes, como alimentar o corpo, e sequer conseguem dedicar algum tempo ou recurso para alimentarem o espírito. Outros, apesar de terem as necessidades mais primárias atendidas – fazem pelo menos três refeições por dia, se vestem e habitam com alguma dignidade – não se sentem atraídos pela leitura e pelos livros, em função de não reconhecerem nestes elementos algo que os faça ir além do imediatismo do cotidiano ou lhes traga algum traço distintivo de classe. Como não veem “utilidade” mais imediata no ato de ler, prescindem dele.

Os desafios para um futuro mais profícuo, sem dúvida, são imensos. Contudo, qual tem sido até aqui o papel desempenhado pela escola, com relação à formação do leitor e ao incentivo à inserção nas searas da literatura? Lamentavelmente, com poucas e sempre bem-vindas exceções, a escola, de maneira geral, tem falhado em seu papel de despertar o gosto e o hábito de ler entre seus frequentadores. Todavia, não assumirei aqui o papel de crítico contumaz do sistema de ensino brasileiro, já bastante enxovalhado por diversas razões e por diferentes setores da sociedade. Também não me arvorei em especialista dos problemas educacionais do país, pois tenho a convicção de que estudiosos mais experientes têm dedicado suas vidas inteiras à tarefa de analisar, apontar os problemas e propor saídas para a construção de uma escola melhor. No entanto, com o olhar de quem nos últimos dezessete anos tem exercido a atividade docente, gostaria de discorrer sobre duas ou três questões que, a meu ver, têm concorrido para fragilizar a formação do leitor e a aproximação com a literatura dentro da realidade escolar.

Em primeiro lugar, há um inegável descompasso entre a realidade da escola e aquela experimentada fora de seus portões. Dentro das escolas, nossos jovens são submetidos a um sistema de ensino que privilegia a compartimentalização do saber, em nome de uma coerência didática e em função de um suposto respeito aos diversos campos do conhecimento. Fora delas, os alunos são lançados em um caudal de experiências simultâneas, doses exorbitantes de informações as mais variadas, que precisam ser processadas e assimiladas numa velocidade estonteante. Fato é que nem sempre isso acontece: muito do ouvido, visto ou lido se perde, suplantado por novas situações que exigem do rapaz e da moça o pronto atendimento e atenção, ainda que fragmentados. Contudo, as novas gerações, a seu modo, estão encontrando estratégias próprias para lidar com a velocidade dos eventos deste tempo. Não é raro nos depararmos com muitos jovens que conseguem, simultaneamente, ouvir música, ver televisão,

conversar com os amigos através dos sites de relacionamentos e baixar discos inteiros da internet, para ficarmos apenas nestes exemplos. No entanto, na escola, um número cada vez maior de jovens não consegue transitar com a mesma desenvoltura pelos conteúdos programáticos das disciplinas presentes nos currículos oficiais. Não por acaso, o grupo mais afetado pelo problema apresentado é aquele que, por ignorância ou arrogância, despreza solenemente a leitura e a literatura, não lhes dando nenhum espaço em seus corações e mentes.

Muito se tem falado sobre o desinteresse geral que marca um número significativo de estudantes dos Ensinos Fundamental e Médio, e, em particular, da resistência que eles alimentam com relação à leitura e à literatura. E a escola, qual a responsabilidade lhe cabe nesta situação? Sem dúvida, uma parcela importante, em função de múltiplas questões complexas e interligadas. Vejamos duas das mais relevantes. A primeira gira em torno de uma visão quase consensual, independentemente da escola que se frequente, sobre a importância da leitura e da literatura para a formação dos indivíduos. Entretanto, é preciso que não nos esqueçamos de que uma coisa é o discurso sobre a importância da leitura e da literatura, outra, são as práticas leitoras e o mergulho no universo literário. Ao que parece, em um número crescente de escolas, o que temos é mais um discurso sobre a relevância da leitura e da literatura e menos o exercício de sua prática.

Quer seja por prazer ou por ofício, a impressão que tenho é de que, não apenas os alunos, mas até mesmo muitos mestres leem cada vez menos ou quase nada. Nas salas dos professores é possível presenciarmos discussões de quase todo tipo: do futebol, à falta de vergonha de boa parte da classe política, passando pela festa de aniversário dos filhos, pelo último capítulo da novela, pelo anseio das férias, pelo desencanto com os alunos e a instituição até chegar ao inevitável salário minguado. No entanto, torna-se cada vez mais difícil presenciar professores comentando ou sugerindo leitura de obras literárias relevantes. Vê-los portando livros de contos, poesias ou romances virou raridade. Como exigir que nossos alunos sejam leitores se, mesmo entre professores, cada vez se lê menos?

Outra questão que afeta diretamente o desenvolvimento da formação do leitor e a aproximação com a literatura diz respeito à escola como instituição que sistematicamente não tem sido capaz de compreender e incorporar as transformações sociais ocorridas, para não irmos muito longe, nas últimas quatro ou cinco décadas. A maioria dos responsáveis pelas políticas oficiais de educação transformou os recursos tecnológicos, especialmente aqueles ligados ao universo da informática, em verdadeiros fetiches. Muitos governantes, ainda que veladamente, assumiram o discurso de que a tecnologia, por si só, será suficiente para resolver

o imenso abismo educacional existente no país. O resultado desta visão é manifestado na realidade contraditória de muitas unidades de ensino espalhadas pelo Brasil. Por exemplo, na esfera pública não é difícil encontrarmos escolas com os quadros docente e de funcionários administrativos deficitários. Prédios improvisados para comportarem escolas, construções precárias, instituições de ensino outrora tradicionais e reconhecidamente de qualidade, abandonadas à própria sorte. Contudo, aos olhos de muitos governantes, a informática é apresentada como a mais nova neçaça capaz de solucionar, como em um passe de mágica, os problemas crônicos da educação brasileira.

Na área privada, em um número significativo de escolas, a aparência de qualidade disfarçada pela apresentação de uma estrutura material menos problemática acaba por maquiar situações graves, como a paulatina transformação do ensino em um negócio como outro qualquer, sem, muitas vezes, levar em consideração a qualidade da educação. O cerne da questão para muitos empresários do ensino é destacar em seu material de propaganda a existência de laboratórios de informática e demais panacéias capazes de “agregar valor”, não ao ensino, mas, sobretudo à instituição. Não, não se trata de assumir uma postura antitecnológica, mas sim de relativizar a capacidade “milagrosa” atribuída às novas tecnologias e amplamente difundida em nome dos mais variados interesses, nem sempre consonantes com aqueles legítimos da educação.

Ao que parece, pelo menos até aqui, a prioridade das políticas, tanto do ensino público quanto do privado, tem sido pautada pela aparência de sofisticação. Basta acompanharmos a publicidade oficial que promove o elogio à inclusão digital, mas, “se esquece” de revelar o número de estudantes que continuam atrelados, para nossa absoluta vergonha, ao analfabetismo funcional. A continuar assim, em breve teremos uma geração de incluídos digitalmente, porém incapazes de se compreenderem como gente que tem fome de afeto, tanto quanto de comida. Gente que deseja as alegrias não apenas virtuais, mas antes de tudo àquelas vitais que podem ser encontradas no universo da arte, especialmente da arte literária, desbravada através do fundamental ato de ler.

E qual tem sido o lugar ocupado pela leitura nas universidades? Nos congressos, encontros regionais ou seminários onde tenho oportunidade de trocar impressões sobre os cursos de Letras com outros colegas professores, ou mesmo em sala de aula, a cada semestre letivo, percebo uma tendência preocupante. O número de estudantes de Letras que não gosta de ler é bem maior do que poderíamos imaginar. Os meninos e meninas chegam à graduação, a maioria deles, sem terem feito as leituras mínimas esperadas. Chegam também com sérios problemas, tanto na expressão oral, quanto na escrita. De repente, esses alunos se vêem

inseridos na vida universitária, tendo de conviver com um grande volume de leituras de textos acadêmicos que requerem uma capacidade satisfatória de abstração e reflexão, sem, no entanto, terem desenvolvido nem mesmo o hábito da leitura, ainda que fosse apenas pelo prazer.

A situação apresentada acaba por instaurar uma crise que pode ser expressa na seguinte questão: como, no caso dos cursos de Letras, convencer estudantes que não são sequer leitores, sobre o fundamental desafio de se constituírem em leitores profissionais? Se o rapaz e a moça chegam às licenciaturas de Letras sem amar a leitura e a literatura, como esperar que amadureçam, apurem seus sentidos, sejam leitores críticos? Mais ainda, como construir um pensamento crítico e sólido – mas sempre em constante transformação –, como aquele que se espera dos sujeitos envolvidos no diálogo interminável com os mais variados campos do conhecimento e das experiências humanas, se a leitura e a literatura não fazem parte das necessidades básicas de muitos estudantes?

Sem dúvida, as questões apresentadas são de difícil resposta, e não desejo aqui tentar respondê-las, apontando culpados para tão grande desarranjo. Tampouco julgo que a academia deva simplesmente fechar os olhos e ignorar o problema da crise da leitura que assola, muitas vezes silenciosamente, uma parte considerável do alunado. Também penso que simplesmente deixar que os estudantes menos preparados sejam excluídos do sistema acadêmico através de uma “seleção natural” se constitui como um ato perverso e cínico. As universidades, a partir do momento em que aprovam um candidato através dos seus vestibulares ou do ENEM, devem partilhar com os novos alunos a responsabilidade de buscar caminhos para a superação das defasagens de leituras. Mas não apenas as defasagens de leitura devem ser atacadas. É preciso encontrar caminhos que possam esclarecer os novos estudantes sobre a importância e o privilégio de se constituírem, dia após dia, como leitores sempre em formação e permanentemente envolvidos no diálogo com o outro.

Simultaneamente à organização de ações que busquem cooperar para a superação da crise da leitura, as universidades precisam trilhar um caminho imprescindível na consolidação dessas práticas. Esse caminho passa, necessariamente, pelo exercício de uma autocrítica, com relação a determinadas posições assumidas institucionalmente. Vejamos algumas delas que precisam ser revistas, com certa urgência, para que assim se possa evitar a separação definitiva e irreversível entre as universidades e os diversos segmentos da sociedade.

Com o advento da crescente especialização setorial encampada pelas universidades, torna-se cada vez mais notória a dificuldade do estabelecimento de diálogos entre os diversos campos do conhecimento. Se, por um lado, a departamentalização facilitou a concentração

dos estudos acadêmicos em objetos de pesquisa cada vez mais específicos, – o que favorece o desenvolvimento e aperfeiçoamento dos campos científicos –, por outro, gerou uma tendência ao isolamento, constituindo áreas estanques. A separação com fins de concentrar os esforços em determinada área do saber é mais do que justificável como um dos possíveis procedimentos investigativos. No entanto, quando a divisão do conhecimento acaba por criar campos intransponíveis, todos saem perdendo. As ciências empobrecidas pela hegemonia do discurso monofônico (aquele centrado em apenas uma voz), os indivíduos pela elisão do discurso polifônico (aquele baseado na alteridade presente nas múltiplas vozes sempre disponíveis ao diálogo), as universidades subtraídas do fundamento inegociável da diversidade e a sociedade como um todo, impedida de partilhar da multiplicidade de visões de mundo. Nunca é demais lembrar que qualquer conhecimento que não esteja a serviço da aproximação das pessoas não é digno de ser assim denominado! Nesse sentido, acredito que a leitura e a literatura têm uma contribuição fundamental a dar nesta discussão, pois elas se constituem como um permanente apelo à humanidade – embora em muitos momentos “esquecida” –, ainda existente em cada um de nós.

Após tratar do lugar da leitura e da literatura na escola e na universidade, considero importante ainda analisar as imagens do leitor e da literatura projetadas pelo senso comum e também pelas campanhas publicitárias. Não é incomum nos depararmos em diversos círculos sociais com imagens do leitor e da literatura bastante estereotipadas. Por exemplo, quando perguntamos a diferentes grupos como veem a figura do leitor e da literatura, com algumas pequenas variantes, é consensual apresentarem o leitor como um sujeito meio estabonado, alheio às coisas do mundo concreto, sempre portando livros embaixo do braço, usuário de óculos de aros grossos e muitas vezes isolado das outras pessoas. Já a literatura é considerada uma atividade enfadonha, lenta, sem interatividade, distante do mundo real, um passatempo de luxo para aqueles que têm tempo e disposição para se afastar da realidade.

Nas mais diferentes campanhas publicitárias, como de venda de carros, refrigerantes, eletrodomésticos ou telefones – não importa o segmento –, sempre que se deseja representar o perfil do consumidor “descolado”, este é retratado como alguém de ação, um sujeito de atitudes. Uma estratégia frequentemente utilizada pela publicidade para destacar o perfil afirmativo do seu público alvo é fazer a comparação deste com sujeitos esquisitos, alheios ao mundo, meio idiotizados ou então com aparência e fala de um, como se dizia na minha adolescência, “CDF”, mais conhecido entre os jovens de hoje como “nerds”. As características do “CDF” dos comerciais são praticamente as mesmas atribuídas pelo senso

comum à imagem do leitor, e isso não é mera coincidência! Diante desse tipo de prática, como argumentar a favor da leitura como algo positivo capaz de enlevar o indivíduo?

Mesmo as escassas campanhas publicitárias que têm como objetivo incentivar a leitura, difundir o livro e, por extensão, a literatura acabam, grande parte delas, cometendo seus equívocos. Um desses enganos ficou registrado, alguns anos atrás, em um comercial veiculado em rede nacional por uma das principais emissoras de televisão do país, que, por ocasião de mais uma edição da *Bienal Internacional do Livro*, procurava incentivar a visita ao evento e o hábito da leitura. A peça publicitária apresentava a seguinte situação: em uma academia de ginástica, um jovem se exercitava na bicicleta ergométrica e, enquanto pedalava, lia entusiasmado seu livro. De repente, o jovem se via em outro cenário, agora uma floresta, cercado por indígenas, representando um momento de aventura. Entra a voz de um narrador em *off* dizendo o seguinte: “– Ler é o maior barato, quem lê viaja”. Depois, o mesmo narrador dava as informações sobre o evento e citava o apoio da referida emissora. Pois bem, à primeira vista, o comercial é muito bom principalmente se tomado em meio a tantos comerciais que impelem ao consumo desenfreado. Uma propaganda que incentiva o bom hábito da leitura e ainda apresenta um excelente programa cultural sempre é uma iniciativa positiva.

Apesar de ficar animado com a divulgação do evento, sempre que assistia à propaganda eu me sentia também incomodado. Quando passei a analisar melhor o comercial, me dei conta de que ele trabalhava com um estereótipo a respeito da leitura. A ideia de que “quem lê viaja”, tal qual foi enfocada na propaganda, remetia à visão de que a leitura lança os indivíduos para o mundo da fantasia, reforçando a tese de que quem lê vive absorvido por um mundo à parte da vida concreta, o que não é verdade. Apesar de ser evidente que, através da leitura de obras literárias, podemos conhecer mundos e culturas as mais variadas possíveis, não me pareceu que esta perspectiva estivesse firmemente representada na peça publicitária. O tratamento dado à noção de viagem não foi feliz, pois poderia sugerir que as pessoas envolvidas no processo da leitura estão alienadas com relação ao mundo chamado real.

Na minha concepção, a leitura de obras literárias se constitui justamente como a negação da alienação. Ela, na realidade, aguça os sentidos dos indivíduos para as coisas da vida, faz perceber que a existência deve e pode ser muito melhor do que ela muitas vezes se apresenta. O ato de ler traz a compreensão de que podemos ser muitos mesmo sendo um só. Mostra-nos o quanto o ser humano pode ser divino e maravilhoso, mas também revela a sua face mais monstruosa e sórdida. Possibilita aos sujeitos a transcendência, a aproximação com o sublime, sem perder de vista que os pés continuam plantados no chão, muitas vezes de barro

ou até mesmo de lama. A leitura de literatura nos ensina, dialeticamente, que nossas dores e nossas alegrias, ao mesmo tempo em que são nossas, são ancestrais e futuras, que a vida pode ficar com cara de absurdo, mas também que o absurdo não precisa ser a última palavra. Dá-nos a clarividência de que as alegrias, tristezas, dores, delícias, raiva, compaixão, amores, ódios, amizades e todos os demais sentimentos, até mesmo os não ditos, são possibilidades plausíveis na existência de todas as pessoas. A grande questão não está em experimentar tais sentimentos, mas em saber o que fazemos com eles, ou melhor, o que permitimos que eles façam conosco.

Antes de colocar o ponto final nestes apontamentos – penso que melhor seria falar em ponto continuativo porque as questões discutidas não se esgotam aqui – a fim de não importunar demasiadamente um possível leitor – com otimismo, leitores – é preciso voltar à indagação inicial deste artigo: qual o lugar da leitura, em especial de obras literárias, em tempos tão estranhos como estes nossos? Acredito que só há espaço para a leitura e a literatura nas mentes e corações daqueles inconformados com este mundo. Os indomáveis, aqueles que não se curvam diante das injustiças. Aqueles que se sentem aviltados não apenas com sua exploração, mas também com a alheia. Aqueles que desejam abundância, mas não apenas para si. Aqueles que não perderam a capacidade de se indignar diante da pequena ou grande barbárie. Aqueles que não acham normal morrer de bala, de raiva ou de vício. Aqueles que não se cansam de começar e recomeçar na arte de amar. Aqueles que desejam com a mesma força e coragem o trabalho, a alegria e o prazer. Aqueles que não desistiram da dimensão da humanidade. Aqueles que estão fartos de todos os tipos de crueldade. Aqueles que ainda acreditam que é possível mudar o mundo, mas já entenderam que o mundo começa onde cada um de nós coloca a planta dos pés. Para estes eternos sediciosos que seguem desafinando o coro dos contentes, a leitura e a literatura permanecerão sempre como companhias inseparáveis!

RESUMEN: Este artículo examina el lugar de la lectura de las obras literarias en el mundo contemporáneo. En el trabajo es evaluada la cuestión de la queda vertiginosa del valor simbólico atribuido al acto de leer, así como el desempeño de las políticas públicas y privadas volcadas para este tema. Además, es analizada la situación de las enseñanzas Básica y Superior ante de la cuestión. Finalmente, son presentadas algunas consideraciones sobre las imágenes del lector y de la literatura proyectadas por el sentido común y por las campañas publicitarias.

Palabras-clave: Lectura; Literatura; Formación del lector; Crítica.

Referências Bibliográficas:

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, 7ª ed., São Paulo: Editora HUCITEC, 1995.

_____. *Estética da Criação Verbal*. Trad. Paulo Bezerra, São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2003.

CALVINO, Ítalo. *Por que Ler os Clássicos*. São Paulo: Cia das Letras, 1993.

CARVALHO, Campos de. *Obra Reunida*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 2005.

RIBEIRO, Luis Filipe. *Geometrias do Imaginário*. Santiago de Compostela: Edicións Laiovento, 2000.

_____. *A Crise das Crises e a Crise da Utopia*. Mimeo, 2006.

SARTRE, Jean-Paul. *Que é Literatura?* São Paulo: Editora Ática, 1989.

TODOROV, Tzvetan. *A Literatura em Perigo*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VARGAS-LLOSA, Mário. *A Verdade das Mentiras*. São Paulo: Arx, 2004.

A literatura e seu poder de resgate da totalidade humana¹

Isabella Lígia Moraes²

RESUMO: Este artigo propõe algumas reflexões sobre a literatura enquanto instrumento humanizador na educação. Para tanto, são considerados, principalmente, os pressupostos de Schiller sobre a harmonização entre natureza e cultura através da educação pela estética, o que permitiria ao fragmentado indivíduo moderno o resgate da totalidade humana representada pela antiga civilização grega, e a concepção de Antonio Candido sobre a literatura enquanto direito inalienável do ser humano.

Palavras-chave: Literatura; Educação; Humanização.

Introdução

No mundo atual, em que o ser humano vivencia a velocidade da tecnologia e é estimulado pela instantaneidade das imagens, constantemente reacendem-se as discussões sobre o lugar da literatura em tal contexto. A leitura do texto literário pressupõe o ócio, cada vez mais limitado pela sociedade capitalista, e justamente por isso a literatura passou a ser considerada como um luxo a que poucos podem dar-se, o que resulta em toda uma geração de seres humanos formados apenas pela ideológica programação televisiva e pelos maniqueístas jogos virtuais. Percebemos ainda que, com o desenvolvimento da tecnologia, a racionalidade e o conhecimento atingem seu ápice na história da humanidade, mas parece contraditório constatarmos a decadência moral e o barbarismo em que vivem as sociedades.

Observamos, nesse sentido, que a técnica e o domínio sobre a natureza, característicos da sociedade atual, possibilitaram o nível mais profundo de conhecimento e de racionalidade atingido até então pelo ser humano, embora seja perceptível, conforme salienta Antonio Candido, que “a irracionalidade do comportamento é também máxima, servida frequentemente pelos mesmos meios que deveriam realizar os desígnios da racionalidade” (CANDIDO, 2004, p.169).

¹ Este artigo é fruto das discussões empreendidas no Grupo de Pesquisa “A educação estética do homem: o texto literário na formação humanística”, coordenado pelo prof. Dr. Audemaro Taranto Goulart, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC Minas.

² Mestranda em Literaturas de Língua Portuguesa pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC Minas/CNPq.

A cultura, dessa maneira, apesar do evidente crescimento que traz ao ser humano, implica em um afastamento do mesmo de sua natureza, originando o artificialismo dos costumes e o barbarismo, que apenas substituiu a selvageria do homem natural.

Percebemos, assim, que a busca do equilíbrio humano não pode se dar simplesmente através da repressão de seus impulsos naturais, papel de que a cultura foi revestida. A harmonização entre natureza e cultura é proposta pelo filósofo alemão Friedrich Schiller (1991) como a única maneira de o ser humano vivenciar sua totalidade, e tal equilíbrio poderia ser alcançado, de acordo com seus pressupostos, através da educação pela arte. Isso porque as manifestações artísticas, dentre elas a literatura, educam o sentimento e organizam as formas caóticas presentes no interior do homem, pois, como confirma Antonio Candido (2004), o texto literário atua em grande parte no inconsciente e no subconsciente. Reside aí a importância da literatura na busca do equilíbrio humano, já que “assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura” (CANDIDO, 2004, p.176), sendo esta assinalada pelo mesmo autor como fator indispensável de humanização e que corresponderia, nesse sentido, a uma necessidade universal, cuja satisfação constitui um direito inalienável.

Veremos, neste artigo, a importância da literatura na educação estética da humanidade no intuito de buscar o equilíbrio dos impulsos. Mostraremos a possibilidade de, através da educação pela arte, refinar os sentimentos do ser humano e harmonizá-lo com sua natureza e a cultura, dois aspectos essenciais que constituem a totalidade humana, superando assim os dilaceramentos e a fragmentação da especialização moderna.

1. Da completude grega à fragmentação moderna

No decorrer da história da humanidade, é notável que a efervescência das artes esteja quase sempre dissociada do comportamento virtuoso e polido de um povo. O fato de os períodos de primazia das artes e do gosto se darem, geralmente, quando a humanidade está em uma fase de decadência social e moral, nos mostra que “gosto e liberdade se evitam e que a beleza funda seu domínio somente no crepúsculo das virtudes heróicas” (SCHILLER, 1991, p.71). O mais próximo do ideal de completude que o ser humano teria alcançado, para Schiller, é representado pela civilização grega, que soube conjugar a educação do corpo físico e a do sentimento, e constituiria, nesse sentido, o modelo para o referido filósofo. Certamente é um modelo de

perfeição discutível para o mundo atual, se observarmos que as mulheres, os escravos e os estrangeiros não participavam das decisões na pólis, e, conseqüentemente, apenas 10% da população de Atenas era considerada cidadã. Entretanto, é inegável que cada um tinha seu papel naquela sociedade e, com a consciência da importância de sua função social, cada pessoa assumia seu lugar e isso resultava em um mundo perfeito.

O equilíbrio entre humanidade e natureza, característico da sociedade grega nos mostra que o homem, ao invés de considerado um ser à parte da natureza, era visto como uma parte integrante da mesma, o que nos remete à ideia da *physis*. O ser humano formava um todo com o seu mundo, e inclusive as leis que regiam a vida humana se fundamentavam nas leis naturais. A arte grega clássica, que se caracteriza pela busca de unidade e equilíbrio mimetiza aquela sociedade em perfeita harmonia com a natureza.

Basta observarmos o conceito de *paideia* na Grécia antiga, para compreendermos como se dava a educação desse povo no sentido não de formar homens individuais, mas cidadãos que comungam um mesmo Estado, inseridos neste e na natureza. Dessa maneira, a *paideia* era o processo de educação que formava o ser humano em sua totalidade, como parte da natureza. Nesse ideal grego de educação não se formavam, portanto, profissionais especializados, mas sim cidadão livres, cujas potencialidades deveriam ser plenamente desenvolvidas. Se pensarmos na literatura produzida por tal sociedade, constatamos que essa vida em que o ser humano era parte de um todo é justamente o que possibilitava a criação dos poemas épicos, em que um herói era capaz de representar todo um povo.

Com a evolução do conhecimento, entretanto, atingiu-se o ponto em que foi necessária a separação das ciências, tornando antagônicos o entendimento intuitivo e o especulativo. Com isso teve início o processo de fragmentação do ser humano, com o conhecimento cada vez mais especializado desenvolvendo apenas uma parte das potencialidades do indivíduo, e deixando as outras como que atrofiadas. Assim, “a imagem da espécie está nos indivíduos, aumentada e decomposta – mas não por misturas diversas e sim por fragmentos, de modo que é preciso indagar, indivíduo após indivíduo, para reconstituir a totalidade da espécie.” (SCHILLER, 1991, p. 51). Isso justifica a impossibilidade do épico na literatura do mundo moderno, em que prevalece o individualismo e um ser humano já não é capaz de representar a coletividade, “isso porque o grego recebia suas formas da natureza, que tudo une, enquanto este [o indivíduo moderno] as recebe da razão, que tudo separa” (SCHILLER, 1991, p.51).

Embora tais especializações e fragmentações tenham afastado o indivíduo da natureza, não havia outra maneira de a espécie progredir e, tendo isso em vista, Schiller propõe o resgate daquela totalidade. Entretanto, essa volta à natureza não seria um retrocesso, mas sim um retorno que traria consigo a bagagem de conhecimento e racionalidade adquiridos pelos seres humanos ao longo de seu desenvolvimento. Portanto, “já não se trata daquela natureza com que o homem físico começa e sim daquela com que o homem moral termina. É um novo ‘estado natural’ em que todavia todo o desenvolvimento espiritual e moral esteja contido” (ROSENFELD, 1991, p.26). Seria, assim, um retorno à natureza juntamente com a cultura.

2. Os perigos representados pela literatura

Tendo em vista nossas considerações feitas até aqui, é importante notarmos a visão da literatura que teve o mundo grego e tem o moderno. É sabido que, para o filósofo grego Platão, a literatura representava uma séria ameaça à ordem do mundo grego. No Livro X de *A República*, o filósofo propõe a expulsão dos poetas de Atenas, pois a imitação seria apenas uma cópia das aparências, e por isso só poderia despertar nos ouvintes sentimentos nocivos, nunca a verdade. Essa posição hostil de Platão em relação aos poetas é algo que “pode ser considerado elogioso à poesia, pois reconheceu nela o poder de intervir na formação do espírito e, assim, da realidade como um todo” (TODOROV, 2009, p.8). Assim sendo, o real perigo temido pelos filósofos gregos era justamente a capacidade da literatura de incitar a insatisfação do ser humano com sua condição, o que colocaria em risco a organização do mundo grego, que não admitia questionamentos sobre o papel de cada um na sociedade.

A expulsão da arte da vida do ser humano ocorre, atualmente, de maneira diversa. A indústria cultural impõe o entretenimento que visa à distração, e não à formação do indivíduo, e desvia o ser humano do perigo que representaria a literatura enquanto estímulo à reflexão. A cultura de massa moderna, feita não *pela* massa, mas *para* a mesma, controla inclusive o tempo que deveria ser dedicado ao ócio, transformando-o em função do estímulo ao consumo. Consequentemente, uma pessoa que acharia tedioso dedicar horas de seu dia a ficar com o corpo parado na leitura de um livro, dedica-as à programação televisiva, que com sua profusão de imagens constrói a ilusão de movimento.

A partir disso, vemos que, tanto naquele mundo em que o ser humano vivenciava sua totalidade como no contexto atual, em que prevalece sua fragmentação, a literatura foi igualmente

temida. Isso porque, por sua capacidade de incitar à reflexão, representa um risco para aqueles que se sentem satisfeitos com a organização do mundo como está, pois, como Llosa (2010) bem afirma, “a literatura é alimento dos espíritos indóceis e propagadora da inconformidade”. O mesmo autor considera ainda que

a melhor contribuição da literatura ao progresso humano [seria] recordar-nos (involuntariamente, na maior parte dos casos) de que o mundo se acha mal-acabado, de que mentem os que sustentam o contrário - por exemplo, os poderes que o governam -, e de que poderia ser melhor, mais próximo dos mundos que a nossa imaginação e a nossa palavra são capazes de inventar. (LLOSA, 2010)

A literatura, ainda que tenha o poder de aplacar momentaneamente nossa sensação de descontinuidade e incompletude, não traz paz ao espírito, mas indagações e angústias. A arte, de modo geral, não traz certezas e respostas, pois elas mesmas são manifestações da incerteza humana. Entretanto, é justamente alimentando a insatisfação e desenvolvendo a consciência de mediocridade da vida que o ser humano pôde evoluir e se sente constantemente inclinado à mudança.

3. A literatura como fator humanizador

Para considerarmos o poder humanizador da literatura, devemos esclarecer o que entendemos aqui por humanização. Compartilhamos da concepção de Antonio Candido, que a define 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, 2004, p.180)

Aristóteles, por exemplo, já havia reconhecido uma função pedagógica nas tragédias, que teriam o poder de purificar as paixões do ser humano. O filósofo considerou, inclusive, que a poesia “encerra mais filosofia e elevação do que a História; aquela enuncia verdades gerais, esta relata fatos particulares” (ARISTÓTELES, 1981, p.28), ou, em outras palavras, a história diz respeito ao que aconteceu e a poesia ao que poderia acontecer, indo esta muito além da primeira. Assim sendo, ainda que outros filósofos a tivessem reconhecido como perigosa para a ordem, como o já citado Platão, Aristóteles reconhece sua importância na formação dos seres, principalmente no que se refere à educação do sentimento.

Seguindo nossa proposta de comparação entre o mundo grego antigo e o mundo moderno, é importante ressaltarmos que, a partir do século XVIII, quando o domínio da ciência se ampliava e o da arte se tornava cada vez menor, o ideal alemão da *Bildung* foi proposto como o meio mais eficaz de formação do indivíduo. A palavra alemã significa “formação”, e designa uma metodologia ideal para a educação do ser humano que valorizaria a arte e a cultura, retomando o ideal de educação da Paideia grega.

Podemos perceber, portanto, que da mesma maneira com que foi temida, a literatura foi também reconhecida como essencial na formação das pessoas nas diversas fases de desenvolvimento da humanidade. Tendo em vista os principais poderes positivos da literatura ressaltados por Antoine Compagnon (2009) – o poder de instruir deleitando, o combate à fragmentação da experiência e a possibilidade de ir além dos limites da linguagem comum – fica evidenciado que a literatura “dota o homem moderno de uma visão que o leva para além das restrições da vida cotidiana” (COMPAGNON, 2009, p.36).

A educação que inclui a leitura do texto literário proporciona, assim, uma sensibilidade ao indivíduo que possibilita o desenvolvimento contínuo de uma visão crítica. Assim, podemos imaginar o mundo sem a literatura como sendo “incivilizado, bárbaro, órfão de sensibilidade e pobre de palavra, ignorante e grave, alheio à paixão e ao erotismo” (LLOSA, 2010), e o mesmo podemos dizer do indivíduo que não tem contato com a literatura. Nosso contato com o mundo da fantasia, entretanto, é garantido pelos nossos próprios mecanismos psicológicos através dos sonhos e devaneios, atestando sua importância para o equilíbrio psicológico do ser humano.

Nesse sentido, Candido (2004) defende sua ideia da relação da literatura com os direitos humanos, pois a leitura do texto literário corresponderia a

uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar nossa humanidade (CANDIDO, 2004, p.186).

Além disso, a literatura nos possibilita não apenas uma visão mais ampla, mas visões múltiplas do mundo, o que é muito importante para a formação crítica humana justamente porque “quanto mais facetada se educar a receptividade, quanto mais móvel for, quanto mais superfície oferecer aos fenômenos, tanto mais mundo o homem percebe” (SCHILLER, 1991, p. 81-82). Assim sendo, fica atestada a importância de se rever o espaço da literatura na educação, que se

restringe sempre mais, e de aliar a educação humanista à técnica, formando seres humanos completos, e não apenas partes de uma engrenagem.

Conclusão

Buscamos explicitar nas reflexões propostas a importância da literatura na educação do ser humano, no sentido de formar seres mais críticos e que superem ao máximo a fragmentação imposta desde o advento da modernidade. Para que vivencie plenamente sua humanidade, é necessário recuperar a natureza da qual se afastou, harmonizando-a com a cultura, equilíbrio este possível de ser alcançado através da literatura.

O estímulo à leitura de textos literários, como procuramos mostrar neste artigo, resulta em uma educação que desperta não necessariamente conhecimentos específicos, mas uma sensibilidade que permite o questionamento do mundo e o desejo de mudança da condição de mediocridade a que o ser humano é muitas vezes submetido. Sem a literatura as pessoas se tornam mais passíveis de conformismo com situações insatisfatórias estabelecidas por outrem, e justamente por isso ela não recebe o estímulo dos governos despóticos.

Portanto, o ser humano deve, antes mesmo de buscar viver plenamente a democracia, a vivência plena de sua própria humanidade, através da superação da fragmentação a que é submetido nas sociedades modernas. A literatura tem esse poder, propiciando o resgate daquela totalidade vivenciada pela antiga civilização grega, quando a educação não formava indivíduos especialistas, mas cidadãos com suas diversas potencialidades desenvolvidas, sem a separação antagônica entre sua razão e sua sensibilidade.

ABSTRACT: This article proposes some reflections on literature as a humanizing tool in education. So will be considered, mainly, the ideas proposed by Schiller about the harmony between nature and culture through aesthetic education, that would allow to the fragmented modern people the return to all human civilization represented by the ancient Greek, and the idea proposed by Antonio Candido about literature as an inalienable right of human beings.

Key words: Literature; Education; Humanization.

Referências

- ARISTÓTELES. Arte Poética. In: ARISTÓTELES; HORÁCIO; LONGINO. A poética clássica. São Paulo: Editora Cultrix, 1981, p.19-52.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: Vários escritos. 4ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004, p. 169-191.
- COMPAGNON, Antoine. Literatura para quê? Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- LLOSA, Mario Vargas. Em defesa do romance. In: Revista Piauí. N. 37. Out. 2010. P. 64-69. Disponível em: http://revistapiaui.estadao.com.br/edicao_37/artigo_1159/Em_defesa_do_romance.aspx Acesso em: 13/10/2010.
- ROSENFELD, Anatol. Introdução. In: SCHILLER, Friedrich. Cartas sobre a educação estética da humanidade. São Paulo: E.P.U., 1991, p. 07-34.
- SCHILLER, Friedrich. Cartas sobre a educação estética da humanidade. São Paulo: E.P.U., 1991.
- TODOROV, Tzvetan. A literatura em perigo. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

Literatura de massa na formação do leitor literário

Maria Cristina Weitzel Tavela¹

RESUMO: Este estudo pretende fazer algumas reflexões a respeito da literatura de massa e a sua possível utilização na formação do leitor literário. Para isso, utiliza o fenômeno Harry Potter que, mesmo depois de 10 anos do lançamento do primeiro livro da série, continua a ser um dos textos mais lidos pelos jovens, embora seja considerado por vários críticos literários uma obra de qualidade duvidosa, com uma linguagem pobre e repleta de clichês.

Palavras-chave: Literatura de Massa; Formação de Leitores; Harry Potter.

[...] 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. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano. (TODOROV, 2009, p.23).

Introdução

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. (TODOROV, 2009, p.76).

Os problemas e as dificuldades referentes à formação de leitores literários têm sido objeto de muitas pesquisas nos últimos tempos. Multiplicam-se os estudos voltados para as questões de ensino de leitura e literatura, bem como o número de Congressos, Seminários, Encontros e outros na mesma linha. É significativa a busca dos professores por cursos de capacitação e de formação continuada.

Uma pesquisa em andamento no Colégio de Aplicação João XXIII, da Universidade Federal de Juiz de Fora, intitulada “A Literatura na Escola: como e o que leem nossos jovens”, revela preliminarmente, dentre outros aspectos, alguns sinais de resistência dos jovens à leitura literária: consideram os textos difíceis, com vocabulário muitas vezes inacessível, além de serem “chatos”, lentos e desinteressantes.

A pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” tem sido, desde seu lançamento, em 2001, o principal estudo sobre o comportamento leitor no país. Tem oferecido, desde então, uma grande contribuição a governos, gestores, pesquisadores, empresários e a todos aqueles que se preocupam com a questão das políticas públicas do livro e da leitura. O Instituto Pró-Livro promoveu, em 2008, a segunda edição dessa pesquisa, com o objetivo de conhecer o

¹ Doutoranda em Estudos Literários – UFJF (Universidade Federal de Juiz de Fora)

comportamento leitor da população brasileira e comparar esses resultados com os dados coletados na primeira edição da pesquisa divulgados em 2001. Os principais itens abordados permitiram identificar o perfil do leitor de livros, suas preferências e motivações para ler, fatores que contribuem para a formação do leitor, o perfil do não leitor, possíveis barreiras e os indicadores de acesso ao livro.

Muitos estudos apontam que o nível de leitura dos jovens, em grande parte das escolas de educação básica, é insatisfatório, revelando, ainda, grande desinteresse pela leitura, precária produção escrita e dificuldade de pensar criticamente.

Nove anos de ensino fundamental e três anos de ensino médio não têm proporcionado aos jovens estudantes a competência necessária para serem considerados leitores literários, como pode ser comprovado nos exames vestibulares, em que a média das provas de literatura tem sido bem inferior àquela que se esperava atingir.

Estudos demonstram que muitos dos professores da educação básica – inclusive os de literatura – não possuem o hábito de leitura e leem muito pouco. Reconhece-se a pouca leitura literária dos cidadãos brasileiros, de maneira geral. Como as escolas têm trabalhado para que se possa expandir o número de sujeitos envolvidos com leitura literária? A escola tem contribuído na formação de leitores literários?

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus afazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção. (PAULINO, 2004, p.56).

A escola assumiu para si a decisão a respeito da adequação de textos e a legitimação de determinadas práticas de leitura, na tentativa de defender e valorizar o que selecionou ser importante para formar leitores. Assim, a escolha dos textos que serão “trabalhados” é feita de maneira arbitrária, o que quase sempre provoca no jovem uma certa aversão pelos livros.

À escola cabe um papel fundamental na formação do leitor. Ela, através do professor, deve respeitar a leitura de cada aluno e ter em mente que “cada leitor, a partir de suas próprias referências, individuais ou sociais, históricas ou existenciais, dá um sentido mais ou menos singular, mais ou menos partilhado, aos textos de que se apropria” (CHARTIER, 1996, p.20).

Dizer que os jovens leem pouco seria uma inverdade; afinal, se analisarmos o tempo que dedicam a atividades no computador, por exemplo, veremos que grande parte é gasto com leitura. A questão é: os jovens não querem ler o que a escola quer que leiam. Além disso, a

maneira como os jovens são apresentados à literatura nas salas de aula é extremamente monótona, muitas vezes utilizando procedimentos enfadonhos e burocráticos, em que escritores são tratados como verdadeiros “deuses” pertencentes a uma Literatura hermética, “imaculada”.

O que os jovens estão lendo, atualmente? Pesquisas que buscam elencar as preferências dos jovens leitores de hoje chegam a resultados semelhantes: além da internet, algumas revistas (próprias para adolescentes ou de notícias da TV) e jornal (preferencialmente de esportes). Quando são questionados a respeito da leitura literária, o resultado encontrado é: Harry Potter (ainda é o campeão entre os jovens), Senhor dos Anéis e, mais recentemente, Crepúsculo – citando os principais. Estes são considerados literatura de massa, mais conhecidos nos meios acadêmicos como produtos do mau gosto, fruto de uma cultura “impura” e “baixa”.

Esta literatura de massa deve ser desprezada pelas escolas ou pode servir como um caminho a ser percorrido para alcançar um objetivo maior, que seria a literatura clássica? Por ser considerada um trabalho de qualidade inferior, a literatura de massa é sistematicamente banida dos currículos escolares.

Neste ponto, é importante esclarecer o que é literatura de massa.

Literatura de massa

Encontramos no estudo da heterogeneidade cultural uma das vias para explicar os poderes oblíquos que misturam instituições liberais e hábitos autoritários, movimentos sociais democráticos e regimes paternalistas, e as transações de uns com outros. (CANCLINI, 2008, p.19).

Indiscutivelmente, há uma divisão na literatura feita por muitos críticos. As obras reconhecidas pelas academias e críticos pertencem à literatura culta. Já a literatura de massa é considerada, muitas vezes, uma subliteratura, uma literatura marginal, uma paraliteratura.

Para Sodré (1988), há dois tipos de literatura: a culta e a de massa. Segundo ele, a literatura de massa não utiliza de forma medíocre o discurso literário, mas é a manifestação de um discurso específico. Para ser considerada culta, deve passar pelo reconhecimento das academias. A literatura de massa não tem este suporte; a sua produção e consumo partem do jogo da oferta e da procura, ou seja, do mercado consumidor: “A diferença das regras de produção e consumo faz com que cada uma dessas literaturas gere efeitos ideológicos diferentes.” (SODRÉ, 1988, p.6). Para este estudioso, na literatura de massa,

[...] o que importa mesmo são os conteúdos fabulativos (e, portanto, a intriga com sua estrutura clássica de princípio-tensão, clímax, desfecho e catarse), destinados a mobilizar a consciência do leitor, exasperando a sua sensibilidade. É o mercado, e não a escola, que preside às condições de produção do texto. (SODRÉ, 1988, p.16).

E prossegue, afirmando que “o texto de massa mantém visível a sua estrutura através de personagens fortemente caracterizados, de uma abundância de diálogos (capazes de permitir uma adesão mais intensa do leitor à trama) e de uma exploração sistemática da curiosidade do público.” (SODRÉ, 1988, p.17).

Por mais cauteloso que se queira ser ao distinguir a literatura culta da literatura de massa, o debate sobre os valores estéticos de cada uma fatalmente acontecerá, pois no plano estético é que está a principal diferença entre elas. Segundo Caldas (2000, p. 93) “no plano empírico, pode-se até abstraí-los [os valores estéticos] sem qualquer prejuízo; mas, quando se trata da discussão teórica da literatura, se, então, não há como prescindir deles.” É nesse momento que as diferenças serão constatadas.

A Literatura de Massa é marginalizada, pois, para avaliá-la, tomam a Literatura Culta e todo o seu instrumental teórico como parâmetros. Já que a Literatura de Massa não possui um instrumental teórico e um tipo de discurso próprios, não se constitui como objeto de estudo específico. Falta a noção de Literatura de Massa e, principalmente, a sua definição clara e objetiva como objeto de estudos. Todas as tentativas de análise da produção ficarão, então, por conta de outras disciplinas como a Antropologia Social, a Teoria da Comunicação, a Sociologia. (LANI, 200-).

É certo que a literatura ganhou a companhia da indústria editorial, essa fábrica de best-sellers, que investe em autores da moda, produzindo livros capazes de cativar milhares de leitores. De acordo com Lani (200-)

[...] os best-sellers não postulam qualquer reconhecimento artístico, conformando-se a um papel descartável, o que lhes faculta a multiplicação infinita de um único modelo. [...] para uma obra tornar-se um best-seller, ela deve passar pelo jogo do mercado, onde existem dois públicos: o investidor, que analisa a obra e sugere mudanças, visando a aceitação do mercado, e o público leitor, que opina sobre a obra. (LANI, 200-).

Por ser considerada um trabalho de qualidade inferior, a literatura de massa é banida dos currículos escolares. O que é de se lastimar, pois poderia ser tratada pela escola de forma diferente, considerando o interesse do jovem leitor, atraindo-o para novas leituras a partir daquelas que lhe dão prazer.

A literatura de massa é analisada como arte ou não e, por isso, deixa-se de lado o objetivo primeiro de todo o texto, que é ser lido por alguém. Portanto, o leitor é relegado a um

segundo plano. Para o leitor interessado, a distinção entre alta literatura e literatura de massa é completamente sem sentido. O que vale é o seu gosto, o seu prazer.

É preciso estimular a formação do sujeito-leitor. A escola e a família têm um papel fundamental nesta formação. Buscando formar leitores, os adultos – pais e professores – indicam, controlam e dirigem a escolha dos livros a serem lidos pelas crianças e jovens. Ao impor regras, a escola acaba por afastá-los da leitura, destruindo neles o desejo de ler, impedindo-os de se transformar em leitores competentes e autônomos.

Formar-se como leitor é adquirir cultura literária, definir preferências de gêneros literários, de autores, ousar conhecer escritores desconhecidos, explorar temáticas inatuais, fazer um catálogo de ‘clássicos pessoais’. [...] A literatura leva-nos à prática da inquietude. Uma inquietude positiva [...] porque não descamba no desânimo, e porque estimula o pensamento e a sensibilidade. (PERISSÉ, 2006, p.79, 82).

A escola precisa assumir verdadeiramente seu papel de formadora de leitores, intensificando sua ação em todas as direções que se relacionam com o gosto pela leitura.

A literatura de massa – também considerada por Paes (1990) uma literatura de entretenimento – pode ser estimuladora do gosto e do hábito da leitura. Ela “adquire o sentido de degrau de acesso a um patamar mais alto onde o entretenimento não se esgota em si, mas traz consigo um alargamento da percepção e um aprofundamento da compreensão das coisas do mundo.” (PAES, 1990, p.28).

O fenômeno Harry Potter ou “pottermania”

“Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades.” (Luís de Camões)

Os livros da série Harry Potter são um dos maiores fenômenos de vendas e de “consumo” pelo público jovem (e por que também não dizer infantil e adulto) dos últimos anos. São 400 milhões de exemplares vendidos em todo o mundo, sendo 3 milhões, aproximadamente, no Brasil. Estes livros têm despertado o interesse de milhares de jovens, motivando, muitos deles, a ingressarem no mundo da leitura literária.

Não é difícil encontrar um jovem leitor lendo um dos livros desta série. Independente de sua qualidade, os livros de Harry Potter caíram no gosto popular e, por isso, talvez, tenham atraído a ira de muitos críticos. Harold Bloom, um dos críticos literários mais conceituados da atualidade, desqualificou-os veementemente, taxando-os de obra de segunda categoria, de uma linguagem muito pobre e cheia de clichês. Segundo ele, a ideia de que os livros da série seriam uma boa forma de despertar nos jovens leitores o interesse pela literatura é uma

bobagem, porque apenas seria capaz de formar leitores de best-sellers, o que os manteria longe da verdadeira Literatura (com letra maiúscula!).

Este posicionamento daria assunto para muita discussão. Mas é inegável o sucesso do fenômeno Harry Potter e ignorar isso seria desprezar a realidade dos fatos. Não são poucos os críticos que, independente da qualidade da obra de Rowling, acreditam em HP como um incentivo ao hábito da leitura.

Segundo Ceccantini (2008, p.23), “a intensa celeuma deflagrada por Harry Potter é emblemática da cisão que ainda hoje afeta o universo da cultura: cultura erudita / cultura de massa; alta cultura / baixa cultura; arte / indústria cultural.” Apesar desta cisão, os jovens, ignorando-a, continuam a consumir livros e mais livros da série, não se importando com as críticas de reprovação ou aprovação ao fenômeno.

As palavras de um jovem, 20 anos, estudante do curso de Letras, aqui reproduzidas, quando perguntado sobre o que mais lhe agradou na leitura de Harry Potter, comprovam o fascínio:

“Gosto muito da história (muito intrincada e cheia de detalhes), da fluidez narrativa, gosto dos personagens e dos seus conflitos e, creio que especialmente, de como a autora Rowling consegue criar um mundo fictício que pode existir paralelo ao nosso de forma verossímil, e dar a esse mundo características completamente próprias. A criação do esquema das escolas, de Hogwarts e das atividades, das matérias estudadas, dos esportes jogados, dos hábitos, das piadas só feitas entre magos... Tudo isso é feito de forma brilhante.” (W. I.). (informação pessoal).²

Somando o número de páginas dos seis primeiros livros da série, chega-se ao resultado de mais de 2000 páginas, sem quaisquer ilustrações. Isto é mais desafiador para um jovem leitor do que, por exemplo, muitos jogos eletrônicos sofisticados. O conteúdo dos livros engloba ação, aventura, amizade, lealdade, magia, suspense e mistério, o que é altamente atrativo aos leitores.

“Quando eu lia HP, ficava até de madrugada lendo, só parava quando a minha mãe não permitia que eu ficasse mais com a luz acesa.” (M. S. L.). (informação pessoal).³

O interesse do jovem pela leitura da obra, conforme é mostrado neste depoimento, é total. O leitor passa a fazer parte da narrativa, quer também ir para a plataforma nove e meia e embarcar no trem para Hogwarts, não quer mais ser um trouxa, como é chamado quem não tem “um pingo de sangue mágico nas veias”. Há um profundo envolvimento do leitor com o

² W. I. 20 anos. Mensagem recebida por crisweitzel@terra.com.br em 17 jun. 2010.

³ M. S. L. 18 anos. Mensagem recebida por crisweitzel@terra.com.br em 21 jun. 2010.

texto, que tem vontade de participar e de colaborar intelectual e emocionalmente com a história.

A história do menino bruxo Harry Potter continua atraindo um número espantoso de leitores. Como explicar o envolvimento emocional, o empenho intelectual e a fruição demonstrados por tantos leitores da série? Somente uma investigação direta seria capaz de responder a esta questão. Ao ser perguntado sobre as características dos livros de Harry Potter que mais atraíam os leitores, um jovem “pottermaníaco” respondeu:

“Com certeza, eu destacaria a fantasia, considerando que leituras assim chamam a atenção de muitos leitores com frequência. Há o fato de ser um livro que sempre deixa algo no ar, causando certo suspense. A idade e os conflitos dos personagens permitem que os leitores jovens se identifiquem facilmente com eles. Contudo, isso não bastaria pra ser um livro tão lido mundo afora. Acho que a qualidade do livro (como narrativa, como história, com um enredo incrível) faz toda a diferença.” (L. C. A.). (informação pessoal).⁴

Uma rápida incursão pela internet pode levar qualquer pessoa a uma enormidade de sites relacionados ao fenômeno Potter, também conhecido por “pottermania”: blogs, games, vídeos, *fanfiction*⁵ e outros produtos *spin-off*⁶. Além disso, artigos e ensaios foram produzidos em grande escala visando a reflexão, análise e discussão deste tema.

É inegável a responsabilidade da mídia por grande parte do sucesso de Harry Potter, mas isso não desmerece o fenômeno. O impulso que foi dado na leitura dos jovens compensa todo o resto. Páginas e páginas das aventuras do menino bruxo são literalmente “devoradas” pelos leitores, o que servirá, certamente, de estímulo ao hábito de leitura.

De acordo com Paes (1990), no século XX, a literatura de entretenimento fez aumentar “vertiginosamente” o seu público consumidor. Ela estimula o gosto e o hábito de leitura e “adquire o sentido de degrau de acesso a um patamar mais alto, onde o entretenimento não se esgota em si, mas traz consigo um alargamento da percepção e um aprofundamento da compreensão das coisas do mundo.” (PAES, 1990, p.28). Paes ressalta, ainda, que da massa de leitores da literatura de entretenimento é que surge a elite dos leitores da literatura “cultura” e que esta não pode dispensar de ter ao seu lado aquela, que seria o primeiro passo na formação do leitor.

⁴ L. C. A. 19 anos. Mensagem recebida por crisweitzel@terra.com.br em 22 jun. 2010.

⁵ *Fanfiction*: formado pela união de duas palavras da língua inglesa – *fan* e *fiction* – designa uma história fictícia, derivada de um determinado trabalho ficcional preexistente, escrita por um fã do texto original.

⁶ *Spin-off*: itens comercializáveis a partir de um produto principal, como brinquedos, vestuário, material escolar e tudo o mais que o mercado possa consumir.

Considerações finais

A função da literatura é criar, partindo do material bruto da existência real, um mundo novo que será mais maravilhoso, mais durável e mais verdadeiro do que o mundo visto pelos olhos do vulgo. (WILDE, 1996, apud TODOROV, 2009, p.66).

As práticas escolares de leitura precisam ser repensadas para que se possa cumprir a tarefa de formar leitores literários. Proporcionar situações reais visando ao aumento do contato do aluno com o texto literário, não se limitando apenas a resumos de livros, a estudos sobre a história da literatura e biografia de autores é fundamental. É preciso criar espaços que promovam a leitura espontânea, cujo objetivo seja apenas ler – de preferência a partir de escolhas do próprio aluno. Isto não significa que a escola não possa orientar o aluno na escolha de leituras literárias, mas, conhecendo o repertório de leitura do jovem, ela poderá colaborar na ampliação deste repertório de leitura.

Com se sabe, os estudantes de primeiro e segundo graus são atualmente compelidos a ler, além dos manuais didáticos, livros de ficção de autores nacionais, a fim de desenvolver o gosto pela leitura. Abriu-se desse modo um amplo e promissor mercado. Pena é que ele tenha nascido sob o signo negativo da obrigatoriedade. Para que o prazer da leitura firme raízes e continue a ser cultivado pela vida afora, é de boa política não o atrelar, de saída, à esfera dos deveres escolares. [...] Tudo quanto competiria ao professor seria assegurar-se de que o livro foi mesmo lido e ajudar o estudante a esclarecer eventuais dúvidas de compreensão quando ele espontaneamente as comunique. O mais seria contraproducente. Há que confiar no silencioso poder de sedução do livro; desnecessário realçá-lo através de artifícios pedagógicos, quaisquer que possam ser. Já não se disse que cultura é o que fica em nós depois de termos esquecido tudo o que lemos? Ao esquecimento, pois, e ao entretenimento! (PAES, 1990, p.38).

É fato que o desinteresse dos jovens pela leitura ocorre quando ainda estão na escola, mas ela pode (e deve!) contribuir de maneira mais eficaz na formação do leitor. Para que possa ampliar progressivamente a capacidade de fruição do seu aluno, a escola precisa saber de onde partir, ou seja, diagnosticar o tipo de leitura que o jovem faz, para daí oferecer um novo corpus.

Passar da leitura de entretenimento – ou literatura de massa – para a literatura “clássica” vai demandar paciência, perseverança e perspicácia da escola para reconhecer o tempo e o espaço ideais para isso. A maturidade do jovem também contribuirá neste processo, como pode ser constatado no depoimento de uma jovem, quando perguntada sobre as características dos livros de Harry Potter que considera capazes de atrair jovens do mundo inteiro:

“Acredito que a fórmula especial de Harry Potter esteja no enredo atraente e que de certa forma mexe com o mundo imaginário de crianças e adolescentes. Hoje HP não mais me atrai, pois acredito ser uma leitora um pouco mais madura que procura algo mais na leitura além do suspense da narrativa. Penso que as aventuras de HP criam uma expectativa nos leitores bem semelhante com o que a novela faz com os telespectadores. No entanto, após o desfecho da narrativa, não gera nenhum aprendizado ou reflexão ao leitor.” (J. T.). (informação pessoal).⁷

Neste depoimento percebe-se, claramente, que os livros de Harry Potter tiveram grande responsabilidade na formação de leitora desta jovem, mas esta etapa foi vencida. Exemplo disso é que ela declarou ter acabado de ler Histórias de Cronópios e de famas, de Júlio Cortázar.

Assim, a literatura de massa pode ser considerada um andaime que levará o jovem a formar-se como leitor literário. Colomer (2007, p.75) utiliza a metáfora da “escada com corrimão”, o que muito bem retrata a passagem, a subida apoiada do leitor até alcançar o patamar mais alto da leitura literária, que é a intimidade, o gosto, enfim, a sua formação de leitor maduro.

ABSTRACT: This study intends to raise some reflections on mass literature and the possibility of using it to help to form the literary reader. For such aim, it works from Harry Potter which, even after its 10th year on the road, keeps on being one of youth favorite reading, despite of being considered to have a somewhat questionable quality, with a poor language, full of cliches.

Key-words: Mass Literature; Reading Formation; Harry Potter.

Referências

- CALDAS, W. Literatura da cultura de massa. São Paulo: Musa Editora, 2000.
- CANCLINI, N. G. Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Editora da USP, 2008.
- CECCANTINI, J. L. C. T. Leitores de Harry Potter: do negócio a negociação da leitura. In: RETTENMAIER, J. (org.). Além da plataforma nove e meia. Passo Fundo: UPF Editora, 2006. p.23-52.
- CHARTIER, R. Práticas da leitura. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- COLOMER, T. Andar entre livros: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

⁷ J. T. 23 anos. Mensagem recebida por crisweitzel@terra.com.br em 14 jun. 2010.

LANI, A. R. A literatura da cultura de massa. [200-]. Disponível em: <<http://www.monografias.br/brasilecola.com/educacao/a-literatura-cultura-massa.htm>>. Acesso em: 01 mar. 2010.

PAES, J. P. A aventura literária: ensaios sobre ficção e ficções. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

PAULINO, G. et al. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. Revista Portuguesa de Educação, Braga, v.17, n. 1, p.47-62, 2004. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37417104.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2008.

PERISSÉ, G. Literatura & Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SODRÉ, M. Best-Seller: a literatura de mercado. Rio de Janeiro: Ática, 1988.

TODOROV, T. A literatura em perigo. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

A Literatura e as novas tecnologias: A formação de leitores ativos em múltiplos suportes

Sirlene Cristófano (FLUP)¹

RESUMO: Este artigo apresenta o importante diálogo e interação existentes entre a «Literatura» e as «Novas Tecnologias», no que diz respeito da formação de leitores ativos e ao favorecimento da leitura destes tipos de narrativas, as quais proporcionam o desenvolvimento psicológico saudável da criança, funcionando assim, como “portas que se abrem para determinadas verdades humanas”.

Palavras-chave: Literatura; Novas tecnologias; Imaginário infantil.

Para refletir sobre a importância do imaginário, enquanto recurso utilizado no desenvolvimento psicológico da criança, ou seja, a utilização de narrativas conotadas com o maravilhoso, as quais poderão ajudar a superar as diferenças e as dificuldades sentidas, recorreremos a algumas teorias da Psicanálise, disciplina que, fundada por Freud, definiu-a como “um método de investigação que consiste essencialmente na evidenciação do significado inconsciente das palavras, das ações, das produções imaginárias (sonhos, fantasmas, delírios)”, assim como também, “ao trabalho pelo qual levantamos à consciência do doente o psíquico recalcado nele” (Laplace, 1970, p. 495).

Sérgio Ximenes no seu *Minidicionário da Língua Portuguesa*, define a palavra imaginação “como a faculdade criativa exercida pela combinação de idéias, [logo], imaginário é só o que existe na imaginação” (Ximenes, 2000, p. 509).

1. A literatura e o imaginário infantil

O recurso ao maravilhoso é sem dúvida, um elemento importante para o desenvolvimento psíquico e para o amadurecimento emocional da criança. O prazer e as emoções que estas narrativas proporcionam, o simbolismo implícito nas palavras, no enredo, nas ações das personagens e as “produções imaginárias” agem no inconsciente do indivíduo ajudando-o a resolver os seus conflitos interiores. A esse respeito não podemos deixar de recordar sobre a noção do «imaginário», uma das primeiras elaborações teóricas de Lacan a respeito da “fase do espelho”, com a ideia de que o ego - resultado de uma noção presente

¹ Doutoranda em Literaturas e Culturas Românicas, pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto – FLUP (2010). Investigadora do Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória (CITCEM).

desde a origem dos pensamentos - da criança se constitui a partir da imagem do seu semelhante.

É esta a conclusão de alguns estudiosos do âmbito psicanalítico, ao declarar que, os significados simbólicos dos contos maravilhosos estão relacionados aos dilemas que o indivíduo enfrenta ao longo do seu amadurecimento emocional, o qual se processa desde a fase narcisista, em que domina o *eu* inconsciente.

Com o decorrer do século, cresceu a credibilidade em relação a importância e à influência dos contos de fadas, no imaginário infantil. De origem Celta, os contos de fadas surgiram como poemas que revelaram amores eternos, estranhos e até mesmo fatais. No início os contos de fadas – poemas – eram independentes, passando posteriormente à ser considerados como ciclo novelesco e idealista voltado aos valores humanos. Os contos clássicos nasceram em França, no século XVII através de Charles Perrault, para falar dos adultos. Há fontes orientais e célticas, antes do nascimento de Cristo, encontradas por estudiosos, e que, a partir da Idade Média foram denominadas como fontes europeias. Surgiram como forma de produção e organização social pré-capitalista e representam em seus personagens valores burgueses que surgiram e se consolidaram entre os séculos XVII e XIX.

Os estudiosos garantem e sublinham a importância para a criança em ouvir histórias. Estas garantem o desenvolvimento da identidade da criança, visto ser através delas que se abrem possibilidades para que elas treinem e experimentem os seus papéis na sociedade. Os contos transportam-nas para situações reais e colocam-nas dentro das aventuras narradas. Assim, as crianças constroem a sua sabedoria, desenvolvem reflexões, sentimentos e imaginação e, por outro lado, contactam com situações que só vivenciariam na vida adulta. Segundo Bruno Bettelheim, a sabedoria “ é construída, passo a passo, a partir das origens mais irracionais. Só na idade adulta é que uma compreensão inteligente do sentido da experiência de cada um neste mundo se pode obter, a partir das experiências vividas” (Bettelheim, 2006, p. 09).

Para além do prazer e dos aspectos lúdicos, os contos de fadas e/ou contos maravilhosos têm um papel de grande importância simbólica, visto proporcionarem o desenvolvimento criativo e uma personalidade saudável na criança. Estes tipos de contos maravilhosos são muito importantes dado que, “o que neles parece apenas infantil, divertido ou absurdo, na verdade carregam uma significativa herança de sentidos ocultos e essenciais para a nossa vida” (Coelho, 1982, p. 09).

Os tradicionais contos de fadas despertam emoções e de forma lúdica, tratam as angústias existenciais, como por exemplo, a necessidade de ser amado, tal como no *Patinho Feio*. A rivalidade e a competição com a mãe bem expressas em *Branca de Neve*. O abandono e a solidão, em *João e Maria*. Os caminhos e os descaminhos no processo de humanização como podemos ver em *Pinóquio*. A menina provocadora que se defronta com o mundo, em *Chapeuzinho Vermelho*, etc.

Podemos dizer que essas narrativas projetam acontecimentos e problemas psicológicos, veiculados graças às imagens e às ações. Estas são capazes de auxiliar o leitor a compreender e aprender a lidar com o que se passa dentro de seu inconsciente o que, de outro modo, não conseguiria por meio de explicações racionais. Cada conto aborda um tema relacionado com a vida psíquica e particular da criança. Chama-se também a atenção para o fato de que os contos de fadas abordam processos psicológicos tais como: identificação, projeção, dependência infantil, ambivalência, conteúdo latente, transferência, rivalidade edípica e rivalidade fraterna, passagem do amor infantil pelo pai para o amor genital maduro, castração, entre outros. Estas narrativas transmitem à mente consciente, pré-consciente e inconsciente da criança as diversas mensagens neles embutidas.

Liana Trindade e François Laplatine (1996) afirmam que a imaginação pode ser entendida como tudo o que não é real, ou seja, um mundo oposto à realidade concreta, produtora de devaneios e de imagens que explicam e permitem a evasão fora do cotidiano.

A necessidade de compreendermos a realidade assenta na verdade, e, tal é possível, através da imaginação. Podemos dizer que o imaginário reconstrói o real e atua como uma “imaginação contraventora” do presente.

E, neste campo, a literatura é sem dúvida, uma das mais valiosas conquistas do homem, pois através dela pode conhecer-se, transmitir-se e comunicar a aventura da própria existência humana.

E, como quer que seja, os contatos que a criança estabelece esse mundo são mediados através linguagem. Esta torna-se, portanto, um fator importante para a instauração da consciência. É graças à ela que a realização social se produz, ganha vida e identidade. Jacqueline Held analisa a magia primitiva da infância e a libertação da mesma pela fantasia da linguagem. Assim a autora refere que “a linguagem antes da intervenção normativa adulta é recebida como misteriosa, multiforme e plástica. Material para formar, deformar, construir, reconstruir indefinidamente” (Held, 1980, p. 198).

É através da literatura infantil, qual um caminho mágico, que conduzimos a inteligência e a sensibilidade da criança, e assim, favorecemos a sua formação. Nesse campo, como não recordar o grande escritor universal e imortal, Andersen.

As solicitações do meio constituem sempre fortes apelos para a criança, os quais vão atuar como orientação nos interesses da sua vivência e da sua curiosidade intelectual. Podemos dizer que a criança é como “um «faz de conta», na fuga do quotidiano para a construção do seu mundo ideal. «Era uma vez» ... é o abre-te sésamo na história da vida do homem” (Carvalho, 1982, p. 223).

Portanto, privar a criança do encanto da fantasia e do imaginário é suprimir toda a riqueza do seu mundo interior. Para que tal não aconteça é necessário saber escolher o que oferecer às crianças que lêem ou ouvem histórias, e para isto, torna-se imprescindível que o adulto conheça a literatura que melhor se identifica com elas.

Assim sendo, devemos preocupar-nos com as influências que os contos infantis exercem sobre a mente da criança e também, com as respectivas consequências que daí poderão advir quando adultas.

A criança, pelo fato de ser muito criativa, necessita de material sadio e belo para assim poder organizar o seu “imaginário” e o seu universo mágico, lugar onde ela constrói, cria e destrói, ou seja, onde realiza tudo aquilo que deseja. A criança, através do seu imaginário (que os contos infantis despertam), tem a capacidade de corrigir tudo o que considera errado. A imaginação, quando superiormente condicionada revela-se uma fonte de libertação, uma maneira eficaz de permitir e conquistar a liberdade. Revelado ao mundo oferecido através da ficção que, ao criar disponibilidades para o seu próprio conhecimento, se está a valorizar e, é através da Literatura, que ele vai criar essas disponibilidades, pois segundo Nelly Novaes Coelho, “ de todas as formas de expressão de que o homem dispõe para dar forma às suas vivências e experiências (...) a Literatura é a das mais eloquentes, devido a amplitude de seus recursos expressionais” (Coelho, 1982. p. 04).

A autora ainda ressalta que a Literatura não só pode dar ao ato fugaz de viver, como também se concretiza em uma matéria formal que corresponde àquilo que distingue o homem dos demais seres vivos: a palavra e a linguagem criadora.

A ficção infantil permite à criança combinar imagens e reformulá-las com sua capacidade intuitiva e subjectiva, ou seja, a literatura faz da criança uma verdadeira poetisa. Do mesmo modo que todo o adulto tem dentro dele uma criança sufocada pela vigilância da censura.

A literatura infantil é pois “literatura da criança”, ou seja, nela está presente uma série de imagens e diretrizes capaz de explorar o imaginário infantil da criança. Aos pensarmos nas histórias de Perrault, podemos dizer que foi exatamente com este autor que este tipo de literatura teve o seu início, visto os seus contos terem tido tanto eco nas crianças e terem se mantido até hoje como uma fonte de questionável interesse. Além de unir a estética e a didática, este escritor capta a criança em formação para a vida superior do espírito, que é um dos objetivos fundamentais da literatura infantil.

Convém salientar aqui que o importante na literatura infantil é despertar a criança para todos os aspectos desde o intelectual, ao emocional, passando pelo psicológico e pelo social, entre outros. E é através do conto infantil que se reflete toda essa complexidade. Muito embora o conto seja hoje recriado com problemáticas atuais, ele conserva as suas fontes tradicionais e é um trampolim para a formação da criança, graças à influência dos ingredientes da área do maravilhoso.

De acordo com a psicanálise, no inconsciente gera-se uma dualidade psíquica que as, pelas angústias e satisfações refletem. A interpretação torna-se assim, um processo psicológico em que o símbolo possui lugar de destaque. Deste modo se estabelece uma ponte com as ciências cognitivas, visto que a cognição pode corresponder ao tratamento de informação tendo em conta a manipulação dos símbolos.

Os símbolos são representações do inconsciente e os psicanalistas preocupam-se em não perder de vista os contos de fadas, vistos estes serem como que o prolongamento e continuidade dos antigos mitos. É que os símbolos revelam o inconsciente e o consciente, tendo estes, uma valiosa importância no nosso psíquico. Eles refletem a dualidade da alma humana, nas suas angústias, insatisfações e tristezas, mas também nos seus prazeres, nas suas alegrias, ou seja, a “ambivalência” humana. Os estudiosos deste ramo de saber afirmam, por outro lado, também que o ser humano carrega, no seu interior, todas as lembranças de ações e de imagens passadas. As existências de tais figurações no inconsciente ficaram conhecidas como “reminiscências ancestrais”.

A vida da criança é muitas vezes confusa e por isso, a criança necessita de algo que lhe dê possibilidade de se compreender a ela própria e compreender o mundo complexo em que vive. Para isso, é preciso dar-lhe condições para que ela encontre um sentido coerente para os seus sentimentos e, é através dos contos de fadas, que conseguirá atingir tal feito, servindo-lhe estes de modelo.

Os contos maravilhosos assumem-se como uma viagem ao interior do espírito da criança e aos abismos do seu inconsciente. Neste tipo de ficção, logo de início somos lançados em acontecimentos fantásticos. Contudo, ao conduzir a criança para uma viagem ao mundo maravilhoso, o final da narrativa devolve o leitor à realidade, de forma tranquilizante.

A criança através de devaneios cria, recria e destrói usando a fantasia e, através desse jogo, liberta as tensões de seu inconsciente. E assim, os contos maravilhosos rasgam na imaginação da criança novas perspectivas que seriam impossíveis descobrir de outro modo. O conteúdo destes contos maravilhosos desperta na criança imagens que podem estruturar os seus devaneios. As crianças a que falta este tipo de material ficarão à partida, menos criativas porque os contos a auxiliam-nas a superar dificuldades.

Muitos contos modernos, destinados a crianças, evitam os problemas existenciais, mesmo quando estes sejam questões cruciais. Bruno Bettlheim adverte-nos que toda a criança necessita ter referências mesmo que seja de uma forma simbólica, o que lhe poderá fornecer elementos de como lidar com estes problemas para chegar à maturidade com um mínimo de risco.

Tanto o bem quanto o mal encontram-se onipresentes nos contos maravilhosos ao contrário do que acontece em alguns contos modernos infantis. E essa dicotomia é indispensável e aparecem em todos os contos de fadas sob a forma de algumas personagens e também de suas ações, onnipresentes na vida para ambos se encontram em cada indivíduo.

Na narrativa infantil contemporânea alguns autores estabelecem uma comunicação natural com as crianças, nomeadamente através da linguagem coloquial.

Os autores possibilitam, com naturalidade, a formação afetiva, cognitiva e emocional, da criança mas nunca a privado de utilizar a fantasia. As personagens infantis, quando agentes da narrativa, possuem o dom de desencadear uma realidade imaginária e de veicularem a revelação de seus conflitos interiores, gerando-se, deste modo uma cumplicidade com o jovem leitor.

Ao entrar no universo imaginário a criança pode dominar os seus conflitos interiores, os seus problemas emocionais e ser capaz de ultrapassar dependência infantil, caminhando assim, para uma valorização pessoal e individual. Os contos maravilhosos aparecem desta forma como “ portadores de mensagens importantes para o psiquismo consciente, pré-consciente ou inconsciente, qualquer que seja o nível em que funcione (Bettelheim, 2006, p. 12). Essas histórias lidam com os problemas universais e assim falam ao ego da criança encorajando o seu desenvolvimento, além de aliviar tensões pré-conscientes ou conscientes.

Em suma, as literaturas maravilhosas, graças à toda uma simbologia de que fazem uso, são fortes instrumentos didáticos e de ensinamento de valores que ajudam a superar as dificuldades da vida real, pois é imperioso que se esteja preparado para enfrentar grandes dificuldades. E, neste sentido, a literatura dá também sugestões de coragem e otimismo as quais serão úteis à criança para atravessar e vencer as inevitáveis crises de crescimento.

Assim, através da intuição, a criança compreenderá que as narrativas maravilhosas, embora irreais, não são falsas, pois os fatos aí narrados assemelham-se aos que ela enfrenta no quotidiano e nas suas experiências pessoais. Desta forma, quer as narrativas de há séculos atrás, quer as mais contemporâneas, têm um importante papel a desempenhar no desenvolvimento da criança. Todas elas a auxiliam e a ajudam a encontrar o verdadeiro significado da vida.

Em resumo, numa perspectiva psicanalítica, os contos maravilhosos servem para que a criança ensaie a construção de uma personalidade sadia. Eles ajudam à sociabilização, à troca de experiências e à inserção no grupo.

2. As tecnologias e o imaginário infantil

Antes de entrarmos no âmbito da Tecnologia e também sobre a sua importante contribuição para a construção de leitores ativos e de uma personalidade sadia do indivíduo, além do favorecimento à sociabilização, por meio do imaginário, tal e qual a Literatura; chama-se a tenção para o fato de que na última década do século XX, já era dada a “decisão proferida pelos leitores e pesquisadores em geral” de que, os livros teriam seus dias contados e que estes seriam substituídos pelo CD-ROM e pela Internet. Muitos artigos de revistas faziam tal abordagem e também era tema para importantes colóquios realizados quer no âmbito da Tecnologia, quer no âmbito da Literatura, os quais discutiam tais questões: a credibilidade no término dos livros dentro de dez anos, pois havia sido criado o *Windows 3.1*; a substituição do suporte de papel pelo ecrã do PC, pois a confecção de livros por ser mão-de-obra cara era também pouco ecológica.

Algumas pessoas mostravam grande receio quanto ao futuro dos livros, pois além de temer ver o mundo sem os manuscritos, também não se imaginavam conseguir sobreviver sem os mesmos e sem a prazerosa leitura que estes proporcionam. Era nítido que estas pessoas não percebiam o que estava realmente acontecendo em nível tecnológico, não compreendiam ainda o valor e a contribuição de tais recursos. Mas, existiam também pessoas que percebiam as vantagens e proporcionadas pelas novas tecnologias, como por exemplo,

aquelas utilizadas à edição de obras, com a utilização do revisor de textos, o acesso à compra rápida de livros, pois podemos encomendá-los através da *Internet*.

Já passaram-se décadas e podemos afirmar que os manuscritos continuam a ser publicados cada vez mais em maior número e com a contribuição dos computadores aos escritores, os quais escrevem não somente para editoras, mas também para páginas da *Internet*. Ao contrário do que muitos falaram ou mesmo do que inicialmente se pensou, os livros não estão com seus dias contados. As novas tecnologias deram-lhes um novo impulso, pois muitos escritores passaram a utilizar o computador pois este dá maior facilidade na revisão de textos, pesquisas, além de ter agilizado o tempo de escrita e construção do texto. A este respeito, esclarecemos aqui, que nem todos os escritores têm o mesmo ritmo de escrita e o uso do computador não é nem pode ser um argumento inteiramente válido para justificar a rapidez ou lentidão na redação de uma obra, apesar de reconhecermos que essa tecnologia facilita significativamente.

A partir das novas tecnologias surgiram os CD-ROMs, assim como também as páginas da *Internet*, como meios difusores de “obras escritas”, não com o objetivo de substituir as literaturas, mas sim facilitar o acesso ao texto, além de armanezar grande quantidade do mesmo. Os CD-ROMs podem armazenar obras completas de autores, dicionários, notas de ajuda, ensaios críticos, centenas de imagens, vídeos, música da época e jogos interactivos, coisas que seria impensável encontrar reunidas num livro em papel.

Em relação à Literatura Infantil, podemos ressaltar que uma das grandes vantagens adquiridas pelas novas tecnologias é que, ao nível gráfico, os livros para crianças melhoraram imenso, desde os formatos cada vez mais imaginativos, passando pela maior variedade dos tipos de letra, pela melhoria das ilustrações e da cor. As grandes editoras americanas e europeias disponibilizaram para o público infantil diversos CD-ROMs, entre eles, jogos pedagógicos interativos e também várias adaptações de histórias da Literatura Infantil, na grande maioria, acompanhadas de animações gráficas, sons, voz e música. Exemplificamos com os contos fantásticos: *Peter Pan* (J.M.Barrie, Peter pan, Electronic Arts, 1994) e *Pedro e o Lobo* (Chuck Jones, *Peter and the Wolf*, Time Warner Interactive, 1994).

Chama-se também a atenção para o fato de que, na *Internet* inúmeras páginas são destinadas à literatura infantil, com uma qualidade eficaz, o que justifica a sua existência e ao grande número de procura pelos *sites*. Para além disso, surgem também páginas criadas pelos próprios pais ou até mesmo pelas crianças que registram seus heróis, autores e histórias

preferidas. Os pedagogos, educadores também encontram espaços na *Internet*, na qual deixam suas reflexões e por meio dos *links* fazem contatos com outras páginas da mesma área.

Restará apresentarmos, por fim, algumas dessas páginas da *Internet* dedicadas ao imaginário infantil: <http://www.ukchildrensbooks.co.uk/>, a qual podemos caracterizá-la como uma das mais completas dentro do universo da língua inglesa, voltada ao público infantil, denominada *UK Children's Books*. Outra página dedicada à edição eletrônica de literatura infantil é também a *Grandpa Tucker's Rhymes and Tales*, <http://www.night.net/tucker/>, reconhecida pela sua qualidade na apresentação e conteúdo, além por conter histórias rimadas, canções acompanhadas de muito colorido. Após estes esclarecimentos, é necessário esclarecer que o autor destes textos Bob Tucker é também autor de livros em papel. A este propósito, não podemos esquecer que, muitos dos autores infantil tradicionais, entre eles, Michael Lawrence e Jane Yolán apostam na *Internet* para divulgar os seus trabalhos e até mesmo publicá-los.

Na Europa, precisamente em Portugal este tipo de recurso, de facilitador no âmbito das tecnologias voltadas ao imaginário infantil é bastante escasso. Em Portugal não há sequer nenhuma página voltada à literatura infantil, a qual possamos comparar em quantidade e qualidade de informação, com as quais aqui já citamos. O que podemos dizer é que existem um pequeno número de páginas com informações pouco relevantes. Dentre elas, podemos destacar a, <http://www.querido.org/guida/> denominada de *Escritores de Sonho(s)*, ativada em 2000, contendo informações sobre autores como: Adolfo Simões Müller, Ana de Castro Osório, Ilse Losa, José de Lemos, Leonel Neves, Luísa Ducla Soares, Maria Keil, Maria Lamas, Matilde Rosa Araújo, entre outros. Já no Brasil, não só em qualidade, mas também em quantidade, podemos encontrar um vasto número de páginas dedicadas ao imaginário infantil, entre elas, *Doce Letra*, classificada como sendo uma das páginas mais completas em língua portuguesa.

A referida página, além de divulgar novas edições de Literatura Infantil, também possibilita o acesso à *download*, sem custo algum, de livros integrais em formato digital - o qual tecnicamente denominamos *Electronic-books* - assim como também de artigos, entrevistas, lista de autores e obras, todos relacionados com a Literatura Infantil. Um dos livros em formato digital disponível é *De Tudo um Pouco*, classificada como uma obra criativa e interessante, não menos rico em cores e qualidade, assim como *Babel, um Conto de Natal*, de Roseana Murray. Ambas se apresentam em formato *Microsoft Reader e Adobe*

Acrobat Reader, que contém disposição gráfica semelhantes às páginas de um livro, porém não apresentadas em papel, mas sim, como um ficheiro binário. Dedicada totalmente à Literatura Infantil, uma das seções é formada pelos itens: Origens; Importância dos livros; consciência do mundo; Tipos de textos infantis; Maravilhoso; e Autores, entre eles, Perrault, Hans Cristian Andersen e o imortal Monteiro Lobato.

Na página de entrada é apresentada textos que refletem sobre a importância deste tipo de literatura e também sobre a problemática dos mesmos. À este assunto, esclarecemos a difícil a tarefa de selecionar um livro infantil de boa qualidade, visto existir uma vasta publicação, sem a preocupação do conteúdo em si, mas sim, no lucro económico que as editoras podem ter com os livros infantis. Essa página, a principal, apresenta ainda uma citação de Daniel Pennac, a qual diz:

[...] Excelentíssimas crianças,

Se eu fosse vocês, a primeira coisa que pediria à professora ao entrar em sala de aula, pela manhã, seria: "Professora, leia uma história para nós!" Não existe melhor maneira de começar um dia de trabalho! E no final do dia, quando a noite chega, meu pedido ao adulto mais próximo seria: "Por favor, conte uma história para mim!" Não existe melhor maneira para escorregar nos lençóis da noite! Mais tarde, quando vocês já forem grandes, lerão para outras crianças aquelas mesmas histórias. Desde que o mundo é mundo e que as crianças crescem, todas estas histórias escritas e lidas têm um nome muito bonito: literatura. (PENAC, Proler. 29/08/99)

A *Janela de Estórias* - <http://caracol.imaginario.com/estorias/> - outra página brasileira, apresenta fábulas, contos de fadas, lendas, contos maravilhosos, entre outros. Nessa página, podemos encontrar *O Peixinho de Ouro*, além de *A Princesa da Lua*, de Lúcia Hiratsuka retirados do CD de histórias *Musashi...Ima*. Podemos encontrar algumas fábulas brasileiras na seção de fábulas, como *A Raposa e o Cancão* e *O Senhor Bicho Folhas*, sendo este, narrado através de voz. Pode-se classificar a página como sendo de ótima qualidade, bom gosto gráfico, na qual todos os textos são apresentados com ilustração, música e vozes.

Outra página, assinada pela autora Angela Lago - <http://www.angela-lago.com.br/> - denominada *Ciber-Espacinho*, além dos livros da autora - *A Novela da Panela*, *Indo não sei onde buscar não sei o quê*, *A História de um Vaso de Amor-Perfeito*, *Chiquita Bacana* e *as Outras Pequetitas* - são divulgados também, rimas infantis, adivinhas e um jogo interativo acompanhados com desenhos e animações. À parte, noutra seção, autora apresenta seus textos que refletem sobre o seu trabalho como autora de Literatura Infantil. Exemplificando, por meio do texto *O computador e o livro*, a autora ressalta que,

[...] a informática certamente favorece algumas experimentações na área do projecto visual, e facilita barbaramente todo o trabalho. Mas, para o livro, talvez seja só mais um instrumento: não revoluciona a linguagem. A revolução do computador está acontecendo (ou deve acontecer, ou será que já aconteceu?) no próprio computador. Mais especificamente, na Internet. E talvez o seu reflexo no livro seja, comparativamente, muito ténue. (LAGO. BH, jun, 1997)

A referida autora deixa claro que, a Internet tornou-se numa grande livraria completa, onde podemos encontrar qualquer obra que se procure. Mas, a autora também chama a atenção para o fato de existir o excesso de informação. Nesse sentido, Ângela Rego afirma que “O Cyber-monstro é enorme e com muitas cabeças. Num conto, seria o terror absoluto: não conseguimos enxergar onde começa ou termina”. Contudo, a autora conclui seu texto ressaltando que “o computador tem sido um bom companheiro. E é sempre mais leve e descompromissado trabalhar com ele” (Lago, BH, jun/97).

Considerações finais

A Literatura infantil foi e sempre será um dos recursos mais ricos e importantes destinados ao público infantil. As histórias ao doarem verdadeiras emoções e prazer disponibilizam ao pequeno leitor o simbolismo, que subjacente nas narrativas e nas vivências de suas personagens, age no seu inconsciente e atua lentamente contribuindo para a resolução dos conflitos interiores.

Os problemas, vivenciados não somente pelos personagens, mas também por tantas outras crianças, desencadeiam introspecção que necessita de reflexão em torno dos fatos e sendo assim, também indispensável para uma proposta inclusiva.

Muitas crianças poderão se reconhecerem ao se defrontarem com uma personagem que contém os mesmos conflitos e problemas do seu cotidiano. Tais experiências vivenciadas e identificadas pelo leitor apresentam a oportunidade de a Literatura Infantil contribuir com a inclusão. A narrativa por meio do lúdico desconstrói conceitos difundidos no meio social, transgredindo normas e valores, inclusive sobre qualquer preconceito. O argumento do texto literário, que também é comunicativo e criativo, convence a todos os leitores, de maneira que ter seus desejos, é algo normal e aceitável, deixando de ser motivo para vergonha ou discriminação e exclusão do outro.

Assim, os pequenos leitores podem usufruir de um aprendizado de que, há sempre outra maneira de encarar uma situação. Portanto, ocorrem mudanças na auto-estima da criança que se sente apontada como a única diferente, com seus medos, vergonhas e

angústias. A criança demonstra um enorme domínio emocional com a narrativa literária, sendo aquele momento de leitura conveniente para lembrar de seus desejos, angústias, desafios e sofrida discriminação e ao vivenciar emoções relacionadas às suas experiências do cotidiano.

Para além disso, podemos dizer que, não importa se o leitor mirim utiliza o manuscrito ou as tecnologias para explorar o seu imaginário, mas o importante mesmo, é que oferecê-las leituras com rico conteúdo. Entendemos que a leitura deste tipo de literatura, tanto no ecrã, como no “objeto livro”, representa um envolvimento intelectual sensorial e emotivo que ocasionam sentimentos como o medo, desejos, confiança e reflexão. É através da linguagem criativa e bem-humorada, por meio das tecnologias e/ou livros infantis que se transporta para a reflexão individual. E assim, a criança leitora, ao refazer conceitos, liberta-se de angústias, medo, constrangimentos, preconceitos e magia e encantamento cumpriu seu papel.

ABSTRACT: This article presents the important dialogue and interaction between the «Literature» and «New Technologies», with respect to the advantage of reading these types of narratives, which provide the child's healthy psychological development, functioning well, as "doors that open to certain human truths.”

Key-words: Literature; New Technologies; Imaginary Infant.

Bibliografia

- BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. Lisboa: Editora Bertrand, 2006.
- CARVALHO, Bárbara Vasconcelos de. Literatura Infantil: Estudos. São Paulo: Editora Edart, 1982.
- COELHO, Nelly Novaes. A Literatura Infantil: História, Teoria, Análise. São Paulo: Editora Global, 1982.
- HELD, Jacqueline. O Imaginário no Poder: as crianças e a literatura fantástica. São Paulo: Ed. Summus, 1980.
- LAPLANCE, Jones. Vocabulário da Psicanálise. Lisboa: Moraes Editores, 1970
- LAPLATINE, François; TRINDADE, Liana. O que é imaginário? Col. Primeiros Passos, São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.

XIMENES, Sérgio. Minidicionário da Língua Portuguesa. 2ªed., São Paulo: Ediouro, 2000.

Webgrafia

<http://www.angela-lago.com.br/>

<http://caracol.imaginario.com/estorias/>

<http://www.night.net/tucker/>

<http://www.querido.org/guidaq/>

<http://www.ukchildrensbooks.co.uk/>

Através de um espelho

I.

Quando abri a porta ela ainda estava lá. *Wilhelmina*, meu duplo, meu gêmeo, ou ao menos o que pude explicar-me então. Seria este encontro a busca do tempo perdido na própria memória, ou ainda o retorno de um passado desconhecido que de repente, não mais que de repente, surgia rompendo o olvido, desejoso por resgatar-se de minhas memórias? Eram minhas memórias menos certas do que os acontecimentos que agora recobravam seu lugar no tempo?

Na busca por uma saída razoável para a minha condição criava continuamente rapidíssimas narrativas mentais, sabendo, porém, haver em mim a angústia latente da incerteza sobre o próprio passado. Não me lembraria de minhas experiências desde os tempos da geração, meu temperamento ansioso pelo encontro não partiria do desejo por me encontrar, ainda que fosse outra? Estas possíveis narrativas eram forjadas sob a condição do sentido, construídas entre esquecimento e ruínas. Eu encarava o reflexo quase outro daquela aparição muda que se fixava à minha porta. Cogitei que deixara de ser-me para observar-me, mas como posso conhecer-me senão através dos olhos de quem se observa de dentro de si, e que de si não pode escapar, e, ainda assim, poderá a todos encarar, excetuando a própria imagem – está que só poderá ver através de um espelho? Há alguém que realmente possa ver senão instante refletido? Deparei-me então em minhas memórias inventadas com a lenda de uma nota de Narciso. Não pude esquecê-la, suas palavras ainda ressoam por mim. Transcrevo de memória o que nunca se escreveu: *Purificarei minha história como faz um homem ao se banhar nas águas fluídas de um rio Não me quero a fundo, não, não me basta ser, preciso de minhas margens borradas, do mergulho na imagem turva dos sonhos outros que miro. Do fundo de um naufrágio submirjo na fluidez penetrante das águas.*

I.

Estarei naufragando na alteridade de um mar que me afasta indefinidamente de mim? Estarei abandonando-me à loucura, à perda da razão e dos sentidos que me fazem distinguir-me do reflexo outro que me encara? Meu desespero cresce, estou já há dias reclusa na solidão do abandono, há dias desde o dia em que me cansei de esperar. Olho para suas anotações, releio-as, penso se poderiam se relacionar com seu sumiço. Nenhuma palavra além. Pensam que ele deliberadamente se ausentou, que extinguiu nossa vida sem ao menos me explicar, bem posso eu imaginar o que eles pensam, ignorando o desespero de uma amante. Ninguém entende a obsessão pelas palavras senão outro obcecado, que sabe quanto nos seria terrível a ausência de um desfecho final para nossa história. Concluo que ele só pode estar emudecido, seja qual caminho tenha-o levado a este trágico desfecho.

Caminho para sala enquanto chamo-a para entrar - sem nenhum som. Não poderia mais suportar aquele silêncio incômodo, mas a voz me faltou e só me veio o pranto melancólico da falta. “Senhora”, finalmente disse, e se colocou a tocar meu piano. Quando ouvi as primeiras notas da primeira *Gymnopédie*, tocadas com a delicadeza que outrora ouvia pelas mãos outras, toda a ausência dissipou-se. Olhando através da janela finalmente escutava o vento que já não podia ser ignorado, o vento batendo nas janelas que abri fazendo com que fosse tomada toda a casa pela sensação absoluta da comunhão. Ecoava-me a memória de estarmos

exatamente naquela posição, ele em meu lugar, enquanto declarava para o gosto roubado:
J'aime les nuages... les nuages qui passent... là-bas... là-bas... les merveilleux nuages!
Olhei para o relógio na parede parado já há muitos dias. Olhei para o piano onde eu por fim sabia tocar. Olhei para o espelho oval de nossa sala: Finalmente pude ver-me.

Casualidades

N'escura essência da noite o jogo complexo
de latência do gozo em olhares convexos
com ardência em excesso e ausência de nexo
Intumesce o lúbrico primeiro plexo,
da terra chamado. Pulsam carnes em reflexo
de excitada mente, demandando amplexos,
ósculos e hábeis mãos, e ainda em anexo
qualquer fortuita consequência cujo léxico
Eventualmente possa também rimar.

Comunhão

Humana noite. Cumpre-se o desígnio
d'espíritos primevos e ancestrais
santíssimos conúbios sensuais
consagram-se ao redor de olho ígneo

Os corpos honram pacto vitalício:
instinto, urros, gritos são sinais de
que terra, macho e fêmea são iguais
Bendita seja a noite do solstício.

Os homens deixam já de ser meninos
- Contato tão direto com o divino! -
Em limpos, firmes, grossos rituais

Violência hierofânica que ardia
Na mãe antes sagrada que Maria
A terra sacra santa viva e mais

De “romancistas do Nordeste” a “2ª fase da prosa modernista”: Exposição concisa dos resultados de uma pesquisa

André Barbosa de Macedo¹

RESUMO: O artigo expõe concisamente os resultados de uma pesquisa (empreendida em nível de mestrado) acerca das abordagens sobre as obras literárias de Graciliano Ramos, José Lins do Rego, Jorge Amado, Rachel de Queiroz e José Américo de Almeida em livros didáticos de Português produzidos entre 1944 e 1987. O eixo principal do problema delimitado concerne a livros didáticos e a história de uma disciplina escolar em articulação com a crítica literária, caracterizando um processo histórico de canonização literário-escolar.

Palavras-chave: Literatura brasileira; Leitura literária; Recepção literário-escolar; Crítica literária

A pesquisa partiu de uma simples pergunta: como as obras literárias de Graciliano Ramos, José Lins do Rego, Jorge Amado, Rachel de Queiroz e José Américo de Almeida foram, ao longo do tempo, abordadas nos livros didáticos da disciplina de Português no ensino médio?²

A pergunta inicial levou a outras: “o que” prescreviam os documentos curriculares para a parte de literatura da disciplina de Português? Quais foram os livros didáticos mais difundidos? Quais editoras os publicavam? Qual era o perfil dos autores desses livros didáticos? Como eles dialogavam com os documentos curriculares (se o faziam)? Qual enfoque e lugar eram dados à literatura brasileira e às obras dos cinco escritores? Como os autores de livros didáticos abordavam os cinco, caracterizando as obras e os escritores? Quais referências bibliográficas de crítica literária mobilizavam?

A partir dessas perguntas, o eixo principal do problema delimitado dizia respeito a livros didáticos e a história de uma disciplina escolar em articulação com a crítica literária, o que caracterizamos como um processo histórico de canonização literário-escolar. Assim, o objetivo foi o esclarecimento desse processo, o qual constituiu um conjunto de obras literárias como objeto de ensino escolar. Os escritores publicaram suas obras, que foram lidas pelo público e pela crítica. Antes mesmo de serem consensualmente considerados canônicos já eram abordados em livros didáticos a partir dos anos 1940. Dessa forma, em *corpus* constituído por dezesseis livros didáticos publicados entre 1944 (ano das primeiras menções)

¹ Possui graduação em Filosofia (2001-2006) e mestrado em Educação (2007-2010) pela Universidade de São Paulo. A partir de 2010 iniciou doutorado em Literatura Brasileira também pela Universidade de São Paulo.

² A dissertação resultante da pesquisa foi disponibilizada na *Biblioteca Digital de Teses e Dissertações* da USP: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-27072010-105336/publico/ANDRE_BARBOSA_DE_MACEDO.pdf

e 1987 (ano da estabilização do processo), foi possível examinar a inserção dos cinco escritores e suas obras em um objeto de larga utilização no ensino escolar, o livro didático. A partir disso, foram identificadas e consideradas as transformações ocorridas no núcleo da *vulgata*³ da disciplina escolar nesse período. Numa *vulgata* que sempre foi dominada pelo ensino de literatura, as mudanças deram-se através de um intercâmbio de legitimações estabelecido entre a disciplina escolar e a crítica literária.⁴ Nesse sentido, foram identificados três momentos que se imbricam: o primeiro com o segundo, entre 1944 e o início dos anos 1970; e o segundo com o terceiro, entre o início dos anos 1970 e 1987. Os três momentos são: 1) o das primeiras menções, exposições e excertos, no qual os escritores e suas obras aparecem como a literatura de “romancistas do Nordeste”; 2) o de indefinições, e reconfigurações, no qual houve uma oscilação entre o critério regional (“do Nordeste”) e o temporal (a fase modernista de construção, posterior à de destruição); e 3) por fim, o momento no qual escritores e obras passaram a ser considerados a “2ª fase da prosa modernista”, o que, com poucas variações, é a forma pela qual ainda hoje são enquadrados no ensino da história da literatura brasileira do século XX.

1. “Romancistas do Nordeste”

Em 1943, integrando a reforma educacional que recebeu o nome do Ministro da Educação e Saúde de Vargas (Reforma Capanema), houve a definição de novos programas para a disciplina de Português no então denominado ensino secundário (ginásio e colégio). Para o curso colegial, de três séries, o programa estabelecia que o ensino de toda a história da literatura brasileira deveria acontecer no terceiro ano: “Noções de História da Literatura Brasileira”. O último item desse programa especificava, de forma genérica: “O movimento modernista. Principais autores atuais.” Oito anos depois, em 1951, o programa foi simplificado e houve duas versões. A primeira, reduzida, dizia apenas: “O Simbolismo e o

³ A noção de *vulgata* é formulada por André Chervel para pesquisas relativas ao campo da história das disciplinas escolares: “Em cada época, o ensino dispensado pelos professores é, grosso modo, idêntico, para a mesma disciplina e para o mesmo nível. Todos os manuais ou quase todos dizem então a mesma coisa, ou quase isso. Os conceitos ensinados, a terminologia adotada, a coleção de rubricas e capítulos, a organização do *corpus* de conhecimentos, mesmo os exemplos utilizados ou os tipos de exercícios praticados são idênticos, com variações aproximadas.” (CHERVEL, 1990, p. 203).

⁴ A proposta de considerar o intercâmbio de legitimações é defendida, entre outros, por Circe Bittencourt ao tratar da disciplina de História: “A articulação entre as *disciplinas escolares* e as *disciplinas acadêmicas* é, portanto, complexa e não pode ser entendida como um processo mecânico e linear, pelo qual o que se produz enquanto conhecimento histórico acadêmico seja (ou deva ser) necessariamente transmitido e incorporado pela escola.” (BITTENCOURT, 2004, p. 49).

movimento modernista”. A segunda ia um pouco além: “O Simbolismo e as tendências modernas da poesia e da prosa brasileira”.⁵

Professores de português e autores de livros didáticos tinham nessas sucintas e genéricas indicações a parcela que cabia à história da literatura brasileira do século então em curso, a qual entrava nos livros didáticos apenas na condição de adendo. De qualquer forma, a proporção destinada a tal período e o viés adotado variavam. Entre os oito editados ou reeditados para atender aos programas mencionados e nos quais foram encontradas menções ou exposições (seguidas ou não de excertos) acerca dos escritores e obras visados, havia diferenças relevantes. Isso já se verificava em dois livros didáticos editados a partir das especificações do programa de 1943. A Companhia Editora Nacional, principal editora da época, publicou *Manual de Língua Portuguesa*, de Artur de Almeida Torres e J. Nelino de Melo; a Editora do Brasil, novata no ramo, publicou *Língua Portuguesa*, de Clóvis Leite Ribeiro, José Lourenço, Felipe Jorge e Válter Wey. O primeiro livro dedicava ao modernismo (entendido como futurismo) exposição de pouco mais de uma página, concluía ironicamente (“Simplesmente cômico!”) e mencionava algumas obras de José Lins do Rego e de Jorge Amado. O segundo, livro cuja primeira edição é de 1945, já destinava mais de 20 páginas para o último item do programa. José Lourenço, o autor dessas páginas, entendia que o modernismo havia marcado “a independência literária do Brasil, cem anos depois da independência política, na afirmação de sua realidade geográfica e humana, na síntese da sua nacionalidade inconfundível” (RIBEIRO, 1945, p. 238). Na exposição sobre os prosadores, Lourenço os agrupou por um critério geográfico: “três zonas literárias distintas: *Nordeste — Centro e Sul*” (RIBEIRO, 1945, p. 243). Seguiam-se breves abordagens sobre as obras de cada um dos cinco escritores.

Outros dois livros didáticos, elaborados em consonância com o programa de 1951, também eram díspares. Válter Wey fez uma nova versão de *Língua Portuguesa*, também publicada pela Editora do Brasil; Raul Moreira Léllis publicou *Português no colégio* pela Companhia Editora Nacional. No primeiro livro, editado entre 1956 e o início dos anos 1970, o modernismo também era considerado o movimento que “nacionalizou a nossa literatura” (WEY, 1961, p. 236). O capítulo sobre prosa era bastante longo: ia da página 251 à 271. Wey dividiu os prosadores segundo a proposta de Viana Moog em *Uma Interpretação da Literatura Brasileira*, por regiões: “onde predominariam o mesmo clima, a mesma geografia, as mesmas formas de produção”, assim, “encontrando onde esses fatores se conjuguem com

⁵ Cf. os programas em Macedo (2010).

certa uniformidade, teríamos um núcleo cultural homogêneo, que formaria uma unidade à parte no conjunto da literatura brasileira”. O Brasil seria “um arquipélago cultural” (WEY, 1961, p. 251). No segundo livro didático, a divisão proposta por Lélis no índice era: “Os nortistas”, “Os nordestinos”, “Os baianos”, “Os mineiros”, “Os paulistas” e “Os sulistas”. Ainda que não fizesse nenhuma referência em todo o capítulo, tratava-se da divisão em núcleos culturais proposta por Viana Moog, tanto mais que na exposição, depois de abordar os sulistas, passava a três nomes que a “Guanabara oferece” (MOOG, 1970, p. 360), ou seja, o sétimo núcleo que não fora incluído no índice.⁶ Tanto Lélis quanto Wey acabaram por traçar uma oposição implícita entre “nordestinos” (que englobou “baianos”) e o restante — e ambos destinaram aproximadamente quatro décimos da exposição para o grupo dos nordestinos. Na abordagem de cada um dos escritores, Wey valia-se de um esquema interpretativo que pode ser lido na análise de um dos romances: procurava levar em conta *estrutura*, *estilo* e *personagens*. Assim, apesar de norteado pela divisão de Moog, o autor do livro didático acabava descaracterizando o enfoque dado ao regional. Graciliano Ramos, por exemplo: “não só pelo espírito, como pelo estilo é de linhagem machadiana”, profundamente “introspectivo, sua preocupação principal é a alma humana, da qual extrai exaustivamente todas as sombras e todas as luzes, na ânsia incontida de chegar à sua essência”, o leitor sai dos livros “com os olhos secos e o coração entristecido pela segura, aridez e desolação não só da paisagem, como dos personagens”, o trabalho do estilo o torna “cada vez mais incisivo e cada vez mais sóbrio, essencial” (WEY, 1961, p. 254-255). Lélis, por sua vez, também acabava descaracterizando o regional ao abordar cada um dos escritores. Entretanto, prendia-se a aspectos muito gerais e a restrições ao cunho político-social das obras literárias (tais restrições sobrepujam-se até mesmo às considerações quanto a aspectos especificamente literários). Novamente, o caso de Graciliano Ramos fornece um bom exemplo: a crítica o aclama como “o nosso maior romancista social” (nas palavras citadas de Tristão de Athayde, as obras espelham “a realidade mais dolorosa do grande sofrimento dos homens do povo nordestino”⁷), era, “sem favor, um romancista de talento”, entretanto, encerrava com juízo desfavorável, pois sua obra se ressentia de “ideologismo”: “o desejo da renovação social, o interesse político e, às vezes, a ânsia de sensacionalismo, levam os escritores a agredir a sociedade, a tentar demolir padrões morais e religiosos tradicionais, valendo-se, para isso, da linguagem grosseira e de imagens que não raro repugnam” (LÉLLIS, 1968, p. 318).

⁶ A referência a Viana Moog (1942) era feita por Coutinho (2004) na introdução a *O regionalismo na ficção*, introdução à qual Lélis remetia e de onde provinha a estrutura de sua exposição.

⁷ Trata-se de *Quadro Sintético da Literatura Brasileira*

2. Entre o critério regional e o temporal

Enquanto livros didáticos como os de Wey e Léllis ainda circulavam pelas salas de aula, outros começaram a fazer-lhes concorrência. Entre eles, *Estudo Dirigido de Português*, de Jacob Milton Benemann e Luís Agostinho Cadore, publicado pela ainda iniciante Editora Ática a partir de 1972, e *Estudo Dirigido*, de Audemaro Taranto Goulart e Oscar Vieira da Silva, publicado pela Editora do Brasil a partir de 1970. Ambos os títulos didáticos permitiram verificar indefinições e reconfigurações que ocorreram após a promulgação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 e de 1971. Tais mudanças incluíram a descentralização na elaboração de programas, a reformulação do currículo dos cursos de Letras, a produção de novas referências bibliográficas por parte da crítica literária (que passou a ser acadêmica), o surgimento de novas editoras e a oscilação da produção didática para a disciplina de Português.

Os quatro autores (Benemann, Cadore, Goulart e Silva) foram formados pela antiga grade curricular do curso superior de Letras e, antes de elaborarem suas obras didáticas, passaram por anos de experiência de docência secundarista na década de 1960. Entretanto, lecionaram em um momento no qual tiveram de enfrentar as instabilidades que se seguiram à promulgação da primeira LDB no cenário político-social brasileiro. Os volumes do *Estudo Dirigido* de Goulart e Silva, embora não seguissem à risca o programa de 1951, eram ainda norteados por ele. Assim, toda a história da literatura brasileira coube ao terceiro volume, o qual recebia o título de *Estudo Dirigido de Literatura Brasileira*. Contudo, apesar de apenas duas páginas serem destinadas à exposição sobre o modernismo, havia uma unidade inteira acerca de Graciliano Ramos. O modernismo, do qual se mencionou apenas a poesia, “teve, antes de tudo, um caráter revolucionário” (GOULART, 1976, p. 125). Uma primeira fase seria de destruição, os poetas queriam “a liberdade de criação; desprezavam a rima e a métrica, a linguagem tradicional e as fórmulas sedições” (GOULART, 1976, p. 125). A segunda fase, iniciada por volta de 1930, era “o momento de construção da nova estética” (GOULART, 1976, p. 125). Sobre o escritor alagoano, já no primeiro parágrafo havia oscilação entre o critério regional e o temporal: “pertence à geração que, por volta de 1930, escreveu as obras que se prenderam ao nordeste brasileiro e que constituem o que se convencionou chamar ‘romance nordestino’” (GOULART, 1976, p. 137). Nas obras, “o nordeste e o sofrimento do nordestino são apresentados com o maior realismo”, entretanto, “além da preocupação com a paisagem, com a vida exterior descrita com exatidão e propriedade, uma atenção acentuada com a paisagem interior do homem que descreve”

(GOULART, 1976, p. 137). Além disso, Graciliano afastava-se de “autores do mesmo grupo”, dos “escritores da geração moderna”, pois “nunca caiu em exageros dos que negavam inteiramente o valor da gramática e a importância da perfeição formal na prosa de ficção” (GOULART, 1976, p. 137). Exatamente a mesma unidade sobre Graciliano Ramos seria repetida na outra versão do livro didático dos autores, *Estudo Orientado de Língua e Literatura*, também publicado pela Editora do Brasil a partir de 1975. Uma diferença foi a ampla exposição do modernismo.

O título didático de Benemann e Cadore, *Estudo Dirigido de Português*, também teve mais de uma versão. Na primeira delas, o segundo volume era dedicado a toda a história da literatura brasileira e o terceiro, à história da literatura portuguesa. Entretanto, num indício claro dos novos tempos, houve a completa reformulação do terceiro volume, que passou a tratar apenas da história da literatura brasileira do século XX. Tal volume possuía unidades que partiam de um excerto e formulavam questões sobre obras de Graciliano Ramos, José Lins do Rego e Jorge Amado. Valendo-se mais enfaticamente da metodologia do estudo dirigido que o título didático de Goulart e Silva, os autores do livro didático relegaram as partes expositivas para aquilo que denominaram de *Roteiro de pesquisa literária*. Havia, nesses roteiros, também, a oscilação entre o critério regional e o temporal. Embora a organização das unidades obedecesse a uma ordem cronológica, escritores e obras eram “a chamada ‘Literatura do Nordeste’”, por “seus romances apresentarem o drama humano causado pelo Nordeste duro e fatal” (GOULART, 1976, p. 138) Entretanto, questionamentos a esse enquadramento podiam ser encontrados nas próprias questões do roteiro: “6. Graciliano Ramos, dá, em sua prosa enérgica, sintética e neo-realista, *a medida telúrica do homem como ser e como predestinado pela fatalidade*. Comente este aspecto depois de ler *Vidas Secas*.” (GOULART, 1976, p. 139, grifo nosso). Esse “homem como ser” antecipava a questão seguinte: “7. A classificação de escritores dentro do ‘regional’ exclui a dimensão universal? Fundamente sua resposta.” (GOULART, 1976, p. 139).

Enquanto os novos professores de português saíam de uma formação que tinha como característica o aportuguesamento e o abrasileiramento da carga disciplinar à qual estavam sujeitos, as versões dos títulos didáticos elaborados tanto por Benemann e Cadore quanto por Goulart e Silva registravam as mudanças que ocorriam nas referências bibliográficas de que eles se valiam. Nisso, as teorizações sobre literatura e, especificamente, as publicações sobre literatura brasileira mereceram particular atenção. Ligados a ela, as figuras-chave de Antonio Candido e Afrânio Coutinho foram fundamentais. Os quatro autores de livros didáticos, provenientes da antiga formação de Letras, recorriam a livros recentes como *Presença da*

Literatura Brasileira (de Candido e José Aderaldo Castello, editado em 1964), *Antologia Brasileira de Literatura* e *Notas de Teoria Literária* (respectivamente de 1965 e de 1976, ambos de Coutinho). Entretanto, seria necessário que novos autores de livros didáticos, de formação uspiana, os quais tiveram duplo acesso às propostas sobretudo de Candido e Bosi (pelos livros e pelas aulas), colaborassem para uma nova configuração da produção didática para a disciplina de Português.

3. “2ª fase da prosa modernista”

Heitor Megale e Marilena Matsuoka elaboraram *Literatura e Linguagem*, publicado a partir de 1975 pela Companhia Editora Nacional; Douglas Tufano elaborou *Estudos de Literatura Brasileira* (volume único) e *Estudos de Língua e Literatura*, publicados por mais uma das novas editoras, a Editora Moderna, respectivamente a partir de 1975 e de 1977. Além de reafirmarem a tendência de ampliação do espaço destinado à história da literatura brasileira do século XX, assinalada aqui no tópico anterior, esses novos livros didáticos distribuíram a história da literatura brasileira pelas três séries do nível de ensino que passou a ser denominado 2º grau. Assim, *Literatura e Linguagem* trazia no primeiro volume: seis primeiras lições para “as teorias” (conceito de Literatura, denotação/conotação, signo/significado/significante, funções da linguagem, estrutura da narrativa, etc.), outras seis para a literatura portuguesa antes da descoberta do Brasil (as “raízes”) e oito restantes iam da carta de Caminha até *Marília de Dirceu*. Os outros dois volumes abarcavam apenas a história da literatura brasileira. No volume 2, do romantismo (*Suspiros Poéticos e Saudades*, de Gonçalves de Magalhães) ao pré-modernismo (em quatro unidades, para: Lima Barreto, Euclides da Cunha, Augusto dos Anjos, Monteiro Lobato). O volume 3, por sua vez, iniciava-se com unidade dedicada ao modernismo e a Mário de Andrade. Tufano, em *Estudos de Língua e Literatura*, seguiu a mesma estruturação mas ampliou consideravelmente a proporção de exercícios. Essa nova divisão pelas séries viria, nos anos seguintes, a consolidar uma nova vulgata da disciplina de Português. Os autores de livros didáticos retomavam com algumas alterações dois programas elaborados em São Paulo: um provinha do V Encontro de Mestres de Português, evento promovido, em 1962, pela Inspetoria Seccional de São Paulo no âmbito de atividades programadas pela CADES (Campanha de Aperfeiçoamento e Desenvolvimento do Ensino Secundário); outro provinha da Chefia de Serviço do Ensino Secundário e Normal (foi publicado no *Diário Oficial* do Estado de São Paulo em 1965).⁸

⁸ Cf. os programas em Macedo (2010).

Além disso, os autores formaram-se na Universidade de São Paulo, ou seja, tiveram um duplo acesso (via aulas e livros) às propostas dos professores dessa instituição, sobretudo Antonio Candido e Alfredo Bosi. Tufano, por exemplo, declara: “a influência maior em minha carreira veio dos professores de Letras e Pedagogia”.⁹ Os dois primeiros nomes citados, ainda que isso seja uma indicação *a posteriori*, são justamente os de Candido e Bosi.

Presença da Literatura Brasileira, de Candido e Castello, obra editada em 1964, sintetizou a visão de conjunto das fases do modernismo que se tornava consensual lugar-comum entre a bibliografia de diversos críticos: referiam-se ao período 1922-1930 como “fase dinâmica”, com “estabilização posterior a esta data”. Assim, a segunda fase é, na prosa, a da “entrada na cena literária dos regionalistas nordestinos”, houve “um surto geral de ficção renovada por todo o País”. A segunda fase pode não provir da doutrinação da primeira, mas os escritores “beneficiam-se dela, ao aproveitarem a limpeza de horizontes que ela trouxe e impôs” (CANDIDO, 1964, p. 18). Isso seria reafirmado por Alfredo Bosi em obra que também se tornou referência básica para os autores de livros didáticos, *História Concisa da Literatura Brasileira*, publicada pela primeira vez em 1970. Para Bosi, depois de assinalar que o “experimentalismo estético dos melhores artistas de 22 fez-se quase sempre *in abstracto*, ou em função das vivências de um pequeno grupo, dividido entre S. Paulo e Paris”, as “décadas de 30 e de 40 vieram ensinar muitas coisas úteis aos nossos intelectuais”. Em literatura, tratava-se de uma nova proposta, um novo tipo de realismo, enriquecido pelos “abalos que sofreu a vida brasileira em torno de 1930” (BOSI, 1978, p. 430-436).

Assim sendo, Megale e Matsuoka afirmavam: “De 1922 a 30, há uma literatura marcada pela irreverência, nacionalismo exagerado, primitivismo, valorização do prosaico. É a fase combativa, de destruição.” Para, em seguida, caracterizarem a segunda fase: “Os anos compreendidos entre 30 e 40/50 correspondem à fase de estabilização, de consolidação, de construção de um ideário coerente com o espírito renovador.” (MEGALE, 1977, p. 10-11). Adiante, ao tratarem especificamente da segunda fase, estabeleciam relações de causa-efeito entre literatura e sociedade: “o declínio e a dissolução das estruturas sociais e econômicas do Nordeste refletem-se nos novos estilos da prosa de ficção, caracterizados pela rudeza e pela captação direta dos fatos”. Assim, o romancista “expressa uma visão crítica da realidade brasileira”, denuncia “os males sociais, e seus olhos voltam-se para a vida do homem humilde (operário, camponês), marginalizado, injustiçado dentro de uma sociedade burguesa, regida pelo princípio da exploração do homem pelo homem” (MEGALE, 1977, p. 110-111). Tufano,

⁹ Entrevista por escrito concedida em 24 de agosto de 2009.

por sua vez, expunha: “Passada a fase de combate e agressividade contra os tradicionalistas e com a conquista definitiva da liberdade linguística que valorizava artisticamente o falar cotidiano e popular do Brasil, a prosa desenvolveu-se em várias direções”. Uma delas era designada “prosa regionalista”, a qual refletia “as preocupações sociais e políticas que agitavam o Brasil” (TUFANO, 1978, p. 161-162).

Graciliano Ramos e José Lins do Rego passaram a ser, também consensualmente, considerados os principais prosadores do período. Para Tufano, o primeiro conseguiu fundir social e psicológico ao “se aprofundar no interior das personagens para sondar-lhes o mundo íntimo” (TUFANO, 1978, p. 71), principalmente em *Angústia* e *São Bernardo*, obras cujos enredos eram sintetizados, alguns poucos aspectos formais assinalados e excertos deveriam ser lidos para resolução de exercícios (o que também ocorria com *Vidas Secas*). Sobre o escritor paraibano, Tufano focou em *Fogo Morto* através do mesmo procedimento (síntese do enredo, alguns poucos aspectos formais, excerto e exercícios para cada uma das três partes da obra). Tanto nesse romance, tido como a obra-prima, como nos outros, o escritor “abordou o tema da vida dos engenhos, a decadência das velhas estruturas econômicas e sociais, os desmandos dos autoritários senhores de engenho” (TUFANO, 1978, p. 167). A José Américo de Almeida coube o lugar de autor de um livro-marco (*A Bagaceira*). Rachel de Queiroz seguiu a trilha por ele aberta com *O Quinze*. E os outros três, Jorge Amado entre eles, deram continuidade a uma vertente ficcional que teve a problematização de questões sociais colocadas em primeiro plano, isso em detrimento do regional. Quer dizer: os mesmos temas foram lidos de outra forma e as obras literárias deixaram de ser apenas de uma região para serem compreendidas como concernentes à realidade brasileira.

Três outros autores de livros didáticos reproduziram, sem muitas alterações, o esquema interpretativo que aqui abordamos. Carlos Faraco e Francisco Moura, em *Língua e Literatura*, publicado pela Editora Ática a partir de 1982, e José de Nicola, em *Língua, Literatura e Redação*, publicado pela Scipione a partir de 1987. Isso contribuiu decisivamente na consolidação da nova vulgata da disciplina de Português e, nela, do lugar ocupado pelos escritores da “2ª fase da prosa modernista” (os dois títulos didáticos são editados até hoje). Assim, as obras literárias que antes eram lidas através de um esquema interpretativo fundado em fraturas regionais passaram, de vez, a ser lidas (e não apenas pelos autores de livros didáticos) por meio de um esquema interpretativo fundado tanto na marcação temporal quanto em fraturas sociais, o que permitia a unificação da história da literatura brasileira do século XX através de um critério norteado pelo *tempo* e de uma releitura temática orientada pela *realidade brasileira*.

4. Algumas considerações

No primeiro momento, no qual escritores e obras eram designados como literatura de “romancistas do Nordeste”, vigorava uma recorrente oposição Norte/Sul. Tal oposição conservava elementos naturalistas da polêmica oitocentista entre Franklin Távora e José de Alencar: “As letras têm, como a política, um certo caráter geográfico; mais no Norte, porém, do que no Sul, abundam os elementos para a formação de uma literatura brasileira, filha da terra.” (TÁVORA, 1973, p. 5). Entretanto, os tempos eram outros, a literatura dos “romancistas do Nordeste” inseria-se em novo contexto: o da “invenção do Nordeste” e das interpretações do Brasil e da literatura brasileira, formuladas a partir dos anos 1920. Segundo Albuquerque Jr., houve uma mudança no mecanismo da legitimação do recorte regional: este passou do uso de argumentos naturalistas ao uso de argumentos históricos. Isso levou à necessidade de inventar uma tradição. Gilberto Freyre foi o grande fator dessa tradição. Nordeste e Sul — e Sul é sobretudo São Paulo — forjaram identidades regionais em oposição: “O Sul é o espaço-obstáculo, o espaço-outro contra o qual se pensa a identidade do Nordeste.” (ALBUQUERQUE JR., 1999, p. 69).

Se a oposição Nordeste/Sul era, de fato, recorrente, inclusive nos livros didáticos, ela é, entretanto, no caso das obras literárias, ao menos, o resultado de uma maneira de ler que acentua certas obras e certos aspectos. Afinal, como argumenta Almeida ao tratar especificamente da tradição regionalista no romance brasileiro, poucas obras dos “romancistas do Nordeste” podem ser consideradas “regionalistas”. Assim, depois de caracterizar *O Quinze* como romance regionalista e antes de definir os romances que serão por ele analisados dentro dessa tradição, afirma: “em apenas uns poucos o dado regionalista torna-se elemento essencial na estrutura da obra” (ALMEIDA, 1999, p. 207). Consideramos que, na verdade, não se tratava apenas de uma questão regional. Franklin Távora já defendia: “mais no Norte” há os “elementos para a formação de uma literatura brasileira”. Gilberto Freyre o retomava ao pensar que mesmo “com as fundas alterações sofridas na sua ordem social e que o separam tanto do seu passado, continua o Nordeste a parte mais brasileira do Brasil; a mais característica” (FREYRE, 1941, p. 193). Tratava-se de disputa na interpretação do Brasil e da literatura brasileira. Nesse sentido, os autores dos livros didáticos recuperavam, imbricando, elementos das interpretações. Nisso, recorriam, no plano especificamente literário, ao esquema interpretativo de Viana Moog, nuançado pela oposição Nordeste/Sul.

A ideia de não-integração do país e da necessidade dessa integração era forte. Alberto da Costa e Silva, em balanço das grandes interpretações do Brasil no século XX, assim caracteriza o pensamento de Viana Moog: “Os brasileiros éramos nós, os daqui, e os outros. Os vários outros.” (SILVA, 2000, p. 32). Para Viana Moog, apesar de as regiões brasileiras não serem ilhas de fato, havia um arquipélago cultural, as ilhas eram “mais ou menos autônomas e diferenciadas” (VIANA MOOG, 1943, p. 22). Assim, para Helga Dressel, estudiosa do conjunto da obra moogiana, havia no método do ensaísta comparação e delineamento das culturas a serem contrapostas. No caso nacional, a unidade não dissolvia a contraposição cultural: “As ilhas culturais moogianas, porém, permanecem, geograficamente bem comportadas, uma ao lado da outra. Nada de entrelaçamento ou sobreposição” (DRESSEL, 2002, p. 95). O país era fraturado em regiões. E a ideia era tão forte e recorrente que Alfredo Bosi, em nota de *História Concisa da Literatura Brasileira*, obra publicada em 1970, afirmava sobre a interpretação de Viana Moog: “descontados certos exageros, a tese é plenamente sustentável” (BOSI, 1978, p. 14). Antonio Candido, por sua vez, na *Formação da Literatura Brasileira*, publicada no final dos anos 1950, observava: “Comprovante desta ideia engenhosa, e em parte verdadeira, é sem dúvida o caso do Nordeste, que se destaca na geografia, na história e na cultura brasileira com impressionante autonomia e nitidez.” (CANDIDO, 2007, p. 614).

A ênfase sobre o “regional”, sobretudo o nordestino, destacado por Candido no todo da nação, era ambivalente, podia funcionar como desqualificação ou não. Como argumenta Marisa Lajolo, pensando inclusive nas leituras da crítica, “no limite, regionalismo e regionalista são designações que recobrem, desvalorizando, autores e textos que não fazem da cidade matriz de sua inspiração, nem da narrativa urbana padrão de linguagem” (LAJOLO, 2005, p. 327). Isso, entretanto, certamente variava de acordo com o público leitor. Houve quem escrevesse nos anos 1930: “Um novo romance, um romance de estreia, um romance do Norte: aí estão três requisitos que já quase impõe um livro à simpatia do leitor.” (CASTRO, 1935 *apud* BUENO, 2006, p. 173).¹⁰ E assim prosseguia: “Norte, na literatura de hoje, é sinônimo de renovação e audácia. [...] O Norte se fez assim, diante da opinião do resto do país, uma posição de destaque merecido” (CASTRO, 1935 *apud* BUENO, 2006, p. 173).

Designar os “romancistas do Nordeste” como “regionalistas”, “do Nordeste”, era lê-los de certa maneira, ressaltando certas obras e certos aspectos. E essa leitura focada no regional não bastava para explicar a primazia literária dos cinco escritores entre os demais.

¹⁰ Trata-se de Moacyr Werneck de Castro, “Sobre um Romance do Norte”, *Revista Acadêmica*, abr. 1935 (10), sem paginação.

Isso era perceptível até mesmo nas sucintas e primeiras menções registradas nos livros didáticos e tornava necessário evidenciar que as obras literárias estavam muito além do mero “conteúdo dramático” regional. Portanto, era premente também fazer indicações, mesmo que breves, quanto a aspectos literários que qualificariam as obras.

Depois de haver uma oscilação entre o critério regional e o temporal, conforme foi apontado em três livros didáticos, o segundo critério firmou-se como aquele que propiciou a unificação da história da literatura brasileira do século XX. As exposições das obras de Megale e Matsuoka e de Tufano procuravam retomar e sintetizar minimamente os consensuais lugares-comuns da bibliografia crítica concernentes à continuidade entre as fases do modernismo (e, também, entre este e o pré-modernismo). Embora isso não fosse explicitado, o esquema interpretativo era empregado a partir da noção-chave “realidade brasileira” — ou sua variante “nossa realidade”. Uma noção-chave intermediária, “cultura brasileira”, ficava subentendida. Esclarecimento da articulação das noções-chave com o pré-modernismo e as duas fases do modernismo foi concisamente realizado por Bosi: a fase heroica do modernismo (1922-1930) tentou, “com mais ímpeto que coerência, uma síntese de correntes opostas: a *centrípeta*, de volta ao *Brasil real*” (Euclides, Lobato, Barreto) e “a *centrífuga*, o velho transoceanismo, que continuava selando a nossa condição de país periférico a valorizar fatalmente tudo o que chegava da Europa” (BOSI, 1978, p. 342, grifo nosso em “Brasil real”). Depois assinalava: “E se na pressa dos manifestos houve apenas colagem de matéria-prima nacional e módulos europeus, *nos frutos maduros do movimento se reconhece a exploração feliz das potencialidades formais da cultura brasileira*” (BOSI, 1978, p. 343). Euclides da Cunha e Lima Barreto eram vinculados às obras literárias escritas depois dos anos 1930. O primeiro era moderno “na seriedade e boa fé para com a palavra” e esse traço era melhor apreendido “aproximando a tragédia de *Os Sertões* do romance da seca e do cangaço dos anos de 30” (BOSI, 1976, p. 346). A mesma aproximação já havia sido feita por Candido ao tratar de *Vidas Secas* em *Ficção e confissão*, de 1956: “Fabiano é um esmagado, pelos homens e pela natureza; mas o seu íntimo de primitivo é puro. Temos a impressão de que esse vaqueiro taciturno e heroico brotou do segundo capítulo d’*Os Sertões*” (CANDIDO, 2006, p. 63). De Lima Barreto, a “*sua direção de coerente crítica social seria retomada pelo melhor romance dos anos de 30*” (BOSI, 1976, p. 365). Tanto o livro didático de Megale e Matsuoka quanto os de Tufano, em comparação com aqueles de Benemann e Cadore e de Goulart e Silva, conseguiram sintetizar com maior inteligibilidade o novo esquema interpretativo da história da literatura brasileira do século XX, e esse esquema seria repetido

pelos livros didáticos posteriores. Estava definido o novo lugar que cabia às obras literárias dos cinco escritores: “2ª fase da prosa modernista”.

Ao atingir o nível particular de cada obra literária, o novo esquema interpretativo demandava dos autores de livros didáticos uma difícil exposição na qual era necessário articular a “realidade”, no caso a “brasileira”, com a “literatura”, também “brasileira”, ou seja, articular o “real” com a construção artística ficcional, ambos especificamente “brasileiros”. Assim, estava em jogo outra maneira de ler literatura e acentuar certos aspectos, muito diferente daquela que os autores de livros didáticos analisados no primeiro tópico expunham: o Brasil não era mais um arquipélago cultural, havia uma “realidade brasileira” e uma “cultura brasileira” que não eram fragmentadas em regiões. Agora interessavam fraturas de outra ordem, aquelas existentes na dinâmica das relações sociais de uma sociedade cindida. Entretanto, por se tratar de construção ficcional, era necessário abordar a leitura literária que é possível fazer de uma obra e explicar as razões pelas quais uma pode ser considerada melhor que outra. Nesse ponto, residiam as maiores dificuldades dos autores de livros didáticos.

O procedimento dos autores de livros didáticos era o mesmo para todos os escritores: associar uma análise sobre um ou mais romances, acompanhado de um ou mais excertos (seguidos de questões), com uma abordagem mais geral sobre as obras do escritor. A análise das obras, que os autores dos livros didáticos demonstravam conhecer bem, recorrendo inclusive à citação de diversas passagens, concentrava-se na articulação de três elementos: personagens, enredo, ambiente. O objetivo certamente era resumir o enredo e apontar algumas características dos personagens e do ambiente para, em seguida, passar à leitura do excerto, que procurava enfatizar algum aspecto — e, por fim, realizar os exercícios. Havia algumas diferenças entre as abordagens e as propostas de estudo, mas os aspectos propriamente literários eram pouco desenvolvidos, de maneira a não serem esclarecidas as razões que garantiam maior valor literário às obras ficcionais de Graciliano Ramos. Da mesma forma, a razão do maior valor literário da obra-prima de José Lins do Rego, *Fogo Morto*, também não era evidenciada. As próprias referências de crítica literária das quais se valeram os autores de livros didáticos faziam indicações precisas quanto à atribuição do valor literário das obras, as quais poderiam ter sido retomadas. E isso teria sido uma excelente contribuição para o fazer docente, uma vez que auxiliaria no desvendamento do mecanismo da apreciação daquilo que Alfredo Bosi especificou como “montagem” da construção artística ficcional e que os críticos de modo geral costumam designar pela palavra “fatura”. Assim, todos os títulos didáticos acabaram privilegiando o diálogo com o real através da noção-chave que sustentava o esquema interpretativo: “realidade brasileira”. Nisso, deixaram de dar um passo a mais na

abordagem das obras literárias. Para que o ensino de literatura conseguisse encaminhar aquilo que justificava a sua presença no currículo, seria necessário um enfoque escolar que levasse à desescolarização — o didático que se desdidatiza —, um enfoque desliterarizado que levasse à literarização, ou seja, que possibilitasse a passagem do ensino de literatura sujeito aos imperativos didáticos e escolares para os imperativos de uma leitura propriamente literária. As exposições dos livros didáticos poderiam, mesmo de modo sucinto, ter fornecido mais subsídios nesse sentido.¹¹ O objeto de amplo uso por professores e estudantes, elo entre as propostas governamentais e as aulas singulares, daria preciosas contribuições aos professores e àqueles que se inclinassem para as veredas literárias. Despertaria mais estudantes para o que repetia insistentemente um documento federal de 1981: “o fato de que o melhor caminho para se aprender a Literatura é lê-la”.¹²

ABSTRACT: This article briefly presents the results of an inquiry (undertaken in level of master’s degree) about the approaches on literary works of Graciliano Ramos, Jose Lins do Rego, Jorge Amado, Rachel de Queiroz and Jose Americo de Almeida in textbooks of Portuguese Language produced between 1944 and 1987. The main axis of the delimited problem concerns textbooks and history of a school subject in conjunction with literary criticism, characterizing a historical process of literary-school canonization.

Keywords: Brazilian literature; literary reading; literary-school reception; literary criticism

Referências bibliográficas:

ABREU, Modesto de; e BARROS, Enéas Martins de. Curso de Português. Editora do Brasil, 1954.

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de. A invenção do Nordeste e outras artes. Recife: FJN, Ed. Massangana; São Paulo: Cortez, 1999.

ALMEIDA, José Maurício Gomes de. A tradição regionalista no romance brasileiro: 1857-1945. 2. ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 1999.

¹¹Afinal, como caracteriza Alain Choppin, autor de diversos e relevantes trabalhos sobre livros didáticos, trata-se de um objeto que tem na multiplicidade de funções uma das razões para a sua complexidade. O livro didático funciona como *referência*, pois nele se encontram os conteúdos estabelecidos pelos programas (quando existem), nesse sentido o livro é “o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas e habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações” (CHOPPIN, 2004, p. 553); também funciona como *instrumento*, pois coloca em prática métodos de aprendizagem, com exercícios que encerram certa concepção educacional; e, por fim, o livro didático também funciona como o *portador de ideologia e cultura*, ele “se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes” (Ibid., p. 553).

¹²Trata-se de *O ensino de língua portuguesa e literatura brasileira no 2º grau: sugestões metodológicas*, documento elaborado sob a coordenação de Magda Soares.

- BENEMANN, Jacob Milton e CADORE, Luiz Agostinho. Estudo Dirigido de Português. Editora Ática, 1978.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. “Disciplinas escolares: história e pesquisa.” In: História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate. Bragança Paulista: EDUSF, 2003, pp.
- _____. Livro didático e saber escolar: 1810-1910. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (História da Educação)
- _____. O que é disciplina escolar? In: Ensino de história. São Paulo: Cortez, 2004, pp. 31-56.
- BOSI, Alfredo. História concisa da literatura brasileira. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1978.
- _____. O pré-modernismo. São Paulo: Cultrix, 1976. (A literatura brasileira, v. 5).
- BUENO, Luís. Uma história do romance de 30. São Paulo; Campinas: Edusp; Ed. da Unicamp, 2006.
- CANDIDO, Antonio. Ficção e confissão. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.
- _____. Formação da literatura brasileira. 11. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2007.
- CANDIDO, Antonio e CASTELLO, José. Presença da literatura brasileira. São Paulo: Difel, 1964, 3v
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação, Porto Alegre, nº 2, pp. 177-229, 1990.
- CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 3, pp. 549-566, set./dez. 2004.
- COUTINHO, Afrânio (dir.); COUTINHO, Eduardo de Faria (co-dir.). A literatura no Brasil. 7. ed. rev. e atual. São Paulo: Global, 2004, 6 vols.
- COUTINHO, Afrânio. Antologia Brasileira de Literatura. Rio de Janeiro: Ed. Dist. Livros Escolares, 1965.
- _____. Notas de Teoria Literária. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- DRESSEL, Helga. Fronteiras múltiplas: a recepção de Vianna Moog e a questão da identidade nacional. In: CHIAPPINI, Ligia; BRESCIANI, Maria Stella (orgs.). Literatura e cultura no Brasil: identidades e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2002, pp. 87-95.
- ELIA, Sílvio e BUDIN, J. Compêndio de língua e de literatura. Companhia Editora Nacional, 1959.
- FARACO, Emílio e MOURA, Francisco. Língua e Literatura. Ed. Ática, 1982.
- FREYRE, Gilberto. Região e Tradição. Rio de Janeiro: José Olympio, 1941.

- GOULART, Audemaro Taranto; e SILVA, Oscar Vieira da. Estudo Dirigido. Editora do Brasil, 1976.
- _____. Estudo Orientado de Língua e Literatura. Editora do Brasil, 1978.
- JÚNIOR, José Cretella. Português para o colégio. Companhia Editora Nacional, 1952.
- LAJOLO, Marisa Philbert. “Regionalismo e história da literatura: quem é o vilão da história?” In: Historiografia brasileira em perspectiva. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2005, pp. 297-327.
- LÉLLIS, Raul Moreira. Português no colégio. Companhia Editora Nacional, 1968.
- MACEDO, André Barbosa de. De “romancistas do Nordeste” a “2ª fase da prosa modernista”: um processo histórico de canonização literário-escolar em livros didáticos de Português. São Paulo: FEUSP, 2010. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-27072010-105336/publico/ANDRE_BARBOSA_DE_MACEDO.pdf.
- MEGALE, Heitor e MATSUOKA, Marilena. Literatura e Linguagem. Companhia Editora Nacional, 1977.
- NICOLA, José de. Língua, Literatura e Redação. Editora Scipione, 1987
- RIBEIRO, Clóvis Leite; LOURENÇO, José; JORGE, Felipe e WEY, Válter. Língua Portuguesa. Editora do Brasil, 1945.
- SILVA, Alberto da Costa e. Quem fomos nós no século XX: as grandes interpretações do Brasil. In: MOTA, Carlos Guilherme (org.). Viagem incompleta: a experiência brasileira (1500-2000): a grande transação. São Paulo: Editora SENAC, 2000, pp. 17-42.
- Súmulas de literatura brasileira. OLIVEIRA, Cândido de. Biblos, 1968.
- TÁVORA, Franklin. O cabeleira. São Paulo: Três, 1973.
- TORRES, Artur de Almeida e MELO, J. Nelino de. Manual de Língua Portuguesa. Companhia Editora Nacional, 1949.
- TUFANO, Douglas. Estudos de Língua e Literatura. Editora Moderna, 1978.
- _____. Estudos de Literatura Brasileira. Editora Moderna, 1980.
- VIANA MOOG, Clodomir. Uma interpretação da literatura brasileira. Rio de Janeiro: CEB, 1943.
- WEY, Válter. Língua Portuguesa. Editora do Brasil, 1961.

Desafíos e interrogantes en la formación del docente de Literatura

Sonia Gabriela Lizarriturri¹
Ailton Magela de Assis Augusto²

RESUMEN: En este artículo pretendemos presentar algunas de las problemáticas que subyacen a la formación docente en Literatura para el nivel medio de enseñanza tras la pérdida de autonomía de la Literatura en tanto objeto de enseñanza frente a la Lengua. Los interrogantes surgieron de las discusiones sostenidas en las clases de Didáctica de la Lengua y la Literatura, del Profesorado de Lengua y Literatura de la Universidad Nacional de Villa María, Argentina.

Palabras-llave: Literatura; Enseñanza; Obras Literarias; Perspectivas; Lectura

1. El lugar de la Literatura

Actualmente, la problemática central que se presenta al estudiante de la carrera de Lengua es la indefinición de la Literatura como objeto de enseñanza. El hiato existente entre la Literatura como objeto epistemológico y la Literatura como objeto de enseñanza, aparece como un síntoma compartido por los sistemas educativos de Brasil y Argentina. En ambos países, las reformas educativas neoliberales de mediados de los años 90, implementaron curriculums en los que la Literatura dejó de enseñarse como una disciplina autónoma y pasó a ser tributaria de la disciplina Lengua.

En Brasil, a causa de un supuesto perjuicio al proceso de aprendizaje, advenido de la separación que existía hasta entonces entre estos dos campos disciplinarios; el currículum actual propone la enseñanza de la Lengua en tanto interacción, reemplazando a la literatura y a la gramática que antes constituían partes más o menos autónomas del campo de la Lengua. El objetivo de tal cambio es lograr el desarrollo de la competencia comunicativa “integral” de los alumnos. Los responsables por la formulación de los Parámetros Curriculares Nacionales (PCNs) entienden por competencia comunicativa la capacidad del alumno de producir y comprender textos escritos en los diversos contextos de interacción social:

Esa concepción destaca la naturaleza social e interactiva del lenguaje, en contraposición a las concepciones tradicionales, dislocadas del uso social. El trabajo del profesor se centra en el objetivo de desarrollo y sistematización del lenguaje interiorizado por el alumno, incentivando

¹ Profesora de la Universidad Nacional de Villa María, coordinadora del Profesorado de Lengua y Literatura y, docente a cargo de las cátedras de Didáctica de la Lengua y la Literatura y Lingüística del Texto y Análisis del Discurso.

² Alumno del curso de Letras de la Universidade Federal de Juiz de Fora, en intercambio estudiantil en la Universidad Nacional de Villa María en el período que va desde agosto de 2010 hasta diciembre de este mismo año.

la verbalización del mismo y el dominio de otros utilizados en diferentes esferas sociales. *Los contenidos tradicionales de la enseñanza de lengua, o sea, nomenclatura gramatical e historia de la literatura, son dislocados a un segundo plano.* El estudio de la gramática pasa a ser una estrategia para la comprensión/interpretación/producción de textos y la literatura se integra al área de la lectura³. (Brasília, Ministerio de la Educación, 2000, p. 18).

También en Argentina el currículum enfoca la competencia comunicativa. En los Contenidos Básicos Comunes (CBCs) leemos que:

Enseñar el lenguaje es enseñar el uso personal y social, la manipulación, creación y recreación lingüística por parte de los usuarios y las usuarias de un sistema, cuyos fundamentos y principios éstos necesitan conocer sólidamente. En tal sentido, se podría hablar de una educación lingüística en un sentido amplio, en cuanto al *desarrollo de la competencia comunicativa*, lo cual, a su vez, incluye la enseñanza de la lengua⁴ (Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2000).

O sea, lo que se comprende tras la lectura de los documentos originados de dichas reformas educativas, es que se otorgó una preeminencia a los enfoques pragmático-comunicativos para la enseñanza de Lengua. Esta decisión desplazó el estudio de la Literatura por el de los géneros discursivos. De allí que las obras literarias son tratadas como tales y no con el aparato crítico propio del campo literario. Tampoco está explicitado en los currículums un corpus de obras literarias que se pudiera trabajar en un aula.

Asimismo, en las clases de Lengua, los textos literarios se emplean como ejemplos de un modo particular de utilización del lenguaje. Esta modalidad de enseñanza, centrada en el uso del lenguaje, disminuye las posibilidades de conocimiento del texto literario en su condición de objeto estético.

Esta primera reflexión crítica acerca de la ubicación dependiente de la Literatura con relación a la disciplina Lengua, en los planes de estudio, nos condujo a interrogarnos acerca de las posibilidades de enseñarla en sí misma o, si en todo caso, no debería plantearse a la enseñanza de la Literatura como parte de los estudios sobre las prácticas de lectura y escritura.

2. Discontinuidades y rupturas

La consideración de la enseñanza de la Literatura, en el nivel medio, como subsidiaria de la enseñanza de la Lengua, trae aparejadas, entre otras, confusiones conceptuales y solapamientos indiscriminados de teorías y perspectivas de análisis de las obras.

³ La traducción al castellano y el énfasis son nuestros.

⁴ El énfasis es nuestro.

La indiscriminación entre texto y obra, empleados en forma equiparable tanto en los documentos curriculares como en los libros de texto, es un ejemplo de ello. El concepto de texto, pensado desde las teorías de la Lingüística Textual (Van Dijk, 2001), si bien hace referencia a un hecho comunicativo desarrollado en base a una intención comunicativa (valga la redundancia) por parte del sujeto productor; también reconoce la existencia de un proceso mental en el cual se utiliza el conocimiento lingüístico para armar la estructura de ese texto. De allí se comprende que, al contrario de lo que se supone en los curriculums que están en vigencia; el texto no es solamente el producto de una intención comunicativa que se genera en el marco de las interacciones sociales y, también, que el dominio del proceso mental involucrado en la concepción de los textos no puede ser enseñado en una perspectiva exclusivamente pragmático-comunicativa.

Para que los alumnos puedan producir y comprender un texto es necesario que ellos conozcan el sistema de la lengua y todas las posibilidades que están permitidas por ese sistema y es tarea del docente enseñar el manejo del lenguaje. O, dicho de otra forma, un texto es más que una simple sucesión más o menos previsible/programable de oraciones que uno aprende en el uso mismo del lenguaje. Se trata del resultado de un proceso mental que los alumnos deben aprender a desarrollar y este aprendizaje sólo se produce después de la reflexión sobre el lenguaje y de la conciencia con la que pasan a utilizar sus recursos.

Por otra parte, al presentar fragmentos de obras literarias como ejemplos de géneros discursivos, los libros de texto favorecen el solapamiento de las diferencias entre texto y obra literaria. Lo más perjudicial es que los alumnos, al realizar la lectura propuesta en los manuales, no sólo confunden categorías, sino también leen un meta-discurso como si fuera un texto. Ellos leen una parte de una obra que, además de estar dislocada de su totalidad, está sometida a la visión que los autores del manual poseen de esta parte que fue “seleccionada”. Los alumnos están leyendo no una obra o un texto, sino el concepto que otra persona formuló.

Mucho más amplia es la definición de obra literaria y, por eso, desborda la clasificación que los curriculums en cuestión proponen. Una obra literaria no es sólo un texto escrito en base a una intención comunicativa, lo que la excluye de una calificación pragmático-comunicativa simplista. La obra literaria es un objeto estético creado en el marco de la cultura y se inscribe en un diálogo con todo lo que produjo la especie humana a lo largo de su presencia en la Tierra. Es una forma de arte y el arte es una respuesta de los hombres al mundo que les cerca; es una manera de otorgar sentido y valor simbólico a los hechos cotidianos.

Octavio Paz (1995), en un ensayo sobre el ritmo, que para él era la base misma no sólo de la creación poética, sino de toda la creación humana, escribe que:

El ritmo no es medida: *es visión del mundo*. Calendarios, moral, política, técnica, artes, filosofías, todo, en fin, lo que llamamos cultura hunde sus raíces en el ritmo. Él es la fuente de todas nuestras creaciones. Ritmos binarios o terciarios, antagónicos o cíclicos alimentan las instituciones, las creencias, las artes y las filosofías. La historia misma es ritmo.⁵

Aceptar que el ritmo y las artes que surgen de él, incluyendo la Literatura, son una visión del mundo; implica reconocer que, para la comprensión de las obras literarias, los alumnos necesitan aportar conocimientos que no son los mismos que aportan para la comprensión de otros tipos textuales.

En este marco, el docente tendría que elegir cuál es la corriente teórica que le permitiría alcanzar los propósitos de una clase de Literatura y, por supuesto, definir cuales serían estos propósitos. Si consideramos la amplitud de la Literatura como objeto epistemológico, tanto se la puede enseñar en una perspectiva histórica, articulada con los hechos más importantes de un país o comunidad; como en una perspectiva estética, en la cual el énfasis se pondría en la producción y la recepción del texto literario, entre otras posibilidades. Cualquiera que sea la elección, categorías clave como las de autor, obra y lector tienen de ser conocidas y manejadas con habilidad por los alumnos.

Si bien la idea de una enseñanza interactiva puede ayudar en la comprensión de algunos contenidos relacionados a situaciones de oralidad; ella se muestra poco eficiente para la comprensión de lo que representa la escritura y, particularmente, poco eficiente para estimular (o más simplemente explicar) la lectura de la obra literaria, en la cual el autor y el lector establecen una relación en ausencia, valiéndose de los símbolos para ponerse de acuerdo cuanto a su sentido.

En síntesis, el acercamiento a la obra literaria exige otra mirada que sólo se puede enseñar detenidamente en una clase que tenga la intención de presentar la Literatura como objeto de estudio autónomo, con teorías propias.

3. La literatura en tanto práctica de lectura

Otro de los interrogantes que ha surgido en las clases de Didáctica de la Lengua y la Literatura es la determinación del papel de la lectura en la enseñanza de la Literatura. Es

⁵ El énfasis es nuestro.

decir, ¿cuál es la posibilidad de delimitar, nuevamente, a través de un enfoque en las prácticas de lectura y escritura, un espacio autónomo para la literatura?

Es válido preguntarse, entonces, qué leen los alumnos en las clases y qué es lo que queremos que ellos lean. La definición acerca de qué es lo que los alumnos deben leer se nos figura a nosotros como una importante decisión del docente y puede otorgar a la literatura un nuevo espacio que sea menos dependiente de la Lengua.

Plantear la enseñanza de la Literatura en tanto práctica de lectura, exige de los docentes pensar no en términos de la utilidad de esa enseñanza (ya que el currículum posee una impronta pragmático-comunicativa), sino en lo que representa el hecho de enmarcar un espacio autónomo para la Literatura.

Leer textos es una actividad muy presente en sociedades letradas como son las de Brasil y Argentina, y se vuelve mecánica. Uno lee sin pensar ni sentir nada, sólo movido por la necesidad de dislocarse en un mundo letrado. Mantiene una actitud pragmática en relación a la lectura, que el currículum actual sólo vuelve más fuerte.

Pero la lectura, sobretodo la de una obra literaria, es más que una simple actividad que se hace mecánicamente, sin pensar. Alberto Manguel (1997, pp. 89-90) sostiene que la lectura es un ritual que permite al niño acceder a la memoria comunal y, en este sentido, es válido enseñar la lectura, puesto que ella es la herramienta que va a permitir a los alumnos comprender más profundamente la sociedad en la que viven, adueñándose de su patrimonio simbólico.

Y si, como proponen Michèle Petit (2001) y Jorge Larrosa (2003), la lectura es una experiencia que produce un cambio en quien lee, no puede ser ignorada por la escuela. De allí que se nos figura importante que las cuestiones presentadas en este artículo se hagan presentes en la formación del docente de Literatura, pues a él toca la tarea de enmarcar un espacio para el contacto del alumno con objetos estéticos que le pueden cambiar la visión del mundo.

RESUMO: Neste artigo pretendemos apresentar algumas das problemáticas que subjazem à formação docente em Literatura para o nível médio de ensino depois da perda de autonomia da Literatura em quanto objeto de ensino frente à Língua. Os interrogantes surgiram das discussões sustentadas nas aulas de Didática de la Lengua y la Literatura, do Profesorado de Lengua y Literatura da Universidad Nacional de Villa María, Argentina.

Palavras-chave: Literatura; Ensino; Obras Literárias; Perspectivas; Leitura

Referencias bibliográficas:

LARROSA, Jorge. La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

MANGUEL, Alberto. Uma história da leitura. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

Ministerio de la Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2000. Contenidos básicos comunes para la educación general básica (Lengua). 1ª ed. Buenos Aires. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/consejo/documentos/cbc/egb/lengua.pdf>. Acceso en: 27 oct. 2010.

Ministério da Educação, 2000. Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio). Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília. Disponible en: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acceso en: 27 oct. 2010.

PAZ, Octavio. El ritmo. In.: El arco y la lira, in.: Obras Completas, v. I. México: Fondo de Cultura Económica, 1995. Edición digital de **Patricio Eufracio Solano**. Disponible en: <http://www.ensayistas.org/antologia/XXA/paz/paz4.htm>. Acceso en: 29 oct. 2010.

PETIT, Michèle. Lecturas: del espacio íntimo al espacio público. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

VAN DIJK, Teun. A. Prólogo. In.: VAN DIJK, Teun A. (Comp.) El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I. Barcelona: Gedisa, 2001.

Educação Hoje: “novas” tecnologias, pressões e oportunidades.

José Marcelo Freitas de Luna¹

Leitores do texto de Pedro Demo estavam há muito à espera do que ele tem a dizer acerca do lugar, na escola, das novas tecnologias. O autor introduz este seu novo livro, caracterizando o cenário educacional. Baseando-se nos mais recentes dados de pesquisas sobre a educação brasileira, relaciona o atestado dos baixos níveis de aprendizagem à importância de “aprender bem”. Ele o faz para pontualmente analisar, no contexto do mercado que exige qualidade educacional dos trabalhadores, e da escola que resiste às mudanças, as chamadas novas tecnologias.

Mais claramente ainda, o foco do Autor está sobre a *web 2.0* e os processos de *autonomia* e *autoria* que esta tecnologia deve sustentar. Estes processos devem ser objetivados por se identificarem diretamente com a atividade de pesquisa - fundamento docente e discente. Para Demo, o “aprender bem” se dá pela “elaboração, construção / desconstrução / reconstrução de conhecimento” e se respalda na *web 2.0*.

O que o Autor anuncia para os capítulos que se seguem à introdução é a pretensão de analisar a expectativa de oportunidades melhores de formação em ambientes ocupados por essa tecnologia. Demo também pretende analisar as condições que seriam necessárias para tornar esses ambientes “oportunidades para todos...”. Como é comum aos seus textos, o tom que ele anuncia para o livro, e que de fato usa, é crítico. Este estilo é especialmente pertinente ao tema das novas tecnologias, tão marcado que é por euforias e vazios.

Expectativas: Euforias e vazios, a propósito, é o título do primeiro dos seis capítulos do livro. Como sugerido, Demo alerta para a necessidade de abordar as tecnologias criticamente. Fundamentado em pesquisas recentes sobre a aplicação das tecnologias educacionais, ele trata de desmitificar, por exemplo, a previsão, feita em 2003, de que de 50% da formação no trabalho se daria *on line*, o que não pode se comprovar. Tampouco se confirmou a promessa (ou ameaça) de, na escola, as tecnologias acabarem com a aula e substituírem o professor. O que é fato, por outro lado, é o envolvimento crescente dos processos de aprendizagem com novas tecnologias, o que deve levar as instituições escolares

¹ Professor do Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Itajaí

e, especialmente, a pedagogia a se “reverem radicalmente”. Para isso, Pedro Demo ratifica o cuidado que instituições, professores e alunos têm que ter. Há que se evitar, nas palavras dele, o “espalhafato”, comportamento de quem acha que as novas tecnologias reinventam a roda ou acabam com o passado. Há que se evitar, igualmente, a “desilusão”, por não se acreditar em cenários adequados para boas aplicações das tecnologias educacionais.

No segundo capítulo, *Promessas da Aprendizagem Virtual: Expectativas sobre a Web 2.0*, Pedro Demo começa a analisar objetivamente essa chamada “filosofia” digital. Ele o faz, esclarecendo que a web 2.0 se define a partir da arquitetura de novos *softwares*, exatamente aqueles que permitem ao usuário assumir a condição de co-produtor de textos multimodais. Trata-se, assim, da possibilidade de autoria, que se apresenta como tal àquele usuário que decide não copiar, não reproduzir, não plagiar. Pela sua importância, a noção de autoria é circunstanciada nas seções que formam o capítulo. Nesse sentido, o autor didaticamente ratifica a recomendação de construção de alguma fluência tecnológica e o uso criativo e responsável da Internet.

Para responder ainda mais didaticamente como desenvolver a autoria e a autonomia, na direção do aprender bem, no terceiro capítulo, *Web 2.0 e suas ferramentas*, Pedro Demo discute as propriedades pedagógicas dessa nova tecnologia. Sempre com base em autores de estudos relevantes e especializados em cada objeto, Demo retoma a *wiki*, para bem exemplificar o seu uso em sala de aula. É absolutamente possível, segundo o autor, a qualquer situação escolar: desenvolver projetos de pesquisa, usando-a para documentação em andamento; publicar recursos do curso, professores postam e os alunos comentam; criar e editar um documento, por todos os alunos, que tenha a visão de cada um, mas que represente, ao final, o consenso. Embora as outras ferramentas não sejam abordadas com tantas ideias de uso, Demo cuida de apresentar aquilo que a literatura e a prática têm revelado como principais características e possibilidades. Mantendo o seu tom de crítica e alerta, Demo conclui este capítulo, afirmando que a potencialidade de desenvolvimento do aprender bem com o uso da *web 2.0* é real, mas não automático nem garantido. O desafio para se fazer bom uso desse recurso diz respeito a professores, aos alunos e às instituições educacionais.

Pedro Demo reclama para a pedagogia um lugar central na consecução do objetivo de aprender bem. É no quarto capítulo, *Desafios Pedagógicos*, que ele discorre, com brevidade, mas sem superficialidade, sobre os problemas que nós, leitores, sabemos que existem para fazermos uso não só da *web 2.0* como de outras tecnologias educacionais. Demo reconhece

que há alunos que não têm desenvoltura com o computador e que, portanto, não simpatizam com a aprendizagem virtual. Em relação aos professores, o autor diz haver em geral quatro problemas: a carga de trabalho; a promoção; as habilidades tecnológicas; os direitos de propriedade intelectual. O autor destaca a importância que precisa ser dada, coerentemente com a *web 2.0*, à avaliação da aprendizagem informal. Apoiado em estudiosos do assunto, ele propõe a distinção entre avaliação *da* aprendizagem e avaliação *para* aprendizagem.

Aprendizagem é de fato a razão de ser da tecnologia, nos termos de Pedro Demo. No quinto capítulo, *Aprendizagem Virtual e Design de Curso*, o autor discute objetivamente o design de cursos inovadores. Expressando conhecimento da noção de desenvolvimento científico, e crítica ao que se apresenta como novo sem o criterioso exame dos antecedentes, Demo dá o devido lugar às referências teóricas da área da aprendizagem. Ele considera inicialmente aquelas que continuam importantes como o conceito de “zona de desenvolvimento proximal”, por sua relação direta com as dinâmicas e objetivos comuns aos jogos eletrônicos. Na sequência, ele trata das referências que se quebram, nos termos dele, “coisas que ficam para trás” como o currículo extensivo, visto como uma grade preenchida de conteúdos extensos que devem ser dados pelo professor aos alunos. Demo é, principalmente aqui, cuidadoso em esclarecer que não defende o apagamento dos conteúdos, mas a construção de uma relação que leve o aluno a aprender a estudar, sob a perspectiva da pesquisa e da elaboração contínuas. Como “novidades”, tão sugestivamente como em “novas” tecnologias, ele aponta a *web 2.0*, a motivação virtual das crianças, as novas alfabetizações, a autoria docente e discente, os textos multimodais e a aprendizagem informal. Embora o Autor tenha, neste capítulo, a pretensão de discutir design de cursos, a discussão a esse respeito não pode ser considerada como satisfatória: três cenários são apresentados, mas não explorados coerentemente.

Para robustecer a argumentação que faz de um lugar central para a pedagogia, Pedro Demo intitula o seu último capítulo de *Pedagogia do Aprender Bem*. Consistente e claramente, ele discorre sobre o que seriam dois desafios prementes para o futuro da pedagogia no que tange a aprendizagem: ser pedagogicamente correta e ser tecnologicamente correta. Demo esmiúça este assunto, fornecendo aportes em torno do que seria aprender bem. Ele vai, por exemplo, a Sócrates e a sua maiêutica, para ratificar que a relação pedagógica apenas se manifesta corretamente quando alunos e professores atuam como sujeitos; logo depois, ele atualiza a discussão com a referência às novas tecnologias e ao seu potencial de

promoção da autoria. A propósito da aprendizagem tecnologicamente correta, Demo enfatiza a necessidade de a pedagogia se relacionar com a tecnologia com vistas à oportunidade de aprender bem.

Declarando reiteradamente que a aprendizagem virtual veio para ficar e que a pedagogia ganha, em particular com a *web 2*, suporte para atingir o objetivo de formar autores, Pedro Demo conclui o seu livro. Segue-se uma bibliografia que, como sugerido, é vasta e absolutamente pertinente à área, podendo ser tomada como fontes valiosas para o aprofundamento de cada um dos aspectos abordados no título.

Educação Hoje: “novas” tecnologias, pressões e oportunidades é em si uma fonte bem vinda para o estudo e o trabalho de todos os educadores. Resistentes e entusiastas de tecnologias educacionais encontram no livro uma palavra consistente e esclarecedora acerca desses importantes recursos, bem como acerca do lugar central da pedagogia e do papel insubstituível do professor no processo do “aprender bem”.

Referência:

DEMO, Pedro. Educação Hoje: “novas” tecnologias, pressões e oportunidades. São Paulo: Atlas S.A, 2009.

Literatura, educação e cultura: Reflexões a partir de "Balzac e a costureirinha chinesa"

Valéria Cristina Ribeiro Pereira¹

RESUMO: A reflexão proposta neste texto, alocada em solo interdisciplinar, e impulsionada pela análise de uma obra de ficção, pretende se encaminhar para a explicitação de pontos ainda obscuros relativos à "formação do leitor", este considerado representação de uma cultura, em que se formam (inter) subjetividades. Dispostos, também, neste contexto, encontram-se a literatura e seu ensino, imbricados por inúmeros aspectos que, dinamicamente, (entre) laçam-se no tecido multicultural de nosso tempo.

Palavras-chave: Literatura; Cultura; Leitura; Educação; Interdisciplinaridade.

Educação

O mais difícil, mesmo, é a arte de desler.
(Mário Quintana)

À medida que podemos reconhecer as transformações ocorridas no seio das teorias de literatura, é possível ter a consciência de que tratar sobre literatura e leitura coloca-nos, inevitavelmente, na interseção de muitos discursos que nos obrigam a ler, sem poder ignorá-los, e, por isso, eu me interrogo, constantemente, em busca de ferramentas para, com eles, dialogar. Assim, este texto, parte de um estudo alocado em solo interdisciplinar², propõe uma necessária abertura, operando nas interfaces teóricas, a fim de que diferentes abordagens possam contribuir para o desvelamento de pontos que julgo obscuros.

Mas, para pensarmos a formação de leitores, acato a exigência de uma inversão de foco e, a partir do momento em que assumo tal inversão de análise, deslocando-a do texto, como objeto autônomo, para a sua interação com o sujeito-leitor e, tomando, como ponto de partida, este último, vejo como necessário, além da adesão ao pensamento exposto pela estética da recepção³, difundido principalmente por Jauss e Iser, no final dos anos 60, o acréscimo de novas teorias contemporâneas, relacionadas à cultura.

Assim, destaco a importância de se problematizarem questões relacionadas à discussão que, acredito, levará a uma desejada e necessária convergência dos elementos formadores da tríade leitura/ literatura/ cultura e que também diz respeito ao lugar desta literatura, reconhecida enquanto linguagem distante do interesse dos estudantes.

¹ Pesquisadora vinculada à Cátedra UNESCO de Leitura PUC - Rio.

² Este texto é parte da pesquisa desenvolvida na tese de doutorado, intitulada *Uma Metáfora da Cultura: a formação do leitor a partir de um "círculo de leitura"*.

³ Recorrer às obras citadas na bibliografia, inclusive à de Luiz Costa Lima.

Nestas reflexões, os espaços de construção do saber, embora não sejam os únicos onde a leitura é praticada, funcionam como eixos que engendram a problemática, pois são os espaços institucionalizados aos quais estão delegadas as responsabilidades pela difusão e aprimoramento de práticas da leitura e da escrita em nosso tempo. É nestes espaços, ainda tão atrelados a um ensino formal, que podemos verificar a mencionada tríade, que, embora compartilhando a consoante de ligação /t/ e o sufixo /ura/, no plano da formação dos substantivos, parece nada ter em comum, no cotidiano dos conteúdos ministrados.

Como a abordagem de textos literários não é vinculada pela maior parte dos estudantes a nada de que se possa “tirar proveito” (a não ser o óbvio, como ser aprovado em exames, por exemplo), pensar a literatura, entremeada pela cultura, pode levar a uma revisão de estratégias utilizadas para explorar as ficções:

Olhar a literatura na sua condição de linguagem, em interface com outras expressões culturais, pode, no mínimo, reservar-lhe o sabor de “oferecer verbo” para o leitor referir e tratar a cultura, em múltiplas linguagens, seja o cinema, as artes plásticas ou a música, por exemplo. /.../ Aí, todavia, se coloca a contra-face problemática para o deslocamento da literatura: o lugar da cultura tão pouco está marcado em nossas escolas de ensino médio e em boa parte do terceiro grau (YUNES, 2003, p. 65).

E, se, conforme constatamos, são necessárias contribuições de teorias culturais aplicadas à leitura, torna-se relevante trazer o pensamento de Clifford Geertz (1989), pois seus conceitos, elaborados no campo da antropologia, têm sido constantemente aproveitados em pesquisas mais atuais, que tentam dar conta de abrir diferentes possibilidades de entendimento acerca das questões culturais.

Segundo Geertz, o conceito de cultura, como tantos outros, encontrou muitas e diferentes abordagens, e, do mesmo modo que outros, à medida que as teorias iam surgindo, parecia ser possível acreditar na descoberta de algo capaz de resolver os problemas que a prática impunha⁴. Mas o que se vê, como em todas as teorias, é o desgaste, restando-nos aproveitar os acréscimos e descartar o insignificante para buscar novas abordagens.

Assim, Geertz transcreve algumas possibilidades, na verdade, 11 (onze) delas, para o entendimento do conceito de cultura e tenta praticar, neste alargamento, um ajuste, preocupado em não cometer reducionismos. Por isso, o autor procura substituir o conceito de E. B. Tylor, que concebe a cultura como "o todo mais complexo", pois acredita que ele, embora possua uma ampla força criadora, mais confunde do que esclarece. Segundo Geertz, o

⁴ Geertz remete à visão sobre certas idéias surgirem com um tremendo ímpeto no panorama intelectual, conforme exposto na obra *Philosophy in a new key* por Susanne Langer.

conceito de cultura que defende é essencialmente semiótico, porque, como Weber, acredita que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu; então, a cultura serão essas teias e a sua análise é uma ciência interpretativa em busca de significados.

Por isso, para entender a cultura é preciso olhar para o que os praticantes daquela ciência fazem. Neste caso, o que os antropólogos fazem é a etnografia, uma "descrição densa"⁵ dos processos em que o homem está envolvido, produzindo significados e estes sendo produzidos por ele, ou seja, é uma descrição não superficial das teias que envolvem o homem em sociedade.

Explicitando um exemplo de Ryle sobre a "descrição densa" — todas as possibilidades de uma piscadela de olhos — Geertz afirma que, para pensar a cultura, devemos considerar que "as complexidades são possíveis, se não praticamente infundáveis, pelo menos do ponto de vista da lógica". Desse modo, o objeto da etnografia é uma hierarquia estratificada de estruturas significantes, amarradas umas às outras, que nossa lógica finita não pode abarcar em totalidade — mas pode enxergar-se consciente desta limitação e evitar assumir abordagens essencialistas, totalizadoras e polarizantes.

Prosseguindo, temos que a escrita da etnografia para o autor é uma tarefa que se assemelha à escrita da crítica literária, pois, a partir da observação das culturas, o etnógrafo deve, através da escrita, transmitir impressões dos fatos observados, mas, nesta escrita, ele faz opções, marca seu estilo, privilegia os dados, enfim, aproxima-se da escrita da crítica da literatura.

Dessa forma, como o crítico, o etnógrafo escolhe entre as estruturas de significação, que são complexas, emaranhadas, amarradas em infinitude.

/.../ uma multiplicidade de estruturas conceptuais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e inexplícitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar. E isso é verdade em todos os níveis de atividade do seu trabalho de campo, mesmo o mais rotineiro/.../ Fazer uma etnografia é como ler (no sentido de "construir uma leitura de") um manuscrito estranho/.../ escrito não com o sinal convencional do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado (GEERTZ, 1989, p. 7).

Assim, pensar a leitura, hoje, não é possível sem o respaldo de uma teoria antropológica, que nos abra os olhos para a existência das teias significativas mencionadas por Geertz, amarradas aos contextos em que se formam os leitores: afinal, o homem lê e escreve e/ou se inscreve com um repertório (ao mesmo tempo em que o devolve ao seu meio),

⁵ Geertz toma esta noção de empréstimo de Gilbert Ryle.

e este vai se formando, não de maneira aleatória, mas contaminando/contaminado os/pelos legados (de toda espécie), ou seja, no contexto da cultura, em que é deflagrada a incessante construção das (inter) subjetividades⁶. Convém assinalar que a noção de subjetividade adotada aqui é aquela que pode ser considerada na contemporaneidade, quando investigamos o percurso por ela feito. No campo filosófico, partiu de Descartes e atravessou diferentes concepções, aproximando-se de nossos dias, com Nietzsche, e, no campo da psicologia, com Freud; depois, retornando com Foucault, após esta trajetória, abandona o sujeito teórico e alcança o sujeito da vida (DELEUZE, 1986). Ligando-se à primeira, a intersubjetividade está alicerçada no pensamento de Stanley Fish, quando discute o papel das comunidades interpretativas. E, assim, estamos no contexto da sucessiva troca.

De volta a Geertz, há, pelo menos, dois pontos relevantes no seu pensamento que podem contribuir para este estudo. O primeiro deles está justamente atrelado às considerações que o autor tece sobre a tarefa do etnógrafo e à aproximação com o trabalho do crítico de literatura, visto que, leitores de leitores que somos, vemo-nos impulsionados a caminhar considerando os modos de vida (contextos) destes leitores. E, pelo segundo, verifica-se que a preocupação em produzir uma etnografia dialoga bastante com as idéias do educador Paulo Freire, à medida que verificamos como bastante necessária uma observação minuciosa e paciente dos contextos e dos sujeitos em questão. A chamada realidade do educando/leitor pode vir à tona, através do olhar atento do observador em espaços diferenciados, todavia, isso aliado à inserção da atenção aos discursos dos sujeitos observados.

Entretanto, embora pareça óbvia para nós, pesquisadores, a necessidade de fazer escolhas entre as estruturas de significação disponíveis no tecido cultural, vejo por bem mencionar que há aspectos positivos desta descrição para os nossos estudos; porém, há também uma limitação em que tais escolhas, às vezes, colocam à pesquisa, quando, por exemplo, o pesquisador opta por uma visão sua uni-dimensionada, restrita ao seu trabalho de observação etnográfica. Sei da contribuição que nos dão os estudos antropológicos em diferentes áreas, mas, com relação à leitura, vejo despontar um grande problema, pois a

⁶ No campo da lingüística, Luiz Antônio Marcuschi, em *Produção Textual, análise de gêneros e compreensão*, sem pretender pensar, como idéia central, a formação do leitor, retoma a noção de (inter) subjetividade, com Possenti e Benveniste; e, embora tal abordagem se distancie de nossas reflexões, em seu objetivo, faz-se interessante acompanhá-la, pela contribuição que traz para refletir sobre o estudo do gênero e algumas ramificações; deste modo, pensando a linguagem como interação, converge para alguns pontos de nossos estudos, já que, em uma prática de leitura, é fundamental que o professor/mediador saiba pensar, junto com os leitores, sentidos possíveis, negociando, inclusive, a entrada daqueles sentidos oriundos dos contextos de saberes “oficiais”, ou seja, adotando a perspectiva prevista em *Interpretação e superinterpretação*, quando Umberto Eco nos orienta a construir os sentidos, considerando a lógica interna que todo texto possui.

construção de sentido para um texto não se dá mediante somente a prática de um ritual (que pode estar automatizado); ela se constrói apoiada, também, em processos cognitivos muito mais complexos, durante a interação texto-leitor.

E, ainda, embora eu saiba da importância do contexto para a construção de um sujeito, vejo que, considerar como prioridade a influência do contexto sobre o indivíduo, não é o mais rentável para pensar a formação do sujeito-leitor, na contemporaneidade. Ao considerarmos “a priori” o contexto, voltamos a um paradigma tradicional do trabalho com a leitura, e, além disso, a adoção de apenas um fator preponderante para pensar a formação do sujeito-leitor pode nos levar a praticar algum tipo de determinismo e/ou exclusão, com os setores de baixa renda, por exemplo.

Penso que a grande contribuição da antropologia para este estudo esteja alicerçada no exercício etnográfico, pois é esta descrição que, num primeiro momento, poderá nos fornecer subsídios para conhecer o leitor. A observação dos espaços de inserção destes leitores e de seus comportamentos é, sem dúvida, o primeiro grande passo para pensar sua formação. Mas é somente o primeiro, pois outros precisarão se agregar a ele.

Indo mais longe, acredito que pensar a formação do leitor exige, por consequência, pensar em categorias flutuantes e exige pensar, não de forma separada os contextos e os sujeitos, mas concomitantemente em contextos- sujeitos, como partes agrupadas na mesma unidade, o que revela a impossibilidade de existência de uma sem a outra. De todo modo, as teias são de fato infinitas, no entanto, mesmo diante da exigência de um caminho para estas reflexões, mesmo com a tesoura do recorte, este texto pretende avançar para uma visão mais ampla acerca do sujeito-leitor.

Por isso, também me aproximo do pensamento do historiador cultural Roger Chartier, que, a partir dos anos 80, foi fortemente absorvido pelos estudiosos brasileiros, em diferentes áreas, especialmente aquelas relacionadas a estudos ligados à cultura e à leitura. Estes estudos importam-me simultaneamente, pois, conforme é perceptível na crença do próprio pesquisador são temas intimamente relacionados, já que a leitura é concebida por ele como uma prática cultural.

Refletir sobre o pensamento de Roger Chartier implica fazer emergir três categorias fundamentais que atuam imbricadas horizontalmente no campo da cultura e implica tentar perceber como estas podem ser aproveitadas para o entendimento da construção de um sujeito, quando concretiza o ato de ler. São elas: as práticas, as representações e as apropriações. Podemos entender a primeira como todo um conjunto de elementos de formas,

simbólicas ou não, que constituem as configurações sociais e conceptuais próprias de um tempo ou de um espaço. Já a segunda pode ser elaborada a partir do registro dos modos de um sujeito situar-se em determinadas comunidades histórica e socialmente variáveis. Por último, as apropriações podem ser entendidas como as maneiras distintas pelas quais um sujeito pode apossar-se dos usos e das diferenciações de significados, ou seja, maneiras de produzir re-significações. É importante ressaltar que, no tocante à questão da apropriação, como a reconhece Chartier, poderíamos pensar, em um primeiro instante, estar sob uma espécie de determinismo, mas precisamos estar atentos ao fato de que se trata de um processo em constante refazer-se.

Logo vamos perceber que a proposta do pesquisador, no que se refere à História Cultural, não pode apresentar uma definição fechada, e, sim, o olhar sempre voltado para as práticas e as representações, significando uma constante observação do universo da cultura em que tais práticas estão inseridas e, por consequência, o que elas representam, sem esquecer que as categorias citadas estão operando em constante tensão.

Como vemos, não é possível conceber uma definição de História Cultural a não ser, sobre um paradoxo, como uma definição aberta, à medida que ela é por si mesma uma prática, ancorada na observação das práticas e relações sociais. Dessa forma, atua dinamicamente na percepção dos processos culturais, e, portanto, impulsiona o trabalho na perspectiva da amplitude, sem poder provocar reducionismos, utilizando-se, para tal, de pontos de confluência entre diferentes disciplinas, como a psicanálise, a antropologia, a sociologia, a lingüística, a semiótica, a hermenêutica, entre outras. “A história cultural, tal como a entendo, tem por principal ‘objecto’ identificar o modo como, em diferentes lugares e momentos, uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 2002, p. 17).

Enfim, a História Cultural é importante para pensar a leitura, porque, da forma como Chartier a apresenta, posso estabelecer uma ponte que nos leva à compreensão de um sujeito que constrói sua leitura, através de um ato concreto, envolvido em práticas e representações culturais. Isto considerado, chego, então, a um sujeito de carne e osso, não a uma entidade teórica. Assim também, o texto não é algo tão abstrato, com uma recepção que pode ser controlada como entendiam uns, ou, ainda, que a intenção do autor poderia ser a chave de qualquer leitura.

A leitura, deste modo entendida, leva-nos a um mar em que as categorias de percepção dos atos de ler somente podem ser aplicadas em superfícies flutuantes, as quais sofrem

deslocamentos a partir das posições ocupadas pelos sujeitos que concretizam tais atos e tornam-se produtores de outros discursos.

Pensar a leitura é, pois, um empreendimento que só pode ser impulsionado a partir do centro do local da cultura, ancorado, simultaneamente, em reflexões teóricas, isso supondo um constante diálogo, entre uma e outra, porque, afinal, conforme acredita Chartier, "as inteligências não são desencarnadas".

Para além das duas importantes contribuições em relação à valorização da figura do leitor, nos campos da Estética da Recepção, e da Fenomenologia e da Hermenêutica de Ricoeur (1983), o historiador avança para universos mais particulares, em direção a práticas sociais de sujeitos encarnados. Assim,

.../para Rojas, os contrastes na recepção do texto que ele propôs ao público têm que ver, em primeiro lugar, com os próprios leitores, cujos juízos contraditórios devem ser inscritos na diversidade de caracteres e dos humores ("tantas y tan diferentes condiciones") e também na pluralidade de aptidões e expectativas/.../ (CHARTIER, 2002, p. 122).

A leitura, contemplada deste modo, abre uma perspectiva para verificarmos o quanto insuficientes são as teorias que consideram o ato de ler como algo tranqüilo e transparente na relação entre o texto e o leitor. Ao contrário, o ato da leitura é, forçosamente, alguma coisa que se concretiza em meio a processos engendrados por forças tensionadas e sobre as quais o leitor tem apenas um certo controle: daí a razão pela qual, muitas vezes, um texto, por exemplo, que não possui conotação política, tornar-se gerador de alterações nas posições do leitor, numa determinada realidade social.

Considerar a leitura como um acto concreto requer que qualquer processo de construção de sentido, logo de interpretação, seja encarado como estando situado no cruzamento entre, por um lado, leitores dotados de competências específicas, identificados pelas suas posições e disposições, caracterizados pela sua prática de ler, e, por outro lado, textos cujo significado se encontra sempre dependente dos dispositivos discursivos e formais/.../ (CHARTIER, 2002, p. 17).

Vislumbrando, então, o sujeito-leitor envolvido nas suas práticas de leitura, é possível entender que, numa dada situação, um panfleto contra (ou a favor de) certo regime político possa causar efeito contrário em determinado leitor e levá-lo a rasgar o impresso em vez de difundir o conteúdo da mensagem veiculada. Para que texto e leitor possam fechar uma idéia em comum, é necessária a disposição de quem lê. O fato é que precisamos encarar o ato de ler como estando dotado de uma mobilidade que não aceita teorias reducionistas, nem fundamentalistas.

De tudo isso, posso puxar um fio, para refletirmos sobre o filme *Balzac e a Costureirinha Chinesa*, o qual fornece um material interessante para o entrecruzamento das questões colocadas até aqui. O filme citado, trama em que estão envolvidos como figuras centrais, Luo, Ma e a Costureirinha, traz, de início, a apresentação de um cenário formado pela oposição natureza/cultura, letrado/ iletrado, primitivo/civilizado e outros; o primeiro par opositivo, erudito/popular, dá-se numa cena inicial, quando os camponeses não reconhecem um instrumento musical clássico, o violino, pertencente ao que a cultura intelectual coloca na esfera do erudito.

Antes de prosseguirmos, porém, é importante ressaltar que não será gratuita esta maneira, quase didática, de o filme se mostrar, pois, é a partir da dicotomização, conforme explorada pelo diretor (autor), que se torna possível a nossa melhor percepção, enquanto espectadores (leitores), dos entrecruzamentos. Caso contrário, não conseguiríamos verificar com a clareza o apagamento destas linhas fronteiriças e nem enxergaríamos que estas oposições acabam diluídas, quando entramos no universo das práticas culturais, nas quais nossos personagens estão inseridos. Com isso, posso afirmar que o diretor facilita a leitura para um espectador menos atento, enquanto opta por um recurso capaz de atender à proposta da produção de sentido que se constrói, com a predominância de uma narrativa linear.

No entanto, para Roger Chartier não é possível ler as práticas culturais da realidade apoiados na perspectiva de dois pólos, pois eles, na verdade, operam nos entrecruzamentos, e nossa visão dicotomizada só existe num mundo criado pela herança intelectual.

A relação assim instaurada entre a cultura da elite e aquilo que não o é diz respeito tanto às formas como aos conteúdos, aos códigos de expressão como aos sistemas de representações, logo ao conjunto do campo reconhecido à história intelectual. Estes cruzamentos não devem ser entendidos como relações de exterioridade entre dois conjuntos estabelecidos de antemão e sobrepostos (um letrado, o outro popular) mas como produtores de "ligas" culturais ou intelectuais cujos elementos se encontram tão solidamente incorporados uns nos outros como nas ligas metálicas (CHARTIER, 2002, p. 56-57).

Sobre estas "ligas" tenho que comentar especialmente dois momentos do filme, que ilustram bem os cruzamentos mencionados pelo autor: o primeiro está refletido na forte dor de dente sofrida pelo chefe dos camponeses, pois este só consegue ver-se livre dela, quando o jovem Luo, usando seus conhecimentos da área odontológica, fabrica uma broca de maneira tosca, fazendo-a funcionar a partir do pedal de uma velha máquina de costura e, assim, consegue curar o camponês de sua agonia; o segundo momento aflora, quando o mesmo rapaz passa a sofrer com a febre da malária e vê-se obrigado a aceitar uma sova, recebendo

lambadas com os galhos de plantas conhecidas dos aldeões, pois esta é a única maneira de ficar curado. Com isso, é possível ver explicitamente que estas formas de contaminação de uma cultura pela outra atravessam as práticas todo o tempo, sem que muitas vezes possamos apontá-las separadamente, de maneira tão nítida.

Retomando a idéia já mencionada anteriormente, volto ao cenário da Montanha Fênix. Na aldeia, para onde são encaminhados Ma e Luo para um processo de reeducação política tudo é rudimentar, as casas (que mais se aproximam a cabanas), as privadas, os utensílios, os modos de produção, sem energia elétrica, enfim tudo se delinea da forma mais "agreste" possível, o que vai se configurando, inclusive, através das falas das personagens, que se referem à montanha como sendo "o fim do mundo" e à Costureirinha como sendo "muito primitiva". Isso vai se contrapondo aos avanços da civilidade, conhecidos pelos dois rapazes, já existentes nas cidades mais desenvolvidas.

Outro ponto interessante a ser levantado refere-se ao olhar das personagens Ma e Luo, em relação aos camponeses, pois, guardadas uma série de ressalvas⁷, é possível enxergar ali o olhar do colonizador, daquele que está em alguma vantagem no mundo que está sendo colonizado; neste caso, a vantagem seria o fato de serem letrados, portanto, mais capacitados para uma visão alargada acerca do mundo e das coisas. Lembro as palavras de Luo: "vou ler para a costureirinha, vou tirá-la da ignorância."

Porém, são ambos também personagens que remontam a uma narrativa das mais antigas histórias conhecidas pelo mundo: aquela em que, traídos pelo coração, apaixonam-se pelo que é considerado primitivo e inferior. O tema é recorrente no período do nacionalismo brasileiro e transparente na obra do romancista José de Alencar, como é o caso de *Iracema*. Entretanto, a esta postura colonizadora, a Costureirinha dá uma resposta às avessas, pois, embora permita contaminar-se por esta cultura da letra, avança para os seus interesses, rompendo com os laços que a manteriam dependente de seu colonizador, o que pode ser visto ao final da narrativa.

Ainda com relação a isso, é interessante lembrar uma cena em que Luo ensina a camponesa a escrever: fazendo com que ela vá escrevendo e repetindo oralmente, várias vezes, a frase "eu te amo", permite ler uma tentativa de domínio sobre a jovem e seus sentimentos. "Retirá-la da ignorância" era o desejo do rapaz, mas não para libertá-la e, sim, para que a Costureirinha permanecesse enredada no mundo que lhe apresentara.

⁷ Apenas para mencionar uma das ressalvas, cabe explicitar que as personagens Luo e Ma não vão para a montanha impelidas por um desejo de conquista; elas vão obrigadas por um regime político, o contexto é outro.

Porém, no universo das Montanhas Fênix, há forças em tensão, embate de discursos e lutas de representação, e, por isso, é preciso considerar que, de uma certa forma, o poder do "intelectual" e da cultura letrada, em alguns momentos, sobrepõe-se à ignorância dos camponeses. O personagem Luo, por exemplo, possui bons recursos criativos/argumentativos para se esquivar de situações-problema, como no caso da composição de Mozart, tocada para os aldeões, a fim de que não se queimasse o violino.

Por outro lado, é preciso estar atento ao fato de que esta vantagem perde um pouco de seu poder, porque Luo e Ma são levados para fora de seu local de origem, por isto também são vítimas de uma outra colonização, a do regime comunista. Não obstante, é este regime que acentua a oposição entre o fazer e o pensar, indicando que quem faz não pensa e quem pensa não faz, quando submete os dois rapazes a uma chamada reeducação e usa para isto métodos de tentativa de controle sobre o corpo físico, obtidos através do trabalho braçal, o que, em alguns momentos, de fato, fortalece o descompasso entre o reino das idéias e o reino da ação.

Mais uma questão a ser apontada refere-se à proibição das leituras de determinados tipos de material escrito, que, devemos nos lembrar, não é restrita ao mundo das montanhas Fênix, na China comunista do presidente Mao. Ao contrário, ao longo da História das sociedades, esta prática foi difundida inúmeras vezes, numa tentativa de se manter o controle sobre os processos sociais⁸. Assim, é necessário impedir que alguns materiais circulem, pois, caso não se dê assim, como será controlada a recepção? E o que os leitores poderão fazer ou em que poderão se transformar, ao se apropriarem dos conteúdos dos textos? Neste caso específico, é a "ditadura do proletariado" que tenta frear esse processo de contaminação cultural a todo custo, quando proíbe a leitura, principalmente dos autores ocidentais, oriundos de sociedades capitalistas.

Entretanto, é preciso desconfiar da afirmação do poder do livro ou da leitura por si mesmo; na verdade, com relação à efetivação deste poder, que, certamente, não possui grau zero, é necessária a existência de um leitor com olhos para ver, predisposto às mensagens do texto (sabem-se lá quantas, dentre as infinitas escondidas no emaranhado tecido das idéias do mundo). No caso de nossa personagem, a Costureirinha, ela demonstra esta predisposição, pois uma frase sua proferida no início da narrativa, antes mesmo de ter contato com os livros, confirma o pensamento: "às vezes fico pensando como é o mundo em outros lugares".

⁸ CHARTIER, Roger. Cultura escrita, literatura e história, 2001.

Apesar das afirmações, é importante observar a resistência da jovem camponesa com relação ao desenvolvimento de práticas da leitura e escrita, embora demonstre uma predisposição para a expansão de seu conhecimento. Também vale a pena observar o papel da tradição oral e o poder de causar emoção das narrativas contadas, uma prática coletiva existente na aldeia, que, no caso da Costureirinha, pode ser considerada como porta de entrada ao universo das letras, pois ela é seduzida, primeiro, por ouvir as histórias de Balzac contadas por Luo e Ma e, depois, ela mesma adentra, lendo e escrevendo, o mundo da leitura.

Faz-se interessante notar que, ao final da trama, ocorre algo inesperado, a Costureirinha não corresponde ao que é esperado dela, segundo seus zelosos leitores, pois, ao apropriar-se do texto de Balzac, ela constrói um novo mundo interior, à revelia do que poderia supor seu "mentor" intelectual, o companheiro Luo. O que podemos ver é que, afinal, "um livro pode agir através de contra-sensos, isto é, através daquilo que do ponto de vista do leitor legítimo, armado de seu conhecimento do texto é um contra-senso..."(BOURDIER; CHARTIER, 2001, p. 245). No caso do personagem Luo, entendido como leitor legítimo, o contra-senso encontra-se na traição, como ele reconhece, da Costureirinha, ao desejar deixá-lo, para encontrar outros mundos.

Neste momento, é interessante dar um salto do filme para o livro, que deu origem à adaptação cinematográfica reportada, e transcrever uma passagem que oferece material mais consistente a fim de verificar o olhar que vê o contra-senso.

.../A costureirinha partira e não voltaria nunca mais para nos visitar. Sua partida, tão fulgurante quanto súbita, foi uma surpresa. Precisamos revirar a memória enfraquecida pelo choque para descobrir alguns sinais, quase todos referentes ao vestuário, insinuando que um golpe mortal estava sendo preparado.

.../Ao vê-la assim transformada, Luo foi invadido pela felicidade do artista ao contemplar sua obra - prima realizada. Sussurrou ao meu ouvido:

— Não foram inúteis as leituras que fizemos durante esses meses.

A realização dessa metamorfose, dessa reeducação balzaquiana, estava inconscientemente anunciada na frase de Luo, sem que o tivéssemos percebido. Estávamos dominados pela arrogância? Superestimávamos as virtudes do amor? Ou simplesmente não havíamos compreendido o fundamento dos romances que lêramos?... (SIJIE, 2000, p. 150).

De fato, a última pergunta do narrador é pertinente em relação às minhas reflexões, já que o fundamento dos textos somente pode ser encontrado de acordo com cada leitor. Pergunto: como supor encontrar sempre um mesmo fundamento para diferentes leitores, já que, “às vezes, o essencial do que diz um texto ou um discurso está naquilo que ele não diz/.../” (BOURDIER; CHARTIER, 2001, p. 253), mesmo que não se trate de textos políticos ou panfletos.

Nesse sentido, precisamos atentar para o fato de que a Costureirinha lê Balzac a partir de um universo feminino, por isso Luo tem dificuldades para compreender a frase que, num momento de felicidade clandestina, a leva para fora da aldeia, em busca de outros lugares. Não desejo agora contradizer tudo o que expus até aqui e promover um corte que separa os universos masculino e feminino, mas o lugar de onde fala a Costureirinha é um lugar que jamais poderá ser conhecido pelo rapaz, afinal a experiência da maternidade não pode ser compartilhada da mesma forma pelo mundo masculino, menos ainda, a experiência de um aborto. Assim, quando Luo pergunta: “— Quem te transformou?” fica impotente diante da resposta da camponesa: “ — Foi Balzac. A beleza de uma mulher é um tesouro que não tem preço.”, pois, para ele, esta frase talvez carregasse sentidos, mas muito escondidos. Porém, foi com esta idéia que a jovem pode construir seu novo mundo, interno e externo.

Diante disso, a frase dita pela camponesa configura-se num enigma jamais decifrável para os dois rapazes e, neste ponto, chegamos a uma aporia. Posso tentar desfazer este nó, supondo que Balzac, o romancista absoluto, segundo Barthes, mesmo sendo um autor homem, conseguira anteciper os sentimentos femininos, mas, desde já, tenho que aceitar que o impossível para ele seria prever, num universo de infinitas leitoras, uma que não fosse *modelo* ou *ideal*, como a jovem costureira, haja vista o fato de ser a personagem uma ficção do diretor/autor, já relendo o próprio Balzac.

Face ao exposto até aqui, aproveito as reflexões feitas e levanto uma última questão que se refere às formas de ensino da leitura em contextos pedagógicos. Conforme observamos na personagem da Costureirinha, uma metodologia do descontrole pode gerar no outro melhor controle sobre o seu próprio pensamento e, talvez, seja esta a “moral da história”, já que, como leitores, podemos desejar uma moral, mesmo que a narrativa não aponte para isto, no pior uso do termo.

Ainda considero importante mencionar o grande equívoco sobre o qual se centra uma pedagogia lingüística que pensa poder ensinar alguém a interpretar, apenas apontando, por exemplo, mecanismos de coesão nos textos informativos. Ou, para atualizar a teoria, apontando vorazmente aquilo que é reiterável no gênero textual, desconsiderando explicações, como as de Brait (BRAIT, 2000), quando nos diz que o gênero não é aprisionável e que, além disso, é composto por três elementos indissociáveis: tema, composição e estilo. Não é, portanto, adequado, levar às últimas conseqüências a sistematização dos gêneros para ensiná-los. Na verdade, o equívoco é acreditar que, para ensinar alguém a ler e pensar, basta apresentar a estrutura dos textos, principalmente dos informativos, o suficiente para

desencadear algum processo cognitivo que não persista, depois, condicionado a uma forma, como é o caso de muitos textos de informação; esta pedagogia prescritiva pretende ensinar a escrever textos (e mesmo trabalhar os gêneros híbridos e orais) principalmente ligados às esferas do argumentar e do expor e considera uma ousadia e uma aventura inconseqüente passar pelo texto literário para se chegar ao texto de informação, já que a intenção pedagógica, dentro da escola, pelo que podemos depreender, é formar cidadãos competentes para a leitura de informação. Mas forma? O que temos delineado na educação brasileira hoje é o perfil de um estudante leitor? Para responder, basta acessar os resultados dos exames aplicados, em todos os níveis, mesmo no superior (NÚMEROS DA VERGONHA, 2004, p.18). E, para corroborar minhas idéias, basta conhecer textos e pensar sobre o que está, para nós, disponível: os textos, não só os literários, mas principalmente eles, trazem muitos possíveis sentidos de uso e de compreensão.

Por tudo isto, corroboro: é preciso buscar bases epistemológicas que explorem a situação de leitores na contemporaneidade, através de perspectivas mais amplas, utilizando, como referência, um conceito de leitura ressemantizado, contraposto àquele já existente e praticado em versão instrumental e limitada, que, como podemos constatar, não dá conta de cobrir a demanda pela formação de leitores.

Portanto, uma prática leitora que oportunize o exercício da oralidade includente, apontando um caminho para o discurso individual e a escrita pessoal, como o faz um "círculo de leitura" (YUNES, 1999), pode ser espaço de muitas descobertas e possibilidades de diferentes usos da linguagem, de diferentes lugares de construção dos discursos, o que poderá abrir um portal para o acesso ao conhecimento.

Dito isso, percebo que a pedagogia prescritiva incorre num erro elementar, conforme o que comete Luo, quando ingenuamente pensa ter o controle sobre a leitura e a escrita da jovem camponesa. Considerou-a "como cera mole onde se inscreveriam de maneira bem legível as idéias e as imagens forjadas pelos criadores intelectuais" (CHARTIER, 2002, p. 60). O trabalho com o texto literário gera no leitor mudanças, mas não são mudanças completamente controláveis, mensuráveis ou previsíveis, assim como as apreensões destes leitores e o resultado do contato entre texto literário e leitor pode abarcar universos inimagináveis.

O consumo cultural, por exemplo, a leitura de um texto, pode assim escapar à passividade que tradicionalmente lhe é atribuída. Ler, olhar ou escutar são, efectivamente, uma série de atitudes intelectuais que - longe de submeterem o consumidor à toda poderosa mensagem ideológica

e/ou estética que supostamente o deve modelar - permitem na verdade a reapropriação, o desvio, a desconfiança ou resistência (CHARTIER, 2002, p. 61).

Tocados por esta idéia, pensemos então, finalmente, no (a) leitor (a) de hoje e nas leituras feitas na escola, ponto do qual depende toda aprendizagem. Como é possível avançar neste caminho, sem abandonar a velha ordem didática, com ênfase na aula expositiva (esta, aliás, tida como a mais confortável pelos alunos)? Afinal, o que queremos, quando pensamos em formação de leitores? Como permitir o desvio, a desconfiança ou a resistência, numa situação de aprendizagem, que sempre envolve leitura? O que significa considerar a realidade da prática cultural de um leitor dentro das instituições escolares? E, finalmente, que lugar está reservado ao ensino da literatura, nas instituições acadêmico-escolares, que não resvale, de um lado, para uma função pragmático-utilitarista ou que, no outro extremo, assuma, erroneamente, a fruição e o prazer, como elementos dotados de total gratuidade, desconsiderando, no explícito panorama das múltiplas linguagens, em nosso tempo, as aprendizagens que daí possam vir? As respostas para estas indagações somente podem ser encontradas na literatura e nas práticas culturais, mas, se toda leitura gera alguma transformação no leitor, termino, acreditando, como a Costureirinha, que existe algo além das Montanhas Fênix.

ABSTRACT: The reflection proposed in this paper, land allocated in interdisciplinary and driven by analysis of a composition of fiction, intended to move toward the explanation of obscure points still on the "reader's formation," that is considered a representation of culture, in that form (inter) subjectivities. Willing, in this context also, are literature and its teaching, interwoven by numerous aspects that dynamically intersect in the intertwining of multiculturalism of our time.

Keywords: Literature; Culture; Reading; education; interdisciplinarity.

Referências bibliográficas:

BALZAC e a Costureirinha Chinesa. Direção: Dai Sijie. [S.I.:s.n.], 2005. 111 min., son., color.

BOURDIER, Pierre; CHARTIER, Roger. A leitura: uma prática cultural. In: Roger Chartier (Org.). Práticas da leitura. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

BRAIT, Beth. PCN'S, Gêneros e Ensino de Língua: faces discursivas da textualidade. In: A Prática de Linguagem em Sala de Aula: praticando os PCN'S. Roxane Rojo (Org.) Campinas: Mercado de Letras, 2000. – (Coleção As faces da Linguística aplicada)

CHARTIER, Roger; ARIÈS, Philipe (Org.). A história cultural: entre práticas e representações. Tradução Maria Manuela Galhardo. Difel Lisboa/Bertrand Brasil: Rio de Janeiro, 2002.

CHARTIER, Roger. Cultura escrita, literatura e história. Conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

DELEUZE, Gilles. A vida como obra de arte. In: Conversações: le nouvel observateur. Entrevista concedida a Didier Eribon. Tradução Peter Pal Pelbart. São Paulo, 24 ago. 1986.

ECO, Umberto. Interpretação e superinterpretação. São Paulo: Martins Fontes, 2002. (Coleção Tópicos)

FISH, Stanley. Como reconhecer um poema ao vê-lo. Revista Palavra. Rio de Janeiro, n. 1. Departamento de Letras da Pontifícia Universidade Católica, 1993.

FREIRE, Paulo. A Importância do ato de ler em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1987.

GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

JAUSS, Hans Robert. A história da literatura como provocação à teoria literária. São Paulo: Ática, 1994.

LIMA, Luiz Costa. A Literatura e o Leitor: textos de estética da recepção. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola, 2008.

NÚMEROS da Vergonha. Revista Ensino Superior. São Paulo, n. 41, p. 18, fev. 2004.

PEREIRA, Valéria Cristina Ribeiro Pereira. Uma Metáfora da Cultura: a formação do leitor a partir de um “círculo de leitura”. Tese (Doutorado em Letras). Departamento de Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.

RICOUER, Paul. Interpretação e Ideologias. Organização, tradução e apresentação de Hilton Japiassu. 4.^a ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

SIJIE, Dai. Balzac e a costureirinha chinesa. Tradução Vera Lúcia dos Reis. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

YUNES, Eliana. Literatura-cultura: lugares desmarcados e ensino em crise. In: OLINTO, H. K.; SCHOLLHAMMER, K. E. (Org.). Literatura e cultura. Rio de Janeiro: Ed. PUC; São Paulo: Loyola, 2003.

_____. Círculos de leitura: teorizando a prática. Revista Teoria e Prática, São Paulo, n. 14, ALB: Mercado Aberto, 1999.

Por que a *literatura* [está] *em perigo*?

Rosicley Andrade Coimbra¹

Em um primeiro momento o título desta resenha poderá soar demasiado retórico, ou mesmo, ingênuo, uma vez que os prognósticos acerca do futuro da literatura têm sido todos negativos. Com o advento da internet e o surgimento dos *blogs*, *e-books*, dentre outras formas de armazenamento e divulgação de textos – não entremos aqui no mérito literário de alguns desses novos gêneros textuais –, têm-se acirrado ainda mais as discussões acerca do papel da literatura frente a essa nova interface do mundo moderno: a tecnologia. Diante disso, algumas questões insistem: Ainda caberia à literatura uma “função”? Teria ela ainda alguma validade diante da moderna tecnologia? Ler um “bom” romance ainda ajudaria a conhecer melhor o mundo, as pessoas e, principalmente, a nós mesmos?

Essas questões não fazem parte de *A literatura em perigo*, de Tzvetan Todorov – pelo menos não diretamente –, mas elas surgem ao longo da leitura do livro. Para alguns, o título do livro chamará menos atenção do que o nome de quem o escreveu: Tzvetan Todorov. Nome eminente da corrente estruturalista, que teve seu apogeu nos anos 1970, influenciando e ditando não só os rumos da abordagem literária dessa época, mas também o de uma grande parcela de outras ciências humanas. A principal argumentação dessa corrente estava centrada na imanência do texto, afastando assim toda e qualquer relação com o mundo, com a realidade e, principalmente, com a vida. A verdade estaria no texto e, conseqüentemente seria captada somente por meio dele, que se constituiria como um mundo à parte, afastado do mundo real. Tais fatores foram decisivos para que se erigisse uma torre de marfim, onde fossem encerrados os principais nomes dessa corrente, assim como aqueles que a herdaram.

O assunto de *A literatura em perigo* não será novidade para os leitores mais atentos. Quem já leu textos como: “A literatura e a formação do homem” e “O direito à literatura”, ambos de Antonio Candido, ou *Literatura para quê?*, aula inaugural de

¹ Mestrando em Literatura e Práticas Culturais, no Programa de Pós-Graduação em Letras, da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras, da Universidade Federal da Grande Dourados (FACALE/UFGD). Bolsista CAPES.

Antoine Compagnon no Collège de France, estará completamente familiarizado com este de Todorov. Como dito antes, o que chamará a atenção será o nome do autor.

Ao levantar a questão do perigo que ronda literatura em nossos dias, Todorov retoma a velha discussão sobre o poder e o alcance da literatura. Mas, como aponta o tradutor na apresentação à edição brasileira, Caio Meira, o autor aponta perigo bem diverso daquele referido por Platão na *República*: “Para Todorov, o perigo que hoje ronda a literatura é o oposto: o de não ter poder algum, o de não mais participar da formação cultural do indivíduo, do cidadão” (TODOROV, 2010, p.08). Em outras palavras: não temos mais leitores de Literatura, ela está sendo abandonada.

Dentre alguns pontos sublinhados por Todorov encontramos uma espécie de biografia sua, em que procura apontar seu percurso intelectual até chegar à França dos anos 1960, passando por seu encontro com Gérard Genette até as aulas com Roland Barthes, que frequentou na École des Hautes Études. E é partindo desses acontecimentos que o autor procurará esboçar um novo rumo em seu *método* de análise literária. Segundo ele, o interesse pelo material verbal desaparecera, dando lugar a uma procura por “novas ferramentas de trabalho”, no qual se familiarizou com “elementos e conceitos de psicologia, da antropologia e da história” (TODOROV, 2010, p.21). A partir de então o próprio objeto de trabalho também se ampliou. Daí a conclusão de que: “A literatura não nasce no vazio, mas no centro de um conjunto de discursos vivos, compartilhando com eles numerosas características” (TODOROV, 2010, p.22). Podemos ver nessa afirmação uma justificativa para um tratamento que, a partir de então, extrapola as fronteiras das abordagens imanentistas do texto, distando assim dos métodos estruturalistas mais tradicionais.

Em tempo, Todorov verá a literatura expandir seus campos, incluindo também “o vasto domínio da escrita narrativa destinada ao uso público ou pessoal, além do ensaio e da reflexão” (TODOROV, 2010, p.23). Será uma mudança substancial para além do texto, no qual a literatura ganhará contornos muito mais vastos, ampliando o universo do autor, incitando-o “a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo” (TODOROV, 2010, p.23). Nesse sentido, o próprio Todorov tomará consciência de que a literatura iria muito além do texto. Ele mesmo deixa entender que percebera a tempo que o método estruturalista era limitado, necessitando de complementos, que só seriam disponibilizados fora do texto. Mas será que os demais estruturalistas também perceberam isto?

E hoje, passado a febre estruturalista, qual o espaço da literatura na escola, e por extensão, na universidade? O autor argumenta que os programas atuais estão pautados no “estudo da disciplina”, não no “estudo do objeto”, constatando em seguida: “ensinamos nossas próprias teorias acerca de uma obra em vez de abordar a própria obra em si mesma” (TODOROV, 2010, p.31). Se se fizesse o contrário, isto é, focando o ensino no estudo das obras literárias, poderia se ir bem além, encontrando um “sentido” que permitisse compreender melhor o homem e o mundo, para aí descobrir uma beleza que enriquecesse sua existência. Mas esse é caminho ignorado pelo atual ensino de literatura, que dá as costas a essa “função humanizadora” da literatura, para usar a expressão de Antonio Candido. Conforme nota Todorov, há uma preocupação tão exacerbada com os métodos de análises, que a própria literatura em si fica “reduzida ao absurdo” de um amontoado de teorias, atentas somente a fazer uma abordagem interna, olvidando que “as obras existem sempre dentro e em diálogo com um contexto” (TODOROV, 2010, p.32).

Todorov tratará ainda de questões de ordem mais histórica, procurando fazer um percurso do tratamento dado à literatura. Partindo da concepção clássica da arte, que conferia ênfase e notoriedade a figura do autor, dotando-o de uma aura divina, cujo trabalho também era sacralizado. A atividade do artista seria imitar a natureza, criada por Deus, e sob essa ótica ele também se igualaria ao criador, pois criava por meio da imitação da beleza. Nesse sentido, esse artista ganharia *status* de criador equiparando-se a uma deidade (TODOROV, 2010, p.46).

Observa-se, posteriormente, uma ênfase conferida ao indivíduo, que graças ao século das Luzes também ganha autonomia. Movimento similar pode ser observado no campo das artes, que se torna acessível a todos e o artista passa a encarnar o indivíduo livre. Sob esse novo paradigma, o gosto residiria na subjetividade dos leitores ou espectadores. E mais, a literatura passa a ser generalizada: tudo que estiver em forma de letra é literatura.

Há ainda a concepção romântica da “arte pela arte”. Essa concepção não introduz ruptura notável, conforme sublinha Todorov. A arte continua a ser um conhecimento do mundo (TODOROV, 2010, p.61). O que a diferencia é o “juízo de valor”: a arte possuiria um grau de conhecimento mais elevado que o da ciência e que daria “acesso a uma segunda realidade, proibida aos sentidos e ao intelecto, mais essencial ou mais profunda do que a primeira” (TODOROV, 2010, p.62). A literatura,

sob esse aspecto, continua a ser algo (quase) inacessível, uma vez que se comportaria como uma arte, à qual somente os “iluminados” ou iniciados teriam acesso.

Passado o percurso histórico, podemos chegar a capítulos mais substanciais do livro. Trata-se dos dois últimos: “O que pode a literatura?” e “Uma comunicação inesgotável”. O primeiro apresenta a interface curativa e libertadora da literatura. É claro que são adjetivos que não podem ser tomados em seus significados estritos, pois a literatura cura e liberta no sentido de que “ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver” (TODOROV, 2010, p.76). Essa cura e libertação são transformações que ocorrem em cada um, de maneira diversa, sempre no interior do indivíduo. A literatura “tem papel formador da personalidade, mas não segundo as convenções”, citando Antonio Candido mais uma vez (CANDIDO, 2004, p.176). Ela “percorre regiões da experiência que os outros discursos negligenciaram, mas que a ficção reconhece em seus detalhes”, podemos complementar com Antoine Compagnon (COMPAGNON, 2009, p.50).

Já no capítulo final, Todorov retomará a questão do ensino de literatura na escola para justificar sua preocupação com a maneira como esta última tem tratado a primeira. O modo como as análises de obras literárias são tratadas na escola serve apenas como ilustração a conceitos e métodos de análises. Os textos são usados somente como meros exemplificadores e o “sentido” da obra, ou seja, aquilo que “nos conduz a um conhecimento do humano, o qual importa a todos” é ignorado (TODOROV, 2010, p.91). Contudo, Todorov não descarta o uso dos “métodos”, mas ressalva que devem ser complementares. O papel do crítico é converter o sentido que a obra produz, juntamente com o pensamento do autor, em linguagem comum do seu tempo – “e pouco nos importa saber quais os meios utilizados para atingir seu objetivo” (TODOROV, 2010, p.91). Para que, só assim o leitor de literatura, cujo objeto é “a própria condição humana”, se torne um conhecedor do ser humano, não um especialista em análise literária (TODOROV, 2010, p.92). As ferramentas de análises devem ser encobertas, ao término do trabalho, pelo “sentido” do texto. Em outras palavras, trata-se de fazer com que “o pensamento do autor entre no debate infinito de que é objeto a condição humana” (TODOROV, 2010, p.91).

À primeira vista, o livro de Todorov poderá ser tomado como uma espécie de *mea culpa*, uma vez que o autor, em certa medida, é um dos responsáveis pela onda de análises estruturais que surgiu com o advento do Estruturalismo. No entanto, como ele

próprio procurou sublinhar, sua preocupação, assim como sua visão acerca da literatura, ampliou-se, conforme observou que esta não poderia ser abordada como estando alienada do mundo. O Estruturalismo procurou assentar bases científicas em seus métodos de análises, mas terminou por renegar e se desviar do real papel da literatura, que é o conhecimento do humano. Na verdade, quem escreve o livro não é o Todorov estruturalista, mas o Todorov leitor, preocupado, sobretudo, por não ver a literatura ser tratada como fonte de conhecimento sobre o homem, mas como mero pretexto para teorias e formas de análises – diga-se de passagem que esta é a voga hoje. Os verdadeiros leitores são cada vez mais escassos. As leituras de obras literárias, quando feitas, são meramente ilustrativas. Em outros casos, não se pode dizer que haja uma leitura da obra, mas somente uma leitura da leitura, uma espécie de “meta-leitura”, no qual o “leitor” toma conhecimento de determinado livro lendo somente o que a crítica disse sobre. Nesse caso, são pertinentes as palavras de Platão acerca do afastamento da “verdade” quando da imitação. Mas aqui ousamos desviar um pouco a ideia do filósofo. Se em sua *República* afirma que a poesia estaria afastada três graus da verdade, aqui podemos dizer que as atuais formas de leitura se mostram também afastadas da verdade, podendo ser consideradas como verdadeiros *simulacros*.

Para encerrar, resgatemos a questão posta como título desta resenha: “Por que a *literatura* [está] *em perigo*?” A literatura está em perigo porque nos esquecemos do que ela é capaz. E por que nos esquecemos? Porque o mundo se tornou tão objetivo, que uma forma de conhecimento como a literatura, com uma “poderosa força indiscriminada”, que se incorpora de maneira “difusa e inconsciente” à vida do homem – novamente Antonio Candido –, suficiente para libertá-lo e curá-lo, não se mostra como tendo uma função definida. Como consequência, nos tornamos menos humanos e mais distanciados uns dos outros, uma vez que ela, a Literatura, também nos aproxima do *outro*, posto que ela também é *alteridade*. Assim é a Literatura: “palavras que [nos] ajudam a viver melhor” (TODOROV, 2010, p.94).

Referências bibliográficas:

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: Remate de Males – Antonio Candido. Unicamp: IEL/Revista do Departamento de Teoria Literária, 1999, p.81-89.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2004, p.169-191.

COMPAGNON, Antoine. Literatura para quê? Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

TODOROV, Tzvetan. A literatura em perigo. Trad. Caio Meira. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.