UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

JÚLIA CAMPIOLO PORTO

Leitura de Textos Literários no Contemporâneo: contribuições para uma pedagogia da escolha

São Paulo

2015

JÚLIA CAMPIOLO PORTO

Leitura de Textos Literários e a Abordagem Escolar da Literatura: contribuições para uma pedagogia da escolha

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de Concentração: Cultura, Organização e Educação

Orientador: Prof. Dr. Rogério de Almeida

São Paulo

2015

Para os meus alunos e para a minha mãe,

por escreverem minha história comigo.

AGRADECIMENTOS

Ao prof. Dr. Rogério de Almeida, por mais esta parceria, pelos ouvidos atentos, leituras carinhosas, apoio constante e, principalmente, pela confiança depositada em mim mesmo nos momentos em que esta dolorosamente me faltava.

À minha família, Cida, Humberto, Billie e Tom, pelo amor que me move e me traz de volta.

A Claudia Muniz e Maria Teresa Aranda, pelo apoio incondicional durante todos estes anos.

À Vitória Mantovani, por segurar todas as minhas barras com carinho, humor e leveza.

Ao Daniel Fuentes, presente recebido logo nos primeiros dias de trabalho nesta dissertação, em janeiro de 2013, no Instituto Hilda Hilst. A Jurandy Valença, Olga Bilenky e Juarez Guimarães Dias, que também acompanharam estes primeiros passos.

Aos que fizeram esta dissertação junto comigo, enchendo minha vida de carinho, fé, amizade e doses cavalares de compreensão diante das minhas ausências: Patricia Sena, Andrea Coelho Neto, Helena Tarozzo Lima, Guilherme Eddino, Stella Paterniani, Melody von Erlea, Ludmila Rodrigues, Patricia del Sole, Zélia Duncan Moreira, Emilia e Henrique Amaral, Maria Helena Weber, Marcia Pinheiro, Roberta Costa, Andreia Schweitzer, Graziela e Lara Evangelista.

Às infinitas, solares e marítimas companheiras Barbara Muglia-Rodrigues, Camila Teresa, Elni Willms e Fabiana Rubira.

Aos mestres eletivos a quem eu tenho a sorte de chamar de amigos, que me ensinam tanto todo dia: Camila Pavanelli de Lorenzi, Mary W., Paulo Candido, Ana Paula Medeiros, Fal Vitiello de Azevedo, Idelber Avelar, Renata Lins, Vanessa Rodrigues, Eduardo Sterzi, Helena Palmquist, Luciana Nepomuceno, Rita Paschoalin, Iara Paiva, Daniel Nascimento, Flavia Penido, Victor Amatucci e Caio Castor.

Aos(as) Profs(as). Drs(as). Marcos Ferreira-Santos, Marilda Lopes Giniz de Lara e Lúcia Maciel Barbosa, cujas disciplinas cursadas ao longo deste processo foram fundamentais para nutrir este texto de sentido.

Às Profas. Dras. Lúcia Maciel Barbosa de Oliveira e Idméa Semeghini Siqueira pela leitura atenta desta dissertação ainda em fase muito inicial e pelas sugestões apresentadas na qualificação.

MEMORIAL

> *E eu quero ficar cada vez mais parecido comigo mesmo no princípio, quer dizer, mais parecido com meus desejos primeiros, com meu primeiro jeito, com meu impulso primeiro, com meu primeiro impulso. E eu acho que isso é um projeto bom para o homem. (Caetano Veloso)*[1]

Me deparo agora com a tarefa de escrever um memorial que dê conta da trajetória que me trouxe até aqui, a trajetória que exige que eu recupere algumas das curvas que virei na vida e que, sem mapa ou GPS, mas com alguns copilotos fundamentais, me fizeram chegar a este neblinoso maio de 2014, aos igualmente neblinosos 27 anos de idade. A ver.

Penso em um ponto de partida e me encontro com uma série de datas que serviriam igualmente bem ao propósito de iniciar este memorial: o dia em que nasci, um dia na minha primeira infância do qual só me resta a lembrança de meu pai lendo *Chapeuzinho Vermelho* para mim sentado no sofá da casa de sua mãe em Porto Alegre, explorações pelas estantes de literatura infanto-juvenil na livraria *Tantas Palavras* em aleatórias tardes de sábado da primeira metade dos anos 90 com a minha mãe, o dia em que desisti de prestar Audiovisual no vestibular para tentar Letras, alguma ocasião em que comecei a enxergar a Faculdade de Letras com olhos críticos, o inesquecível primeiro dia de aula do curso de Licenciatura na Faculdade de Educação, o primeiro e-mail para o professor que viria a ser meu orientador, algum dia – todos, é provável – que compartilho minhas manhãs com crianças de quatro anos.

Tarefa inglória, penso, já desistindo de eleger datas e resolvendo dar preferência a afetos, o que logo alivia minha barra e permite fluidez na escrita. Tenho três afetos muito claros e que, unidos, ditam os rumos que esta pesquisa de mestrado vem tomando: tenho verdadeira paixão por Literatura, Educação e Internet, não necessariamente nesta ordem. Talvez em ordem nenhuma. Portanto, vou tentar descrever aqui minha paixão por estes três temas e o caminho que me fez reuni-los em um mesmo texto, nesta dissertação ainda em fase muito inicial.

---

[1] Em entrevista a José Miguel Wisnik publicada no *Almanaque 6 – Cadernos de Literatura e Ensaio* da Editora Brasiliense (1978: 10).

“(...) comigo mesmo no princípio (...)”

Nasci em uma casa cheia de livros; no apartamento no qual fui criada, livros podiam ser encontrados nos quartos, nos corredores, na sala, na cozinha e, salvo engano, em algum momento um ou outro título poderia ser encontrado no banheiro. Nos feriados prolongados e férias escolares, frequentava a casa da minha avó, onde havia um cômodo mágico, no terceiro andar do casarão, que só podia ser acessado por uma escada em espiral no canto da sala: uma biblioteca. A título de explicação, por parte de pai eu sou a neta mais nova, meio temporã, o que significa que não tive aquela convivência entre primos de idades mais ou menos similares na casa da avó visto que quando me tornei criança, todos os outros já eram adolescentes ou adultos e não queriam ficar comigo. Compreensível.

Passei muitas e muitas horas da minha infância sozinha folheando os livros que encontrava nas estantes daquela biblioteca sobre Direito, romances, poesia, o Kama Sutra, folhetins vendidos em banca de revista, cadernos com anotações e, é claro, os infantis que ganhava do meu pai o tempo todo... tinha de um tudo naquela biblioteca, fiel companheira das geladas tardes de inverno de Porto Alegre. Nela, meu pai lia para mim e, se me recordo bem, foi na mesa de vidro que ficava no centro do cômodo que ele me ensinou a escrever meu nome, o da minha mãe e o dele.

Mas meu cotidiano era em São Paulo, muito diverso da vida que eu levava em Porto Alegre mas igualmente circundado por muitos e muitos livros. A lógica era bem simples. Minha mãe me dava muitos livros, de modo que aos seis ou sete anos, eu já possuía uma estantinha respeitável no meu quarto. As pessoas viam aquela estantinha e logo pensavam, então, que eu gostava de livros. No meu aniversário, Natal ou Dia das Crianças elas apostavam no presente certo, aquele que não teria erro: livros. E então chegamos a um ponto importante da minha relação com Literatura, que em partes explica a decisão de cursar a Faculdade de Letras e, ainda que verdadeiramente distanciada dela hoje em dia, ainda ter na Literatura meu mais profundo tesouro: para mim, livros sempre me foram dados de presente e momentos de carinho, eram uma das muitas maneiras de se demonstrar afeto por alguém e nada tinham a ver com a instituição escolar (simbólica e ironicamente, não tenho nenhuma lembrança infantil de ler na escola).

Os anos se passaram e eu passei a traçar uma trajetória independente de leitura; ligava para o meu pai e ele anotava o título dos livros que eu queria ganhar, continuava sem sair de uma livraria sem uma sacola nas mãos com a minha mãe, lia os paradidáticos indicados pela escola, me arriscava a ler um dos livrões cuja capa me chamava a atenção entre a infinidade de títulos que habitavam a minha casa. Eva Furnari, Ruth Rocha, mitologia grega, Pedro Bandeira e "Os Karas", João Carlos Marinho, seu *O Gênio do Crime* e vários outros, alguns clássicos como *Viagens de Gulliver*, *Moby Dick*, *Oliver Twist* e *A Volta ao Mundo em 80 dias* me acompanharam pela saída da infância e entrada na adolescência. Lembro claramente de amar *Capitães de Areia* e de sair da livraria com o primeiro livro da série *Harry Potter* em mãos, seguindo recomendações da minha mãe. Custou R$ 22,00.

Passei, porém, pelo Ensino Médio lendo muito pouco, me limitando a ler os livros obrigatórios para a escola; não gostei de *A Hora da Estrela* e continuo tenho muitos problemas com a obra da Clarice Lispector de uma forma geral, porém descobri em Machado de Assis e Graciliano Ramos companheiros para toda a vida. Demorei duas leituras para gostar de *Macunaíma*, mas li outras duas vezes com imenso prazer, assim como as *Primeiras Histórias* de Guimarães Rosa. *Sagarana* e *Grande Sertão: Veredas* seguem sendo projetos para o futuro. Ainda assim, passei no vestibular sem dificuldades, é claro.

Voltei a ler compulsivamente apenas no segundo ano da faculdade e, em grande parte dos meus anos de graduação, obras que encontrei pelo caminho lutaram por espaço e atenção contra as leituras obrigatórias do curso; uma das melhores aulas que se pode ter na Faculdade de Letras da USP (além de Literatura Brasileira com o Jaime Ginzburg, Italiano com a Elisabetta Santoro, Literatura Portuguesa com o Paulo Motta, entre outros) é sentar com os colegas de outras habilitações e conversar sobre Literatura, ouvir suas recomendações, tomar nota, fazer compras na Feira do Livro. Foi assim que cheguei a nomes como Roberto Bolaño, Karen Blixen, Honoré de Balzac, Ernest Hemingway, Jorge Luis Borges, Philip Roth, com certo atraso, penso, mas muita paixão.

Por conta da habilitação em Italiano, li muito mais literatura italiana do que qualquer outra coisa nos anos de graduação, evidentemente. Sigo sabendo ler muito bem na língua, ainda que minha capacidade de falar e escrever esteja cada vez mais enferrujada por pura falta de uso; desde que terminei o curso, viajei por alguns países da América Latina e aprendi Espanhol pelas ruas de Buenos Aires, Cartagena e Cuenca. Falo exclusivamente Inglês no

meu ambiente de trabalho e estudo Alemão com especial interesse e dedicação. O Italiano, pobre, segue como uma língua adormecida. La vita è cosi. Estou enveredando para outro assunto, deixe-me retomar.

Emendei a Iniciação Científica com o Mestrado, tendo um semestre de intervalo entre um e outro, o que significa que, hoje em dia, leio muito mais teoria do que Literatura (verdade seja dita, consegui ler todos os livros do Jonathan Franzen nestes seis meses). Ainda assim, escrevo sobre a segunda, penso sobre ela durante longas horas e gosto de ver como as pessoas ao meu redor se relacionam com a leitura de ficção, o que compensa os poucos minutos dos meus dias aos quais consigo me dedico a ler Literatura. Leio muita Literatura Brasileira contemporânea quando posso – Daniel Galera, Ricardo Lísias, Michel Laub, Andrea del Fuego, Cristovão Tezza – e, entre um e outro, preencho algumas falhas da minha formação literária: há pouco tempo li *Ensaio sobre a Cegueira*, *A Metamorfose* e *Morte em Veneza*. Em 2013 me dediquei quase que integralmente a ler autorelatos como as autobiografias de Louis Althusser (*O Futuro Dura Muito Tempo*) e do fotógrafo Robert Capa (*Ligeiramente Fora de Foco*), e os diários de Edgar Morin publicados pelas Edições SESC.

Me sinto miseravelmente mal por ter pouco tempo para ler Literatura hoje em dia e, em certa medida, me sinto hipócrita ao falar tanto sobre ela e, ao mesmo tempo, me dedicar tão pouco: o trabalho, a dissertação, o Alemão e as muitas horas na Internet, das quais falaremos a seguir, me impedem sobremaneira de ler mais do que alguns minutos antes de dormir. Ainda assim, não fossem os anos de formação leitora, é provável que eu fosse outra pessoa e que esta dissertação não existisse. Sigamos para outro tópico. Fica registrado, porém, que não houvesse a Literatura na minha vida, eu não seria quem eu sou – dizer que os livros mudaram a minha vida é insuficiente; mais do que isso, os livros a alicerçaram.

"(...) parecido com meus desejos primeiros (...)"

Se os livros deram base à minha vida, a Internet a reconfigurou. Passo longuíssimas horas diárias *online* e aos poucos fiz da rede minha fonte quase exclusiva de informação: do jornal ao itinerário de ônibus, passando por cultura, pela previsão do tempo e pela comunicação com amigos, tudo o que eu faço, hoje, envolve a Internet. Sou forte candidata à

experiência de passar uma ou duas semanas *off-line* e depois escrever uma daquelas história de superação sobre meus dias de dor e glória alheia à tela do computador durante os quais eu verificaria o horário do cinema no jornal, recorreria à biblioteca para pesquisar sobre algum assunto, compraria CDs e teria que perguntar para algum ser humano como tirar manchas de vinho de roupa branca. Sim, sou aquele tipo irremediável de pessoa que fez da tela do computador sua forma de interação social primária e depende dela para tudo.

Pago um preço bastante alto por isso: praticamente não tenho mais *hobbies*, meu tempo dedicado à leitura de ficção diminuiu vertiginosamente nos últimos anos, assim como minha habilidade de leitura atenta e progressiva e, é claro, minha capacidade de concentração de uma forma geral. Leio rapidamente, de forma pouco aprofundada, interrompo uma leitura para ler outra coisa (e talvez uma ou outra a mais) e retomo a anterior em seguida quase que inconscientemente, e percebo meus olhos vagando pelas páginas. Também, me sinto constantemente tentada a checar redes sociais, de forma que a escrita deste texto foi interrompida inúmeras vezes por "olhadinhas" no *Facebook*, no *Whatsapp* e no *Gmail*, como é de praxe em tudo o que faço. Um sujeito pós-moderno distraído por excelência.

Mas tudo não é só sofrimento. Não fosse a Internet, esta dissertação também não existiria. Nas redes sociais, conheci pessoas inspiradoras que admiro profundamente, que se tornaram minhas grandes amigas e redefiniram meu olhar para o mundo, de forma que sou muito mais atenta às estruturas sociais, aos seres humanos e sua individualidade, às informações e à forma como estas circulam na atualidade, à grandeza da vida e a mesquinharia que por vezes a perpassa por causa delas e das informações às quais tenho acesso através delas. A estas pessoas, sou profundamente grata pela amizade e pela fé que botam em mim.

Por conta disso, estabeleci uma relação dúbia com a Internet, de modo que enxergo seus malefícios e benefícios em mim mesma constantemente, conheço seu potencial e sua capacidade de minar qualquer atividade que exija dedicação e empenho, como esta dissertação. Passei muito tempo lendo textos sobre política, cultura, sociologia, psicologia e outros nos últimos meses que sem sombra de dúvidas me acrescentaram e enriqueceram minha visão de mundo ao preço da dedicação quase nula à escrita da minha dissertação. Tudo leva a crer que esta já estaria pronta caso a Internet não existisse.

Tentei criar rituais, estabelecer metas, utilizei técnicas de gerenciamento de tempo, culpei os astros, o cosmos e a sociedade capitalista em busca de uma maneira de promover uma coexistência relativamente pacífica e benéfica para ambas entre meus desejos *online* e minhas obrigações *off-line*, me desesperei e sofri ao perceber, já às 21h, que eu não havia sequer aberto o arquivo da dissertação ou que havia lido apenas três ou quatro páginas do texto que, às 14h, eu havia me proposto ler em no máximo duas horas. No momento de escrita deste texto, me beneficio de uma crise da rede *Wi-Fi* na minha casa e tento seguir alguns horários que me permitem produzir a dissertação e ainda passar algumas horas por dia conectada lendo sobre outros assuntos que, se diretamente pouco têm a ver com as questões que pontuo aqui, indiretamente cuidam de me fazer cada vez mais atenta para o mundo, o que vem se refletindo na forma como elaboro meu pensamento e o imprimo no papel.

Até este ponto, já é possível perceber o quão particular e autorreferente esta dissertação é. Falo de Literatura porque enxergo claramente o quanto ler ficção influenciou nas minhas escolhas e na minha trajetória e a coloco em paralelo com a Internet por também enxergar o quanto seu estabelecimento reconfigurou a maneira como eu mesma acesso a cultura e a informação. Resta, porém, falar de educação, o terceiro e último lado do triângulo. Definitivamente, o mais bonito.

"(...) com meu impulso primeiro, com meu primeiro impulso."

Em 2008 a Faculdade de Letras da USP passou por uma reformulação do currículo, subdividindo disciplinas e criando uma situação desesperadora para aqueles que estavam prestes a se formar. Em 2009 eu já teria completado metade do curso e cursaria o quarto ano com a expectativa de me formar em dezembro em uma situação normal, porém, com a reformulação, além de ter que postergar minha formatura para 2010, me vi obrigada a cursar doze disciplinas no primeiro semestre e oito no segundo, atrasando, também, duas disciplinas da Licenciatura que eu só viria a cursar em 2011. Como eu havia pedido demissão do jornal que trabalhava antes como revisora, não voltei a trabalhar ao longo de 2009 e me dediquei integralmente às tais vinte disciplinas. Demencial.

Nos primeiros dias de 2010, eu estava disposta a voltar a trabalhar, porém não tinha o menor interesse em seguir sendo revisora nem mesmo ideia de uma alternativa que me empolgasse. Uma amiga, que então trabalhava como professora assistente em uma escola de educação infantil bilíngue, me sugeriu que eu mandasse currículo para algumas destas escolas já que elas estavam pipocando pela cidade e eu tinha um nível de Inglês mais do que suficiente para ser contratada por alguma delas, ainda que não tivesse nenhuma experiência – nem profissional, nem de vida – com crianças. Por alguma razão desconhecida até por Deus, acatei a sugestão e mandei currículo para umas dez escolas. Todas me chamaram para entrevista, umas seis quiseram me contratar, fiz um recorte financeiramente interessante para reduzir as possibilidades e ganhou aquela que, além de pagar bem (segundo os critérios de uma estudante de graduação que só queria trabalhar meio-período), ficava a quarteirões da minha casa. Seis meses depois eu me mudaria para outro bairro e um dos meus dois critérios muito profissionais cairia por terra, porém. Sigamos.

Fui contratada como professora assistente de G1, assistindo a dez crianças de, em média, um ano e meio de idade e uma professora de sala que tratou de me ensinar muito do que sei hoje sobre crianças e sobre como lidar com elas. A esta mulher, sua paciência, talento e integridade, eu devo muito do meu desejo de permanecer na escola pelo segundo ano, o que, de fato, aconteceu. Em 2011, por causa do meu bom nível de Inglês e pela capacidade visionária da coordenadora da escola, fui, a contragosto, transferida para o G4, com a promessa de que eu poderia voltar ao G1 em agosto caso o G4 não me agradasse: passadas duas semanas, ainda em meio ao turbilhão do período de adaptação (não só das crianças mas também minha e da professora de sala), eu entendi o que estava fazendo ali: eu estava fazendo o que sabia fazer de melhor.

Eu adorava o G1, mas sabia lidar com o G4 quase que instintivamente, de modo que, no ano seguinte, fui promovida a professora de sala, posição na qual sigo até hoje, sempre com as crianças de quatro anos: nunca quis mudar e também nunca me foi oferecida outra turma. Não se mexe em time que está ganhando, dizem. É impossível precisar o dia em que eu percebi que estar em sala de aula é o que eu quero fazer pelo resto da vida; a sala de aula é minha zona de conforto, meu palco e meu lar e é lá – mais do que na minha própria casa – que me sinto mais segura e dona de mim mesma. Tudo que acontece ali dentro depende e passa por mim, de modo que esta posição de responsabilidade total vem acompanhado do sentimento de pertencimento igualmente total e poderoso.

Eu amo educar e amo desesperadamente ser educada pelos meus alunos, cresci e cresço junto com eles e por causa dele passei por transformações afetivas e estruturais profundas que me tornaram uma pessoa melhor, penso. As crianças definiram os rumos da minha maturidade. Jorge Larrosa Bondía em seu *Notas sobre A Experiência e o Saber de Experiência*, fala muito melhor e mais lindamente sobre a experiência e o sujeito da experiência, aquele que é transformado pela experiência, que é quem eu me sinto quando penso na minha vida nos últimos cinco anos:

> Se a experiência é o que nos acontece, e se o sujeito da experiência é um território de passagem, então **a experiência é uma paixão**. Não se pode captar a experiência a partir de uma lógica da ação, a partir de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito agente, a partir de uma teoria das condições de possibilidade da ação, mas a partir de uma lógica da paixão, uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito passional. (LARROSA, 2002, p. 26) [grifo meu]

A experiência é uma paixão e não só as crianças são minha paixão, mas também quem eu sou com elas. Gosto da pessoa que sou perto delas e de quem me tornei por causa delas; *viver* com crianças é minha verdadeira paixão, a forma como nos relacionamos e como compartilhamos nossas vidas juntos. Esta relação me é tão cara e sagrada que apenas vivê-la se tornou insuficiente e eu precisei encontrar uma forma de extravasar o turbilhão de sensações que me acometem ao longo de uma manhã com elas. Como bom sujeito pós-moderno que sou, comecei a contar pequenas histórias sobre meus alunos no *Facebook* no início de 2013, catalisadas por uma aluna em específico, cujo humor, olhar para o mundo e sensibilidade me fizeram ter a certeza de que aquilo que eu vivia era especial demais para não ser compartilhado.

Ao longo do ano passado ouvi de muita gente que devia publicar minhas histórias, fazer delas um livro, ideia que não me agradava logo de cara. Resolvi, então, encontrar um meio-termo entre o *Facebook* e um livro e criei um *blog* chamado *Filosofinhas – eu, meus alunos e as nossas histórias*[2], onde me sinto livre e consigo escrever de forma mais elaborada sobre meu cotidiano com as crianças. Com a única pretensão de criar um espaço onde minhas histórias pudessem ficar registradas e a salvo, me orgulho em ver o *blog* hoje com milhares de

[2] O *blog* pode ser acessado através do link http://filosofinhas.wordpress.com/.

acessos e centenas de compartilhamentos a cada *post*. Mais do que isso, me sinto feliz em ver que o que tanto me encanta em meus alunos também encanta muitas outras pessoas. Recebo, a cada publicação, um número robusto de mensagens de pessoas que compartilham as experiências escolares de seus filhos comigo, que dizem que o *blog* alegra seus dias, que nossas histórias as encorajam a entrar ou retornar à sala de aula, que desejam conversar comigo sobre educação e a infância.

O *blog* também encontrou ao longo do tempo a função de elaborar meus sentimentos e sensações com relação à prática educativa e sigo ficando cada vez mais atenta às sutilezas do nosso cotidiano e à forma como eu lido com as emoções dos meus alunos através do exercício da escrita. Também, o escrever me auxilia a resolver uma série de dúvidas e a encontrar soluções para as questões que enfrento com eles através do afeto imenso que inevitavelmente me acomete quando escrevo. Dessa maneira, escrever sobre meu cotidiano com as crianças me faz enxergar com certo distanciamento nossa vida e sou capaz de ponderar e refletir sobre ela de forma serena e atenta, o que se reflete claramente em minhas atitudes em sala de aula. Irônica e simbolicamente, foi através da palavra escrita que minha experiência como educadora escolheu se expressar quando passou a não mais caber nos limites do meu corpo.

Educar e escrever sobre educação, ainda que focada nas pequenezas do dia-a-dia, me ajudam a amarrar minha própria história e enxergar minha própria trajetória; ao mesmo tempo, reflito e me posiciono diante de meus interesses e curiosidades de forma um tanto mais organizada e metódica ao passar pelo processo do Mestrado. Chegado o momento de qualificar minha dissertação, percebo claramente o quanto falar sobre ensino de literatura na contemporaneidade e conviver diariamente com crianças de quatro anos aparenta ser dois caminhos opostos, mas ambos em realidade se unem através do fato de que me tornam cotidianamente mais atenta à educação, visto que a enxergo pequenina em sala de aula diariamente e me dedico a ler e refletir sobre ela em maior escala em minhas pesquisas.

Nesta dança entre a pequena e a grande escala, sigo tirando proveito de ambas as experiências.

“ (...) um projeto bom para o homem.”

Procuro, portanto, dar conta destas três paixões nesta dissertação de mestrado ao pensar na função educativa da Literatura para além dos pedagogismos aos quais ela está submetida no ambiente escolar e em diálogo com a forma como as informações e bens culturais circulam na contemporaneidade. O projeto busca estender e dar conta de questões e problematizações que ficaram de fora da minha monografia de Iniciação Científica – *Literatura e Educação: análise simbólica da saga "Crepúsculo"* -, escrita entre 2010 e 2011 e também orientada pelo Prof. Dr. Rogério de Almeida, na qual coloquei em questão a abordagem escolar de Literatura e o potencial humanizador através da relação que o leitor estabelece com os textos literários tendo como objeto de análise o primeiro volume da série *Crepúsculo*, de autoria da norte-americana Stephenie Meyer, e um questionário respondido por 300 leitoras da obra.

No processo de escrita da monografia, fui percebendo que alguns aspectos da relação leitor e obra são influenciados por uma série de fatores, a começar pela forma como os indivíduos têm acesso à Literatura. São também fatores igualmente importantes a formação leitora do sujeito, o contexto sociocultural no qual está inserido, sua relação com a instituição escolar e o fato de que a Literatura, assim como os demais bens culturais, segue cada vez mais inserida na lógica de mercado. Para finalizar, creio imensamente na força das novas formas de circulação da informação e da cultura como um fator impossível de ser ignorado no contexto contemporâneo.

Esta dissertação de Mestrado pretende expandir um horizonte aberto pela monografia de Iniciação Científica escrita por mim há três anos e responder algumas perguntas que surgiram a partir dela. Creio que esteja envolvida em um processo que esbarra, a um só tempo, em um projeto ambicioso demais e na dificuldade de estabelecer um recorte mais preciso, visto que consigo enxergar a articulação de todos estes aspectos. Assim como um texto virtual, a estrutura desta dissertação se dá, portanto, através de *hiperlinks* e cada aspecto da relação leitor e obra no século XXI convoca outro aspecto. E outro e outro.

No momento de escrita deste memorial, estou posicionada entre a consciência do excesso e a grande responsabilidade que o acompanha. Acima de tudo, estou profundamente curiosa para encontrar a resposta para as perguntas que vêm me acompanhando nos últimos anos. Recorro à Literatura, a Internet e à Educação porque não saberia por que outro ponto de

partida começar. “É meu destino só pensar em acalmar uma inquietação arriscando-me a outras, indefinidamente.”[3]

[3] Louis Althusser em *O Futuro Dura Muito Tempo*, autobiografia publicada pela Companhia das Letras (SP) em 1992. A frase finaliza a apresentação do livro e se encontra na página 21 da edição brasileira.

A poesia não salva o mundo, mas salva um minuto. A gente está aqui para dançar um pouco sobre os escombros. [Matilde Campilho]

O resultado é o seguinte: quanto mais Leônia expele, mais coisas acumula; as escamas do seu passado se solidificam numa couraça impossível de se tirar; renovando-se todos os dias, a cidade conserva-se integralmente em sua única forma definitiva: a do lixo de ontem que se junta ao lixo de anteontem e de todos dias e anos e lustros. [Italo Calvino]

"Já percebi", disse o sr. K., "que afastamos muitas pessoas dos

nossos ensinamentos, por termos uma resposta para tudo. Não poderíamos, no interesse da propaganda, fazer uma lista das questões que nos parecem totalmente irresolvidas?" [Bertold Brecht]

RESUMO

Esta pesquisa, de cunho bibliográfico e abordagem fenomenológica, visa contribuir com as discussões sobre pedagogia da escolha e itinerários de formação buscando articular a maneira como a instituição escolar aborda o texto literário e como este circula socialmente na contemporaneidade. O contraponto à instrumentalização escolar é dado pela noção de formação, pela qual se busca a valorização da experiência e da sensibilidade propiciada pela leitura de literatura. Contribuem teoricamente para esse itinerário as reflexões de Jorge Larrosa Bondía, Antonio Candido, Regina Zilberman e Beatriz Fétizon. Boaventura de Sousa Santos e Néstor García Canclini iluminam as abordagens sobre a circulação da literatura na paisagem contemporânea, pela quais se apresenta sua dimensão formativa frente às desigualdades sociais e de acesso, principalmente, aos dispositivos tecnológicos.

PALAVRAS-CHAVE: literatura e educação; escola; paisagem contemporânea; itinerários de formação; pedagogia da escolha

ABSTRACT

The bibliographical and phenomenological approach of this given research aims to contribute to discussions on the pedagogy of choice and training itineraries, in order to articulate how the literary text is addressed by the school institution and how it circulates socially nowadays. The counterpoint to school instrumentation is given by the idea of formation, in which one seeks the appreciation of the experience and the response triggered by reading literature. The theoretical contributions to this itinerary are based on the reflections of Jorge Larrosa Bondía, Antonio Candido, Regina Zilberman and Beatriz Fétizon. Boaventura de Sousa Santos and Néstor García Canclini shed light on the approaches regarding the circulation of literature within the contemporary landscape, leading to its formative dimension towards social inequality and the lack of access to, mainly, technological devices.

KEYWORDS: literature and education; school; contemporary landscape; training itineraries; pedagogy of choice

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO P. 20

CAPÍTULO I – O PODER DAS PALAVRAS P. 28

1.1 A Leitura Como Experiência P. 29

1.2 “As Palavras Sonham Que As Nomeemos”: uma defesa do devaneio P. 36

1.3 Recepção e Interpretação da Obra Literária: a figura do autor P. 43

CAPÍTULO II – CÂNONE LITERÁRIO E SUA FUNÇÃO EDUCATIVA P. 52

2.1 Breve Histórico do Estabelecimento do Cânone Literário P. 53

2.2 Enquanto isso, no Brasil P. 58

2.3 Século XX: Escola Democrática e o Triunfo da Cultura Burguesa P. 63

2.4 Livro Didático e Leitura Dirigida P. 66

2.5 O Que Dizem as Orientações Curriculares P. 73

CAPÍTULO III – ALGUMAS PERSPECTIVAS DA PAISAGEM CONTEMPORÂNEA P. 82

3.1 A Questão da Identidade na Contemporaneidade P. 85

3.2 Problemas da Ordem Contemporânea: a imprudência da globalização P. 90

3.3 Sociedade de Informação e Sociedade do Conhecimento P. 94

3.4 O Lugar da Literatura na Contemporaneidade P. 98

CAPÍTULO IV – ITINERÁRIOS DE FORMAÇÃO E PEDAGOGIA DA ESCOLHA: UM PROPOSTA DE OLHAR PEDAGÓGICO PARA O SÉCULO XXI P. 106

4.1 Itinerários de Formação e Literatura P. 109

4.2 Itinerários de Formação e Pedagogia da Escolha P. 112

CONSIDERAÇÕES FINAIS P. 117

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS P. 124

INTRODUÇÃO

Este estudo busca apresentar a localidade da literatura e da prática de leitura na contemporaneidade sendo observadas as especificidades socioculturais deste início de século em paralelo ao tratamento dado ao texto literário pela instituição escolar brasileira, pretendendo extrair do diálogo entre os dois ambientes – o extra e o interescolar – os acertos, tensões e desafios que a escola vem e seguirá enfrentando ao longo dos próximos anos no que concerne à atribuição de sentido de suas práticas.

Apresento como alternativa aos ineficientes pares "bom ou mau", "certo ou errado", "sim ou não" aos quais com frequência se recorre ao defender ou desprezar uma tese, a proposta da pedagogia da escolha, que compreende o itinerário de formação individual como um constante trajeto por entre as escolhas que fazemos, de aprovação ou negação do destino que nos é oferecido e dos caminhos percorridos, entendendo a leitura de literatura como uma possibilidade de trajeto antropológico.

O percurso teórico para chegar ao objetivo desta dissertação se vale de contribuições de várias frentes de trabalho e de compreensão dos objetos aqui estudados, fazendo valer a máxima contemporânea de que tudo está conectado. Em alguns momentos, recorro a generalizações apenas com o objetivo de traçar comportamentos e tendências do homem contemporâneo que, é certo, não dão conta da pluralidade, riqueza de tradições e das imensas disparidades e desigualdades que caracterizam o país e o mundo, mas que se bastam para apresentar o *modus operandi* das classes dominantes cujos valores são apropriados ou rebatidos constante e incansavelmente pelas demais camadas da população.

Com este sujeito sempre em mente, a trajetória desta monografia se inicia no primeiro capítulo recuperando as instâncias afetivas e individuais que determinam o ato da leitura e a recepção do texto literário e reivindicando o caráter de experiência na concepção do educador Jorge Larrosa Bondía, entendida como aquilo "que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca" (LARROSA, 2014, p. 18), que a leitura de literatura propicia. O sujeito da experiência, segundo o espanhol, é aquele que está disponível, que se coloca diante das coisas como uma "superfície sensível" a ser afetada pelos acontecimentos. Diante desta perspectiva, o caráter de experiência da leitura de literatura

depende de que o leitor seja um sujeito da experiência que se exponha à leitura, que seja receptivo ao potencial literário de nos deixar afetar.

Caminham ao lado das considerações de Larrosa Bondía os teóricos Umberto Eco e Maurice Merleau-Ponty: Eco e seu célebre *Obra Aberta* tratarão de sustentar as investigações a respeito do caráter subjetivo da interpretação do texto literário, ou seja, do quanto a compreensão do texto depende de instâncias individuais, do repertório e das experiências anteriores do leitor, assim como de suas perspectivas e desejos. Neste sentido, a leitura literária revela o leitor frente ao texto através das considerações e sentimentos que desperta.

Merleau-Ponty concebe a leitura como um fenômeno corporal, um confronto entre os corpos do autor e do leitor. A experiência estética da leitura se dá através do corpo, pelo corpo, por causa do corpo, de modo que a atribuição de sentido e a interpretação do texto literário só acontece por conta do encontro intelectual via corporal entre leitor e autor: a apresentação de fatos, conceitos e ideias deste são transmitidas por seu corpo e recebidas pelo corpo do leitor, que trata, então, de entender e somar os sentidos dados pela obra com sua própria compreensão de mundo. Ele aceita a leitura, portanto, como uma parceria entre autor e leitor, um diálogo entre corpos e mentes, desejos, perguntas e respostas no qual não há espaço para localizar um ou outro em posição superior: se há leitor é porque houve anteriormente um autor, assim como o autor inexiste sem leitor. Encontro de expressões, a leitura de literatura trata de reunir dois indivíduos através dos signos expressos no texto literário. Retornando a Larrosa, se o ato de ler pode ser concebido como experiência e o leitor sujeito da experiência, o autor e seu processo de escrita também o são.

Esta primeira etapa da jornada se encerra defendendo o ato da leitura como um catalisador do devaneio segundo a concepção de Gaston Bachelard e o devaneio enquanto experiência sob o olhar de Jorge Larrosa Bondía. Compreendendo o devaneio como um ato formador, de compreensão de si e do mundo, de encontro de paixões, desejos, aflições e medos, este detém o potencial de fazer com que os homens retornem para dentro de si como em uma jornada de autoconhecimento e autoformação. A leitura de textos literários, sua compreensão e interpretação têm o potencial de acender os devaneios pelo próprio ato de reflexão que desperta nos leitores. O devaneio, assim como a interpretação literária, se dá "para dentro" do corpo, porém se expressa através dele, como nos recorda Merleau-Ponty.

A experiência da leitura de literatura é concebida neste estudo como um ato de sensibilidade, introspecção e compreensão de si e é defendida como um direito, alinhada à concepção de Antonio Candido que, em seu *O Direito à Literatura*, a compreende como um ato humanizador por colocar o leitor em contato com o que há de humano e subjetivo dentro de si e, consequentemente, em sua vida social. Entendo a humanização de Candido como experiência de si e para com o outro, encontro de corpos, devaneio que se externaliza "na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante" (CANDIDO, 1995, p. 245).

Em seguida, direciono a discussão para a apropriação do texto literário pela instituição escolar, buscando apresentar as dificuldades desta em promover a experiência de leitura defendida no Capítulo I. *Sociologia da Leitura*, das francesas Chantal Horellou-Lafarge e Monique Segré, orienta a recuperação do trabalho de alfabetização pela instituição, que ao longo dos séculos foi incrementado até que os textos literários entrassem em sala de aula para o ensino da língua e a educação do gosto dos estudantes, enquanto *A Formação da Leitura no Brasil*, de Marisa Lajolo e Regina Zilberman, guia a discussão do assunto no contexto brasileiro. *O Texto Não É Pretexto*, de Lajolo, e *A Leitura na Escola*, de Zilberman, introduzem as considerações a respeito da utilização do texto literário em sala de aula, que segue submisso à educação do gosto e ao ensino da Língua Portuguesa, a despeito da existência de extensa bibliografia sobre a importância de promover experiências de leitura plenas no ambiente escolar.

Finalizo esta discussão com a apresentação do texto das *Orientações Curriculares Para O Ensino Médio*, publicado em 2006 pelo Ministério da Educação, para entender a visão de literatura defendida pelos órgãos oficiais que servem de orientação para as escolas públicas e privada organizarem o ensino da disciplina. Neste documento, é possível observar claramente uma preocupação com a continuidade do processo de formação de leitores iniciado na Educação Infantil e encerrado no Ensino Fundamental, entendendo como insuficiente a obrigatoriedade de transmitir aos alunos os conteúdos necessários à realização dos exames vestibulares e defendendo a prática da leitura crítica e sensível acima do uso dos textos literários para outros fins.

Com a Revolução Francesa, a leitura passa a ser ensinada nas escolas desvinculada do ensino religioso, passando a ser um mecanismo de unificação do país. Em *Sociologia da*

Leitura, Chantal Horellou-Lafarge e Monique Segré explicam que, ao passo que o ensino da leitura é difundido, difunde-se também o mercado editorial, que começa a apostar na produção de materiais de leitura populares como almanaques, histórias infantis e panfletos. Porém, nas escolas o cânone literário era apresentado aos alunos como exemplo dos padrões linguísticos e estéticos da língua, o que acirrava as diferenças entre os valores e hábitos das elites e das classes populares que persiste até hoje, ao contrário de unificá-los, como era o objetivo.

Enquanto isso, no Brasil, mais de 70% da população seguia analfabeta e apenas em meados do século XIX o Estado revoga a lei que proíbe a criação de tipografias privadas na Colônia. Com a chegada Corte portuguesa, incrementa-se o processo de urbanização do Rio de Janeiro, a demanda por livros cresce e a produção nacional ganha caráter de urgência. Porém, o sistema educacional brasileiro sempre esteve condicionado a uma dinâmica de improviso, insuficiência, má formação de professores, baixos salários e condições insalubres de trabalho. Enquanto a elite matriculava seus filhos nas recém-abertas escolas particulares, a maior parte da população padecia das péssimas condições de ensino das escolas públicas, multiplicadas após a promulgação da Lei do Ventre Livre, e não tinham, portanto, acesso à cultura letrada.

É só na primeira metade do século XX que aumenta o investimento na formação escolar dos brasileiros: livros didáticos começam a ser adotados universalmente pelas escolas e cria-se o Ministério da Educação e de Saúde Pública, na primeira Era Vargas. A literatura é ensinada através de obras portuguesas ou que obedeciam às formas literárias canônicas, persistindo a divulgação dos valores estéticos, ideológicos e linguísticos das elites em paralelo com os esforços para valorizar a cultura nacional. Com o crescimento econômico do país, se faz cada vez mais necessário formar a população para o mercado de trabalho e cresce o número de escolas tanto na cidade quanto no campo, de modo que a instituição escolar adota, definitivamente, o papel de preparar intelectualmente os cidadãos para as exigências das atividades remuneradas.

A adoção de livros didáticos e a leitura dirigida persiste na escola do século XXI, ainda que a defesa pela criação do gosto da leitura seja parte integrante dos documentos oficiais de orientação de ensino. O texto literário serve como justificativa para o ensino de outros aspectos da literatura, em específico sua história, o cânone e a língua portuguesa.

Apoiada nos apontamentos de Marisa Lajolo e Regina Zilberman, defendo que esta abordagem do texto literário faz com que os alunos sejam capazes de encontrar informações dentro das obras e até aprender sobre elas, porém a plena experiência da leitura fica defasada.

A análise das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* demonstra que o documento compreende a importância da plena experiência de leitura durante os anos de Ensino Médio, ou seja, de que a leitura seja praticada no ambiente escolar para que sigam sendo desenvolvidas a capacidade de leitura crítica, de dialogar com o texto literário e repertoriar o itinerário de formação dos alunos ao longo desta etapa escolar, dando conta do Inciso III das *Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, que busca garantir o "aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico" (LDBEN, 1996 in. OC-EM, vol. 1, 2006, p. 53).

No terceiro capítulo, volto meu olhar para a apresentação da paisagem social contemporânea com o objetivo de elencar alguns dos aspectos mais relevantes para pensar o cenário social no qual a literatura se insere e de que modo ela se movimenta por entre os meandros da circulação de informações e produções culturais nos dias de hoje. Para tal, me valho dos apontamentos dos sociólogos Michel Maffesoli e Stuart Hall, que trazem alguns dados a respeito do cotidiano e da formação identitária na vida contemporânea, como os "nichos" pelos quais os indivíduos contemporâneos circulam e que exercem papel fundamental para a compreensão do lugar social da literatura, que está cada vez mais inserida em uma lógica de mercado que aproxima os produtos culturais do comércio.

Néstor García Canclini e Boaventura de Souza Santos trazem o contraponto necessário apresentando suas considerações a respeito das desigualdades sobre as quais o contemporâneo se sustenta e das perspectivas problemáticas para os próximos tempos, como o esgotamento de recursos naturais, grandes movimentos imigratórios (e, consequentemente, o acirramento de questões identitárias que levam à xenofobia) e a insustentabilidade do comportamento de consumo dos países mais abastados. A escolha de inserir nesta dissertação espaço para o tratamento destas questões se deu por conta da manifesta necessidade de apontar alguns dos problemas do contemporâneo, demonstrando que o mundo altamente tecnológico e globalizado que as camadas mais abastadas da população usufruem está assentado na

destruição e predação da vida de tantos outros que acabam por conviver mais com os desastres do que com as benesses do modo de vida contemporâneo.

Desta forma, apresento uma diferenciação entre os termos “Sociedade da Informação” e “Sociedade do Conhecimento”; ambos usados para se referir aos dias de hoje, mas que se diferenciam pelo fato de que “Sociedade de Informação” não garante que estas sejam de realmente acessadas. Para Néstor García Canclini, a democratização do acesso à informação e a transformação desta em conhecimento passa também por aproveitar o potencial da rede para reconhecer e promover a diversidade de culturas e modos de vida existentes, não apenas apresentar seu *modus operandi* de forma hegemônica, de modo que não se confunda a democratização do acesso à informação com dissolução das diferenças entre os seres; são as desigualdades, não suas diferenças, que devem ser trabalhadas, tarefa que a internet tem potencial para assumir e o contemporâneo, pulverizado, para sustentar.

O capítulo se encerra apresentando o lugar da literatura na contemporaneidade, fortemente inserida na lógica comercial de produção artística, se adaptando à demanda dos consumidores de livros e resistindo às perspectivas de que iria acabar. Produções independentes convivem com *best-sellers*, edições eletrônicas convivem com edições especiais em papel nobre, feiras e eventos literários conseguem um grande alcance de público e o mercado editorial se adapta aos novos tempos criando maneiras de sobreviver no campo de batalha que é a indústria cultural. Teixeira Coelho, Marshall McLuhan e dados de pesquisas sobre hábito de leitura e números do mercado editorial dão conta desta discussão, levantando também, ainda que brevemente, a questão da distração e da brevidade da capacidade de foco que as novas tecnologias da comunicação, por sua organização, infligem ao cérebro humano, que se confronta com a capacidade prolongada de foco e atenção que a leitura de literatura exige e convoca.

A pesquisa se encerra apresentando os itinerários de formação e a pedagogia da escolha como uma possibilidade de olhar e agir para a educação no século XXI: itinerários de formação podem sem compreendidos como a trajetória de cada sujeito pelos caminhos do social e do cultural, correspondendo ao processo educativo individual que dá conta da maneira como cada um reage e se envolve com o mundo, educação esta que ultrapassa os muros e a idade escolar e é percorrida ao longo de toda a existência. Apresentando a leitura de literatura como um itinerário de formação possível, reúno os conceitos de “experiência” de

Jorge Larrosa Bondía e “humanização” de Antonio Candido demonstrando que o exercício da sensibilidade promovido pelo contato com textos literários influi na forma como os sujeitos se relacionam consigo mesmos e com o mundo, desenvolvendo olhar mais abrangente e acolhedor para as questões com as quais convive.

Os apontamentos de Beatriz Fétizon sobre o mundo do trabalho e o condicionamento da educação contemporânea a este me servem de reforço para apresentar a insuficiência da concepção escolar de conhecimento e aprendizagem frente às incertezas e à fragilidade do contexto social contemporâneo. Educar corresponde a inserir os indivíduos na cultura em que nasceram e, segundo Fétizon, a escola não dá conta desta dimensão da vida pois está encerrada na transmissão dos conteúdos necessários à realização de exames vestibulares e/ou para o encaminhamento dos alunos para o mercado de trabalho, excluindo de suas práticas cotidianas o exercício da sensibilidade, da criticidade e da capacidade de fazer escolhas que envolvem a introdução das crianças e jovens no mundo.

A pedagogia da escolha entende o processo educativo como os caminhos que percorrem os sujeitos. Por conta da imprevisibilidade e da continuidade destes caminhos, a educação, na pedagogia da escolha, foge aos planejamentos, currículos e orientações às quais a instituição escolar está condicionada. Ao contrário, ela abre espaço para o equívoco, a dúvida, a mudança de ideias e à individualidade, se apresentando pela forma como os sujeitos se relacionam com o que move seus interesses e a aprendizagem e, principalmente, pelas escolhas que fazem a partir das circunstâncias de vida incontroláveis que lhes são oferecidas.

Diante de uma paisagem social cuja estrutura se apoia na instabilidade, fugacidade e pluralidade das coisas, a pedagogia da escolha se apresenta como um olhar possível para a educação contemporânea por ampliar o conceito de educação para além dos anos e espaço escolares. Se no contemporâneo as identidades individuais estão sendo continuamente construídas, os indivíduos são, portanto, convocados a fazer escolhas initerruptamente. Os itinerários de formação na contemporaneidade correspondem à maneira como os seres se movimentam por entre a pluralidade e a convivência de opostos de nossos tempos, que se abrem para incertezas, possibilidades de catástrofes sociais e ambientais ou para a redenção do humano, de que o contemporâneo apresenta formas outras de habitar e conviver com o mundo.

Esta abertura para o incerto exige dos indivíduos a capacidade de enxergar além, de romper com padrões, ter ideias e criar possibilidades. Principalmente, convoca a habilidade de compreender o humano em todas as suas instâncias, trabalho que o contato com as expressões mais sensíveis da vida promove. Portanto, nesta dissertação busco compreender o lugar da literatura dentro e fora do espaço escolar no contemporâneo, reafirmando o papel da leitura de textos literários como itinerário de formação possível para o exercício da sensibilidade, criatividade e criticidade que nossos tempos exigem.

CAPÍTULO I - O PODER DAS PALAVAS

> *O que advogo é um homem plural, munido de um idioma plural. Ao lado de uma língua que nos faça ser mundo, deve coexistir uma outra que nos faça sair do mundo. De um lado, um idioma que nos crie raiz e lugar. Do outro, um idioma que nos faça ser asa e viagem. Ao lado de uma língua que nos faça ser humanidade, deve existir uma outra que nos eleve à condição de divindade. (Mia Couto)*

Em *A Crise na Cultura: sua importância social e política*, Hannah Arendt viria a afirmar que "A cultura relaciona-se com objetos e é um fenômeno do mundo; o entretenimento relaciona-se com pessoas e é um fenômeno da vida" (ARENDT, 2013, p. 260). A filósofa prossegue suas considerações a respeito dos efeitos da crise do moderno na cultura dizendo que esta é ameaçada quando alinhada à ideia de que detém uma função específica na sociedade, seja de cunho educativo ou de entretenimento, pois compreende que a cultura e a arte não servem aos indivíduos, mas sim, "para o mundo que está destinado a sobreviver ao período de vida dos mortais, ao vir e ir das gerações" (Idem., p. 262). No mundo contemporâneo, a fruição da arte é alocada no tempo reservado ao descanso e à diversão dos indivíduos, como um espaço de respiro entre as horas de trabalho e, antes de ser fruída, é *consumida*.

Desta relação estabelecida entre a fruição da arte e o mundo da diversão e do entretenimento, ocorre o que Arendt entende como "empobrecimento" da cultura, visto que ela "é destruída para produzir entretenimento" (Idem., p. 260)[4]. A literatura se insere nesta dinâmica contemporânea, se comportando como bem de consumo e, portanto, sendo necessário que se adeque às demandas da população: disto decorre a grande quantidade de livros voltados para consumo popular, como *best-sellers*, livros para colorir e séries infanto-juvenis. De outro lado, a literatura assume função educativa dentro da instituição escolar, servindo ao propósito de ensinar a língua, a história da literatura brasileira e o gosto do educando, tendo sua função de divertir substituída pela de ensinar.

[4] Sobre o uso de "arte" e "cultura" como sinônimos, Arendt faz a ressalva de que "A distinção não é de grande importância para a questão do que sucede à cultura sob as condições da sociedade e de sociedade de massas, mas é relevante, contudo, para o problema da natureza da cultura e de seu relacionamento face ao âmbito da política" (ARENDT, 2013, p. 264-265). Desta forma, faço uso dos termos como sinônimos entendendo que se refiram a coisas diferentes, porém, inseridos aqui em uma discussão na qual a autora aceita que possam representar o mesmo objeto de discussão.

Neste primeiro capítulo, me dedico a pensar a leitura de literatura não através das funções atribuídas a ela, mas sim, dos efeitos que provoca. Os textos literários detêm o poder de se comunicar com os sujeitos e transformá-los por conta de sua capacidade de invocar o pensamento, a sensibilidade e a criticidade durante e após o ato da leitura, atingem os sonhos e devaneios humanos. A experiência plena da leitura de literatura ultrapassa as funções iniciais atribuídas, cumpre com propósitos que não podem ser inteiramente previstos (pois se criam à medida que se avança na leitura) e trata-se de encontro individual com um mundo que lhe é apresentado.

> Texto quer dizer Tecido; mas enquanto até aqui esse tecido foi sempre tomado por um produto, por um véu todo acabado, por trás do qual se mantém, mais ou menos oculto, o sentido (a verdade), nós acentuamos agora, no tecido, a idéia gerativa de que o texto se faz, se trabalha através de um entrelaçamento perpétuo; perdido neste tecido, nessa textura o sujeito se desfaz nele, qual uma aranha que se dissolvesse ela mesma nas secreções construtivas de sua teia. (BARTHES, 1987, p. 82)

1.1 A Leitura Como Experiência

Em *Notas Sobre a Experiência e o Saber da Experiência*, o educador espanhol Jorge Larrosa Bondía sai em defesa da experiência, apresentando as condições contemporâneas que tolhem a possibilidade de experimentar do indivíduo e recuperando seu caráter subjetivo, fugidio e pessoal. Para tal, Larrosa parte do princípio de que o sujeito é feito de palavras pois é através delas que este é capaz de produzir pensamento: através da maneira como nomeia as coisas, conceitos, ações e sentimentos, o indivíduo também atribui sentido e significado àquilo que está sendo nomeado. Ao longo de seu texto, Larrosa recuperará o sentido e o significado da palavra experiência como modo de defender sua existência apesar das aflições modernas que a impedem.

Ora, as palavras são a matéria do texto literário: é pelas palavras que o autor constrói seu texto e, consequentemente, consegue se comunicar com seus leitores. A literatura, portanto, concebe dois processos de relação com as palavras, o de reuni-las de modo a construir um texto e o de compreendê-las durante o ato de leitura deste. A força das palavras reside exatamente na amplitude de sua função, que é a de comunicar, criar, sensibilizar,

emocionar, produzir pensamento e nomear o mundo, tanto em sua dimensão concreta quanto estética e sensível. Comunicação de si, entre os homens, entre indivíduo e sociedade.

> Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente "raciocinar" ou "calcular" ou "argumentar", como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso. (LARROSA, 2014, p. 16-17)

Neste sentido, a força das palavras na concepção de Larrosa Bondía se encontra com a compreensão de humanização de Antonio Candido provocada pelo texto literário quando impressas no papel (ou sobre a tela de um suporte eletrônico...). Enquanto damos sentido às coisas através das palavras, se elas fazem coisas conosco, durante o ato de leitura seu efeito é o de permitir a humanização. A humanização provocada pela leitura de literatura nada mais é do que uma forma de experiência humana; a experiência (na concepção de Larrosa) de entrar em contato com o texto literário promove a humanização (na concepção de Candido).

> (...) 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 de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 1995, p. 245)

Mas o que exatamente Larrosa Bondía chama de experiência e de que modo esta se aplica à leitura de texto literário? A experiência é o que nos acontece e nos transforma, o processo que acende no indivíduo a possibilidade de pensamento, reflexão e reorganização. A experiência não parte de uma instância coletiva, mas sim individual; cada um compreende e responde a um mesmo acontecimento à sua maneira, revelando a si mesmo aspectos de sua interioridade. A experiência demanda tempo e disposição, ou seja, disposição para que os

acontecimentos sejam compreendidos, elaborados e refinados. Disposição, também, para que a experiência aconteça, abertura para que coisas ocorram.

Em resumo, a experiência é aquilo que nos acontece quando estamos dispostos a deixar que os acontecimentos nos toquem de alguma maneira, que acendam a capacidade individual de abstração e elaboração e nos levem a refletir sobre um acontecimento, nós mesmos e/ou sobre os outros. À elaboração provocada pela experiência, Larrosa chama de *saber da experiência*:

> Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração de sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. (LARROSA, 2014, p. 32)

Larrosa prossegue suas considerações defendendo o caráter do saber da experiência, e da maneira pessoal e intransferível que os indivíduos respondem aos acontecimentos, o dar à experiência sua característica de unicidade. É por ser individual que não cabe, na percepção das experiências, nenhuma forma de autoritarismo, direção, obrigação ou algum tipo de cientificismo que compreenda uma única reação a determinado acontecimento.

> Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). (LARROSA, 2014, p. 32)

A compreensão da experiência como um processo pessoal e subjetivo não impede que esta seja dividida ou que dois ou mais sujeitos compartilhem da mesma reação aos acontecimentos ou do mesmo saber da experiência. Fica claro no entendimento da experiência que não há espaço para regras ou modos de agir únicos e é exatamente a imprevisibilidade e a dependência de aspectos interiores do sujeito que confirmam seu caráter. Ainda que fatores

como gênero, classe social, raça, orientação religiosa ou sexual e condição socioeconômica possam inclinar a ou tender a criar uma espécie de pequeno universo de saberes da experiência, não é possível, de maneira alguma, confirmar uma unanimidade em todas as instâncias.

É por isso que a experiência, quando aplicada ao campo pedagógico ou à transmissão de conhecimento, pode ser assustadora. Faltam mecanismos de avaliação para dar conta da infinidade de compreensões da mesma experiência, isto é, caso haja possibilidade real de avaliar o entendimento de um processo que depende da subjetividade humana para existir. Aceitar e tomar a experiência como um processo de conhecimento exige, portanto, aceitar e tomar a infinitude de reações como regra: compreender a subjetividade, a interioridade e a disposição individuais como condições da existência e do saber da experiência. Encarar a vida e a apropriação de conhecimento a partir de sua condição humana, não apesar dela.

> Mas o que a experiência faz, precisamente, é acabar com todo dogmatismo: o homem experimentado é o homem que sabe da finitude de toda a experiência, de sua relatividade, de sua contingência, o que sabe que cada um tem que fazer sua própria experiência. Portanto, trata-se de que ninguém deve aceitar dogmaticamente a experiência de outro e de que ninguém possa impor autoritariamente a própria experiência do outro. (LARROSA, 2014, p. 41)

Jorge Larrosa Bondía chama este “homem experimentado”, aberto aos acontecimentos e que os transforma em experiência, de *sujeito da experiência*. O sujeito da experiência é aquele que não tem pressa, que dá tempo a si mesmo para que os acontecimentos ocorram; é um sujeito exposto e disposto a compreender as coisas não a partir de fórmulas rápidas, de lugares comuns, de rimas fáceis, mas sim através de sua subjetividade e da maneira como os acontecimentos o afetam. Dentro desta perspectiva, a experiência não é um fim a ser alcançado, mas um processo por si só formador e informativo.

A disposição para a experiência já é enriquecedora e reveladora do sujeito, compreende um homem que entende a humanidade a partir dos espaços em branco deixados pelo cientificismo e tecnicismo que tomam conta dos afazeres pedagógicos contemporâneos. É um sujeito atento, disposto a receber, a tomar tempo para ouvir, ler, ver, vivenciar e sentir, que compreende a emoção dos homens como a origem de suas ações, que entende a existência como um processo ao mesmo tempo cíclico e imprevisível, rara e comum:

> Em qualquer caso, seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial. (LARROSA, 2014, p. 26)

Larrosa e Candido se encontram mais uma vez na compreensão da dimensão humana que compreende a experiência: o sujeito da experiência do filósofo espanhol é o sujeito humanizado do crítico brasileiro que através da leitura de literatura afina seu conhecimento sobre os homens e sobre o que estes fazem do e no mundo. Desta maneira, a leitura na concepção de Candido é uma forma de *experiência* segundo a compreensão de Larrosa, e o leitor, um *sujeito da experiência*. Ao ato de produzir pensamento, elaborar, observar a si mesmo e ao que nos cerca com mais sensibilidade, paciência e disponibilidade provocado pela leitura, ou seja, o que fazemos com a leitura de literatura, podemos dar o nome de *saber da experiência*.

Para Candido, é "o caráter de coisa organizada da obra literária" (1995, p. 245) que permite a humanização. A força do texto literário reside no modelo de coerência e de organização das palavras apresentado pelos autores e o leitor, durante o ato da leitura, toma emprestado tal modelo a fim de compreender e atribuir sentido à obra. Como a leitura de literatura, segundo Candido, detém a capacidade de humanizar o leitor por incentivar nele uma compreensão mais refinada e afiada de si e do mundo, é o ato de lidar com a força das palavras, com sua organização, com o que elas são capazes de fazer conosco e a maneira como respondemos a essa força que define a leitura enquanto experiência *através* das palavras, ou *por causa* das palavras.

> A organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo. Isto ocorre desde as formas mais simples, como a quadrinha, o provérbio, a história de bichos, que sintetizam a experiência e a reduzem a sugestão, norma, conselho ou simples espetáculo mental (...). Quando digo que um texto me impressiona, quero dizer que ele impressiona porque a sua possibilidade de impressionar foi determinada pela ordenação recebida de quem o produziu. Em palavras usuais: o conteúdo só atua por causa da forma, e a forma traz em si, virtualmente, uma capacidade de humanizar devido à coerência mental que pressupõe e sugere. (CANDIDO, 1995, p. 246)

O princípio de escrita de um texto literário é uma espécie de caos, um amontoado de ideias, sensações, emoções e inspirações, perguntas sem respostas e respostas sem perguntas que, ao longo do processo de escrita, vão tomando formas mais nítidas e sendo colocados em seu devido lugar, de modo que o processo de escrita pode ser entendido como a organização criativa de devaneios vários do autor. O leitor, também dono de seu próprio caos, ideias, perguntas e respostas, passa pelo mesmo processo, porém, recebendo do autor uma proposta de coesão e coerência. A leitura e a escrita do texto literário (assim como todas as demais formas de expressão artística), portanto, na concepção de Candido, correspondem à forma organizada que os indivíduos encontraram de dar nitidez e expressão a seus devaneios mais sensíveis e subjetivos.

Isso significa que o papel do leitor não é passivo, pois a leitura demanda, além da decodificação alfabética, silábica, morfológica e sintática, uma série de inferências, deduções, levantamento de hipóteses, antecipações, enfim, uma atividade cognitiva intensa em busca da compreensão do texto. Compreensão que, por sua vez, não é meramente intelectiva, mas também sensível, de modo que o texto pode causar emoção, intensificar a vida, ativar glândulas, pôr em movimento o leitor.

Diz Candido que ninguém é capaz de "passar vinte e quatro horas sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado" (1995, p. 242). Os devaneios, assim como os sonhos, fazem parte das necessidades básicas para a sobrevivência humana, asseguram seu bem-estar físico e mental. É da natureza humana recorrer à fabulação como forma de resolver questões, organizar a cultura e transmitir conhecimento, tanto nas mais "modernas" organizações sociais, que recorrem à escrita para toda forma de transmissão social, quanto nos mais "arcaicos" dos modelos, onde ainda resistem os hábitos da contação de histórias, de compartilhamento de experiências e saberes através do registro oral.

Dentro deste modelo moderno, portanto, temos a produção de literatura como principal forma de compartilhamento da existência e de fabulação da realidade; para Antonio Candido, "a literatura é o sonho acordado das civilizações" (1995, p. 242):

> Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. Neste sentido, ela pode ter importância equivalente à das formas conscientes de inculcamento intencional, como a educação familiar, grupal ou escolar. (CANDIDO, 1995, p. 243)

Desta forma, o devaneio organizado provocado pela literatura é formador tanto na esfera individual quanto na coletiva: enquanto a leitura de textos literários se configura como uma experiência através das palavras, tanto para autor quanto para leitor, em sua esfera social a literatura carrega em si os valores, crenças e ideais de um grupo; sob esta perspectiva, ela se posiciona como uma forma de fabulação, de ficção sobre a realidade de um conjunto social com a qual o leitor pode se identificar ou não. É por isso que, segundo Candido, a literatura se faz presente nos currículos escolares, para que certos conhecimentos sobre a sociedade sejam transmitidos via sugestão e ficcionalização.

O devaneio organizado do ato da leitura, neste caso, recebe a função social de apresentar às crianças e jovens em idade escolar alguns dos devaneios mais consagrados da comunidade à qual pertencem e apresentar características da vida social importantes para o "bom-convívio" humano e para a "correta" formação destas crianças e jovens:

> Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. (CANDIDO, 1995, p. 243)

Ainda assim, por mais que a experiência e o devaneio produzidos pela leitura de literatura tenham pretensões de coletivização, eles são, conforme tratei até agora, individuais e subjetivos. A influência ou intenções de regulação sobre a produção de pensamento durante e após a leitura de literatura são limitadas, ao contrário da psique humana.

1.2 “As Palavras Sonham Que As Nomeemos”[5]: uma defesa do devaneio

Diz Jorge Larrosa Bondía que somos feitos de palavras pois é através delas que produzimos pensamento. Ainda, ele afirma acreditar na força das palavras e em seu efeito, no que elas são capazes de fazer conosco. Antonio Candido compreende a leitura de literatura como a leitura de sonhos e devaneios organizados pelo escritor que são capazes de organizar, também, os sonhos e devaneios dos leitores. Candido diz que temos direito à literatura; o fenomenólogo francês Gaston Bachelard vai mais além, dizendo que temos o direito de sonhar.

Bachelard, assim como Candido, compreende a literatura como a impressão de sonhos a uma folha de papel (ou, novamente, à tela de um suporte eletrônico...); a tinta e a folha transformam em matéria os sonhos dos escritores e fazem, ao menos na sociedade da escritura que somos, a ligação entre os devaneios dos autores e de seus leitores. Se fazendo entender por imagens absolutamente poéticas, o francês assume que a tinta faz o papel florescer e transforma-o em carregador de sonhos e poesia. O papel e a tinta seriam o suporte pelo qual o autor se comunica com o mundo exterior, pelos quais seus pensamentos viajariam ao encontro de outros devaneios.

> Mas, se antes de qualquer escrita, antes de qualquer vontade de desenhar objetos, antes de qualquer ambição de revelar signos, um sonhador obedece aos sonhos íntimos de uma substância mágica, escuta todas as confidências da mancha, eis que a tinta se põe a dizer, preto no branco, seus poemas, põe-se a desenhar as formas do longínquo passado de seus cristais (BACHELARD, 1994, p. 46).

Em *A Poética do Devaneio*, Bachelard também afirma que “as palavras, acumulando sonhos, fazem realidades” (1996, p. 47). É através das palavras que os devaneios humanos operam: em seus devaneios sobre os devaneios, o francês atenta para o caráter revelador dos sonhos humanos, do quanto estes falam de nós e através de nós. São os devaneios que revelam o imaginário humano através de palavras, é neles que os homens são integralmente livres para dar voz a seus desejos, aflições e considerações sobre si e sobre o mundo que o cerca.

[5] In. BACHELARD, Gaston. *A Poética do Devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 1996, p. 47.

Ao contrário do que ocorre na linguagem dirigida, social e do trabalho, as palavras durante os devaneios estão livres das tensões sociais que fazem com que elas sejam medidas e articuladas de forma a produzir um pensamento claro e objetivo. A liberdade que estas encontram durante o devanear permitem que o homem acesse seus momentos de fabulação e ficcionalização, na concepção de Candido, e que encontre nelas o espaço de respiro necessário a seu bem-estar físico e mental.

> Acreditamos poder mostrar também que as palavras não têm exatamente o mesmo "peso" psíquico segundo pertençam à linguagem do devaneio ou à linguagem da vida clara – à linguagem repousada ou à linguagem vigiada –, à linguagem da poesia natural ou à linguagem martelada pelas prosódias autoritárias. O sonho noturno pode ser uma luta violenta ou manhosa contra as censuras. O devaneio faz-nos conhecer a linguagem sem censura. No devaneio solitário, podemos dizer tudo a nós mesmos. Temos ainda uma consciência bastante clara para estarmos certos de que aquilo que dizemos a nós mesmos só o dizemos deveras a nós mesmos (BACHELARD, 1996, p. 54).

O devaneio, portanto, confirma nos indivíduos sua humanidade, sua sensibilidade. O devaneio humaniza no sentido de que nos coloca em contato com os sentimentos e subjetividades que nos caracterizam, através das quais pensamos e agimos frente a nós mesmos e ao grupo social ao qual estamos inseridos. Sob este prisma, o devaneio é formador, de acordo com a concepção de Gilbert Durand de trajeto antropológico, ou seja, da relação que se estabelece “entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social” (1997, p. 41). O imaginário se revela através do devaneio e é importante escutá-lo, não deixar morrer os hábitos da contemplação, da criação de imagens, de invenção e idealização tão particulares da infância que, conforme os anos passam, vão dando lugar a uma “vida adulta” que preconiza o vocabulário e a criação técnica, que entende o tempo como dinheiro que não pode ser perdido, e o trabalho como a única instância dignificadora do indivíduo. O devaneio e a disposição para que o imaginário fale nos ajuda a compreender a vida que nos cerca e o que fazemos com ela, assim como as palavras para Larrosa.

A não abertura aos devaneios endurece os homens. Os torna brutos, dolorosos, cansados e esgotados pelas exigências de uma vida que tolhe uns de seus direitos fundamentais que, como confirmam Candido e Bachelard, é o direito ao sonho e à fabulação, a formular pensamentos isentos da necessidade de fazer deles um conteúdo a ser divulgado,

defendido ou vendido, a conhecer a si mesmo através da leitura de si. A leitura de literatura promove efeito parecido ao sugerir uma tese[6] e dá ao indivíduo exposto, ao sujeito da experiência conforme define Larrosa Bondía, a oportunidade de devanear a partir das imagens que lhe são oferecidas pelo texto.

> Mas, felizmente para nossas investigações nos livros, se de fato recebemos as imagens em anima, as imagens dos poetas, estas nos aparecem como documentos de devaneio natural. Apenas recebidas, eis que nos imaginamos capazes de tê-las sonhado. As imagens poéticas suscitam o nosso devaneio, fundem-se nele, tão grande é o poder de assimilação da anima. Estávamos a ler e eis que nos pomos a sonhar. Uma imagem recebida em anima nos põe em estado de devaneio contínuo. (BACHELARD, 1996, p. 61)

Bachelard entende que haja duas formas de recepção de textos literários[7]: a primeira, via *animus*, corresponde àquela leitura vigilante e atenta, objetiva. A segunda, via *anima*, permite o devaneio e o devir de ideias, sentimentos e pensamentos, "que sonha e canta" (1996, p. 63). É através do *animus* que o escritor é capaz de transformar sua *anima* em texto literário e, pelo *animus* do autor, o leitor tem acesso à sua própria *anima*. O *animus* seria, portanto, o caráter de coisa organizada do texto literário do qual fala Antonio Candido, que permite que os indivíduos acessem sua subjetividade e sentimentos, ou seja, sua *anima*.

Em artigo publicado na revista *Educação e Pesquisa*, Alexander de Freitas faz uma breve introdução à necessidade vista por Gaston Bachelard de acessar os conteúdos através da anima: é apenas desta maneira que o leitor é capaz de se envolver com o texto, de se deixar tocar por ele; é a anima que permite a exposição e a disposição necessárias ao sujeito para que, através da experiência, ele se torne um sujeito da experiência.

> Assim, a fenomenologia de Bachelard é uma filosofia da entrega, da necessidade de envolvimento íntimo do leitor com a dinâmica despertada pela imagem: "já não nos parece um paradoxo dizer que o sujeito falante está por inteiro em uma imagem poética, pois se ele não se entrega a ela sem reservas não entrará no espaço poético da imagem. (BACHELARD apud. FREITAS, 2006, p. 112)

---

[6] Diz Tzvetan Todorov em *A Literatura em Perigo* que "Ao dar forma a um objeto, um acontecimento ou um caráter, o escritor não faz a imposição de uma tese, mas incita o leitor a formulá-la; em vez de impor, ele propõe, deixando, portanto, seu leitor livre ao mesmo tempo em que o incita a se tornar mais ativo" (2009, p. 78).

[7] "Portanto, é ao animus que pertencem os projetos e as preocupações, duas maneiras de não estar presente em si mesmo. À anima pertence o devaneio que vive o presente das imagens felizes." (BACHELARD, 1996, p. 60-61)

É “utilizando a via da emoção”, Freitas continua, “do maravilhamento, do *ekstasis* como intermediadores da relação dialógica da imagem com o sujeito” (2006, p. 112) que se dá a compreensão da imagem poética pelo indivíduo e é exatamente nesta emoção e maravilhamento que reside o aspecto subjetivo e pessoal desta compreensão.

O também fenomenólogo francês Maurice Merleau-Ponty traça paralelo similar à definição de *animus* e *anima* cunhada por Gaston Bachelard através dos conceitos de “linguagem falada” e “linguagem falante”. Enquanto a linguagem falada estaria ligada à língua em si, às palavras e suas definições, a falante corresponderia à transformação desta linguagem formal em significados maiores do que as definições formalizadas podem compreender. Deste modo, a leitura de literatura, na concepção de Merleau-Ponty, pode ser entendida como a operação de transfiguração da fala falada em falante pelo leitor, que carrega de significados e compreensões próprias o texto literário. Realizando o caminho inverso, o processo de escrita se encarregaria de transformar a linguagem falante do escritor, seus desejos, ideias e imaginário, em linguagem falada, em um texto organizado e estruturado.

> A linguagem falada é aquela que o leitor trazia com ele, é a massa de relações de sinais estabelecidos com significações disponíveis, sem a qual, de fato, ele não teria podido começar a ler, que constitui a língua e o conjunto dos escritos dessa língua, é então também a obra de Stendhal uma vez que terá sido compreendido e virá acrescer a herança da cultura. Mas a linguagem falante é a interpelação que o livro endereça ao leitor não prevenido, e essa operação pela qual um certo arranjo de sinais e de significações já disponíveis vem a alterar, depois a transfigurar, cada um deles e finalmente secretar uma significação nova, a estabelecer no espírito do leitor, como um instrumento a partir de então disponível, a linguagem de Stendhal. (MERLEAU-PONTY, 1974, p. 28)

É a multiplicidade de combinações possíveis entre as palavras de uma língua que possibilita, diz Merleau-Ponty, a multiplicidade de sentidos e significações que podem ser criados e permitem a comunicação entre os homens. A comunicação seria, desta forma, um exercício de percepção e compreensão do outro e o autor teria à sua disposição todas combinações possíveis entre as palavras para comunicar sua interioridade ou, como o próprio Ponty define, “os pontos de passagem” (1974, p. 140) utilizados pelo autor para se expressar. A interioridade do autor expressa no texto literário, o escritor moçambicano Mia Couto chama de “caos seminal” e os escritores, de tradutores de sonhos.

> Eu creio que todos nós, poetas e ficcionistas, não deixamos nunca de perseguir esse caos seminal. Todos nós aspiramos regressar a essa condição em que estivemos tão fora de um idioma que todas as línguas eram nossas. Dito de outro modo, todos nós somos impossíveis tradutores de sonhos. Na verdade, os sonhos falam em nós o que nenhuma palavra sabe dizer. O nosso fito, como produtores de sonhos, é aceder a essa outra língua que não é falável, essa língua cega em que todas as coisas podem ter todos os nomes. O que a mulher doente pedia é aquilo que todos nós queremos: anular o tempo e fazer adormecer a morte. (COUTO, 2011, p. 7)

Merleau-Ponty compreende a comunicação através das palavras como um diálogo que precede a própria existência destas, visto que há comunicação mesmo sem sua presença; a comunicação é, antes de tudo, um encontro (ou confronto) de corpos. A articulação, o movimento e a postura dos corpos, diz Merleau-Ponty, criam uma espécie de coreografia, de *pas de deux*, em que a expressão da linguagem se configura como um elemento entre outros presentes na comunicação. Sob esta perspectiva, a dança dos corpos que agem e reagem de acordo com as palavras ditas pelos sujeitos em situação de comunicação se refere à linguagem falante dos indivíduos no sentido de que é reveladora da compreensão que se faz da fala.

A comunicação não só precede as palavras como também as ultrapassa, de modo que o indivíduo reage a elas constituindo um todo expressivo que revela suas sensações e impressões de acordo com a atribuição de significado que dá a elas, ou seja, ao passo que transforma a linguagem falada em linguagem falante. Se a compreensão da fala do outro só se dá através da interioridade do sujeito, se o ato de compreensão do outro é também um ato de compreensão reflexiva, a comunicação é uma forma de extensão de corpos na qual um indivíduo se insere no outro e vice-e-versa, modificando-se mutuamente:

> É no mais secreto de mim mesmo que se faz a estranha articulação com outrem; o mistério de outrem não passa do mistério de mim mesmo. Que um segundo espectador do mundo possa nascer de mim, não está excluído, está ao contrário feito possível por mim mesmo, se pelo menos reconheço meus próprios paradoxos. O que faz que eu sou único, minha propriedade fundamental de me sentir, ela tende paradoxalmente a se difundir; é porque sou totalidade que sou capaz de pôr no mundo outrem e de me ver limitado por ele. (MERLEAU-PONTY, 1974, p. 143)

A leitura de literatura, ainda que excetuada a situação de encontro de corpos entre autor e leitor[8], não retira da experiência a comunicação entre estes corpos, que se encontram

[8] Em *A Função Hermenêutica do Distanciamento*, Paul Ricoeur comenta sobre as condições de leitura em contraponto com a situação de diálogo direto: "Essa libertação em relação ao autor possui seu equivalente por parte daquele que recebe o texto. Diferentemente da situação dialogal, onde o *vis-à-vis* é determinado pela

através do texto: se a percepção do outro e do mundo se dá através do corpo, a leitura também se constitui como comunicação pois enquanto o autor vai ao encontro do texto, formulando-o a partir de sua percepção, o texto vai ao encontro do corpo do leitor, que o recebe e o percebe através de seu próprio. Merleau-Ponty prossegue suas considerações sobre a leitura se unindo a Gaston Bachelard, Antonio Candido e Jorge Larrosa Bondía no que concerne ao diálogo que o leitor estabelece com o texto e, ao mesmo tempo, consigo mesmo.

Para Merleau-Ponty, a leitura percebida através do corpo se comunica com o "eu interno" do leitor, transformando-o; a tese sugerida pelo autor através da linguagem organizada se comunica com o leitor apresentando-lhe um universo proposto com o qual este dialoga através de sua própria percepção: a maneira como o leitor compreende o texto literário fala não somente sobre o texto, mas também sobre o leitor, que imprime ao ato da interpretação sua própria compreensão de mundo e de si mesmo.

> Enquanto não se tiver reconhecido essa linguagem operante ou constituinte que aparece quando a linguagem constituída, repentinamente descentrada e privada de seu equilíbrio, ordena-se novamente para ensinar ao leitor — e mesmo ao autor — o que ele não sabia pensar ou dizer. A linguagem nos leva às próprias coisas na exata medida em que, antes de ter uma significação, ela é significação. (MERLEAU-PONTY, 1974, p. 30)

A transformação da fala falada do autor em fala falante pelo leitor se configura como um ato de compreensão interior no qual o próprio leitor se apossa da fala falada apresentada no texto para melhor compreender sua fala falante, seus devaneios. A leitura de literatura é um ato complexo de compreensão do outro e de si mesmo, de criação de significações e atribuição de sentido. Na leitura do outro e sobre o outro, o leitor tem a oportunidade de experimentar ser outrem, expressar-se silenciosamente através da expressão do outro, humanizar-se e tornar-se sujeito da experiência.

A leitura dá ordem e estrutura aos devaneios internos do leitor, assim como a experiência da escrita o faz com o autor. O diálogo e a experiência do outro transformam-se

---

situação mesmo do discurso, o discurso escrito suscita para si um público que, virtualmente, se estende a todo aquele que sabe ler. A escrita encontra aqui, seu mais notável efeito: a libertação da coisa escrita relativamente à condição dialogal do discurso. O resultado é que a relação entre escrever e ler não é mais um caso particular da relação entre falar e ouvir" (2008, p. 53).

em experiência *com* o outro: o outro nos arrebata, nos atravessa e nos posiciona em um lugar perante o mundo ao qual não pertenceríamos se contássemos apenas conosco mesmos. Desta forma, ao tomar emprestado o universo proposto pelo autor, o leitor é inserido neste universo e com ele interage, estendendo a fronteira entre seu corpo e o texto, entre seu corpo e o corpo do autor. Se a percepção se dá através do corpo, tem-se então o corpo objetivo e biológico, mas também um outro cujo sangue é a experiência, o sentido, o desejo e o devaneio. É este o corpo alimentado pela literatura, é este o corpo que define de que forma o indivíduo age frente ao mundo que o cerca e frente aos acontecimentos que se tornarão, ou não, experiências plenas de compreensão da vida como as sinalizadas por Larrosa Bondía e Antonio Candido.

A compreensão de si e a humanização que a literatura promove, na concepção de Merleau-Ponty, tem a ver com a forma como este corpo do desejo, que se comunica com o mundo através do corpo físico, se move e se permite moldar à experiência do outro.

> O que faz que eu sou único, minha propriedade fundamental de me sentir, ela tende paradoxalmente a se difundir; é porque sou totalidade que sou capaz de pôr no mundo outrem e de me ver limitado por ele. Pois o milagre da percepção de outrem está primeiro nisto que tudo o que pode jamais valer como ser aos meus olhos só o faz acedendo, diretamente ou não, ao meu campo, aparecendo no balanço de minha experiência, entrando em meu mundo, o que quer dizer que o que é meu é verdadeiro e reivindica como sua testemunha não somente eu mesmo no que tenho de limitado, mas ainda um outro X, e finalmente um espectador absoluto — se um outro, se um espectador absoluto fossem concebíveis. (MERLEAU-PONTY, 1974, p. 143)

Diz Merleau-Ponty que é por ser inteiro e completo que o indivíduo é capaz de receber o outro e se movimentar por conta da presença do outro. Em outras palavras, todo sujeito é dono de seus desejos, aflições, perguntas e respostas. A comunicação, no caso, através da literatura, se dá na forma como o texto literário penetra e se aninha na completude do leitor, desfazendo e refazendo condições anteriores. Sejam dúvidas lançadas, respostas oferecidas, aflições acentuadas ou desejos satisfeitos, a leitura de literatura promove o encontro do leitor com seu "vir a ser", com a pessoa que ele será após a leitura de determinado texto. "Tudo está pronto em mim para acolher estes testemunhos. Resta saber como se poderão introduzir até mim" (1974, p. 143), reflete o fenomenólogo, que compreende a aderência do outro ao sujeito através da "universalidade de sentir" que permite a percepção, a afinidade, a empatia e a comunicação, em seu sentido mais amplo e profundo, com o outro. A linguagem literária,

ainda que linguagem falada, se estrutura através da sensibilidade, do jogo de palavras, das metáforas e do encantamento, adentrando diretamente no corpo do leitor e remanejando sua percepção como fala falante, ou seja, produzindo fantasia, aguçando a sensibilidade e movendo sentimentos.

> Falar e compreender não supõem somente o pensamento, mas a título mais essencial, e como fundamento do próprio pensamento, o poder de se deixar desfazer e refazer por um outro atual, vários outros possíveis e presuntivamente por todos. E a mesma transcendência da palavra que encontramos em seu uso literário já está presente na linguagem comum logo que eu não me contento com a linguagem pronta, que é em verdade uma maneira de me calar, e falo verdadeiramente a alguém. A linguagem, simples desenrolar de imagens, a alucinação verbal, simples exuberância de centros de imagens, na antiga psicologia, ou então entre os que a combatiam, simples produto de um puro poder de pensar, no presente é a pulsação de minhas relações comigo mesmo e com outrem. (MERLEAU-PONTY, 1974, p. 35)

1.3 Recepção e Interpretação da Obra Literária: a figura do autor

Vimos acima que a leitura de textos literários, observada a partir da concepção de Jorge Larrosa Bondía, tem potencial humanizador ao oferecer ao leitor um canal de acesso à sua intimidade e sensibilidade, permitindo uma maior abertura à compreensão de si mesmo, o engajamento com a beleza e a leveza e a empatia para com o próximo. Também vimos que a leitura de literatura, segundo Antonio Candido, Gaston Bachelard e Maurice Merleau-Ponty, dá conta do devaneio e da necessidade de fantasia comum a todos os sujeitos ao apresentar ao leitor uma estrutura narrativa e de pensamento que dialoga íntima e diretamente com suas narrativas internas e fluxos de pensamento, enriquecendo-os, organizando-os e modificando-os; ou seja, colocando-o em contato com sua sensibilidade e humanidade.

Já está claro até aqui que a importância da leitura de literatura vai além das investidas pedagógicas que pretendem, a partir do texto literário, apresentar aos leitores (i.e., alunos) os aspectos formais da língua dissociados da construção estética sensível que é o texto, assim como de seu caráter formador de sensibilidade. E de que forma ocorre este diálogo entre leitor e obra, ou melhor, entre leitor, obra e autor? O que há na obra literária que permite tal diálogo? Em *Obra Aberta*, o italiano Umberto Eco oferece argumentação extensa sobre estas

questões, a começar pela definição do que é uma obra de arte, categoria na qual se insere a literatura:

> (...) isto é, uma obra de arte é um objeto produzido por um autor que organiza uma sessão de efeitos comunicativos de modo que cada possível fruidor possa recompreender (através do jogo de respostas à configuração de efeitos sentida como estímulo pela sensibilidade e pela inteligência) a mencionada obra, a forma originária imaginada pelo autor. (ECO, 2013, p. 40)

Segundo Eco, a obra de arte é um acontecimento comunicativo organizado por seu autor que busca transmitir determinada mensagem através de uma forma enunciativa artística. Sendo uma forma de comunicação, a obra de arte então dialoga com os espectadores funcionando como meio entre as intenções do autor e as expectativas dos primeiros. O fruidor da obra de arte a recebe e responde aos estímulos do autor a partir de sua própria experiência e repertório anteriores, ao lado de sua formação estética e sensível. Diz Eco sobre a relação dialógica entre as intenções do autor e as expectativas do leitor que:

> (...) todavia, no ato de reação da teia dos estímulos e de compreensão de suas relações, cada fruidor traz uma situação existencial concreta, uma sensibilidade particularmente condicionada, uma determinada cultura, gostos, tendências, preconceitos pessoais, de modo que a compreensão da forma originária se verifica segundo uma determinada perspectiva individual. (ECO, 2003, p.40)

Deste modo, a recepção de uma obra de arte depende de uma série de fatores: em primeiro lugar, há a intenção do autor, suas escolhas estéticas e estruturais, que oferecem ao espectador uma espécie de mapa direcionando seu olhar e apresentando uma trajetória possível de interpretação. Em segundo lugar, o posicionamento cultural do espectador, no sentido de pertencimento e aplicação de valores, hábitos, padrões estéticos e comportamento, também é determinante para a forma como este receberá e compreenderá uma obra de arte. Por último, o espectador recorre também a suas esferas mais sensíveis durante o ato de compreensão da obra de arte, que dialoga diretamente com seus devaneios, desejos, questões e narrativas.

É claro que os limites que separam ambos os aspectos que determinam a recepção da obra de arte não são tão visíveis e rígidos como foram descritos acima; enquanto homem de

cultura e *na* cultura, as experiências artísticas e sociais do indivíduo tratam de afinar-se e influenciar a maneira como este enxerga, sente o mundo e elabora os acontecimentos que experimenta. Deste modo, a maneira como um espectador recebe e interpreta uma obra de arte é resultado de uma espécie de encontro de águas entre estes fatores que influenciam um ao outro mutuamente, tomando para si aquela obra.

> (...) poder-se ia objetar que qualquer obra de arte, embora não se entregue materialmente inacabada, exige uma resposta livre e inventiva, mesmo porque não poderá ser realmente compreendida se o intérprete não a reinventar num ato de congenialidade com o autor. (ECO, 2003, p. 41)

Diante do fato de que cada indivíduo compreende e elabora aquilo que lhe acontece de forma única, não é exagerado dizer que existem tantas possibilidades interpretativas de uma obra literária quanto indivíduos. Se cada um recebe uma obra a partir de fatores objetivos – repertório e formação culturais, lugar na cultura e na sociedade – e imensuráveis – temperamento, sensibilidade, desejos e negações – é inevitável que esta ressoe de formas tão diversas quanto as combinações possíveis dentro desta equação ou, utilizando linguagem mais poética, movimentos possíveis para esta dança.

É necessário, porém, não confundir a multiplicidade de recepções possíveis de uma obra literária com anarquismo interpretativo: há ali uma proposição de mundo, um universo apresentado pelo autor de forma organizada. As possibilidades interpretativas dependem fundamentalmente dos limites impostos por este universo e pela direção narrativa previamente estabelecida pelo autor. As inúmeras possibilidades de diálogo apresentadas pelo texto literário de forma alguma pressupõem inúmeras intenções por parte do autor.

Em outros termos, se metade da palavra é de quem fala e metade é de quem ouve, a metade de quem fala está dada independentemente da forma como é ouvida. Se temos um falante e dez ouvintes, a fala do primeiro é única, o que é passível de se diferenciar é a interpretação dos outros dez:

> O autor oferece, em suma, ao fruidor uma obra *a acabar*: não sabe exatamente de que maneira a obra poderá ser levada a termo, mas sabe que a obra levada a termo será, sempre e apesar de tudo, a *sua* obra, não outra, e que ao terminar o diálogo interpretativo ter-se-á concretizado uma forma que é a *sua* forma, ainda que

> organizada por outra de um modo que não podia prever completamente: pois ele, substancialmente, havia proposto algumas possibilidades já racionalmente organizadas, orientadas e dotadas de exigências orgânicas de desenvolvimento. (ECO, 2003, p. 62) [grifo do autor]

A obra literária se configura como construção a partir do caos ou organização do devaneio. O autor tem ideias, sentimentos, sensações e questionamentos que são impressos em sua obra de forma a elaborar um fluxo de pensamento que dê conta de criar uma unidade a suas intenções internas. Deste modo, como explicita Eco no trecho acima, o autor detém a posse sobre a obra literária na medida em que imprime nela, através de sua construção, uma possibilidade interpretativa e determina limites para sua ressonância.

A obra literária se comunica com o leitor apresentando-lhe um fluxo de pensamento e uma proposta de mundo carregada de jogos de linguagem, significantes e conotações: à maneira como a língua serve ao texto literário, Umberto Eco chama de "emprego estético da linguagem" (2003, p. 83). A linguagem se presta, na obra literária, a dar vida aos devaneios do autor, a preencher de sentido e significado as ações das personagens, a expressar sentimentos e apresentar um universo que independe da realidade para existir. Deste modo, e retomando o caráter de "coisa organizada" apresentado por Antonio Candido em *O Direito à Literatura* e a transformação de linguagem falante em linguagem falada descrita por Maurice Merleau-Ponty, a literatura oferece aos leitores uma possibilidade de compreensão do mundo, da existência e dos sentimentos, dialogando intensamente como as possibilidades pré-existentes do eu interno destes:

> O estímulo estético aparece de tal modo estruturado que, diante dele, o receptor não pode executar a simples operação que lhe é permitida por qualquer comunicação de uso puramente referencial: dividir os componentes de expressão para individuar seu referente singular. No estímulo estético, o receptor não pode isolar um significante para relacioná-lo univocamente com seu significado denotativo: deve colher o denotatum global. Todo signo que apareça ligado a outro e dos outros receba sua fisionomia completa significa de modo vago. Cada significado, que não possa ser apreendido senão ligado com outros significados, deve ser percebido como *ambíguo*. (ECO, 2003, p. 84-85) [grifo do autor]

As considerações apresentadas por Umberto Eco em *Obra Aberta* sobre o ato da leitura e o horizonte de interpretação possível de uma obra literária estão em integral acordo

com o posicionamento de teóricos como Wolfgang Iser e Hans Robert Jauss[9], ambos participantes da corrente ideológica que compreende a literatura enquanto produção, recepção e comunicação chamada Estética da Recepção, rompendo com o estruturalismo descritivo através do qual as obras eram analisadas até meados dos anos 60 e assumindo o caráter comunicativo do texto literário.

Hans Robert Jauss compreende a recepção artística como uma união entre o prazer estético, que se realiza pela observação da obra de arte, e o prazer de si, que corresponderia à maneira como o indivíduo compreende, reflete e reage à obra. O prazer de si estaria mais relacionado à forma como as obras de arte se comunicam com os devaneios e sensibilidade humanas, enquanto o prazer estético se relacionaria com fatores mais formais e exteriores à alma individual, como a formação estética, capital cultural acumulado[10] e análise de aspectos formais.

> Este interesse estético se explica de forma mais simples pelo fato de que o sujeito, enquanto utiliza sua liberdade de posição perante o objeto estético irreal, é capaz de gozar tanto o objeto, cada vez mais explorado por seu próprio prazer, quanto seu próprio eu, que, nesta atividade, se sente liberado de sua existência cotidiana. Por conseguinte, o prazer estético realiza-se sempre na relação dialética do *prazer de si no prazer do outro (Selbstgenuss im Fremdgenuss)*. (JAUSS in. LIMA, 2001, p. 76) [grifo do autor]

Ao assumir que o prazer estético tem como efeito a liberação do peso da existência cotidiana, Jauss se adiciona à compreensão de Antonio Candido, Gaston Bachelard e Maurice Merleau-Ponty de que os momentos de fantasia e devaneio fundamentais à saúde mental humana podem ser despertados pela fruição artística. É no ato da leitura que se estabelece a relação dialógica entre texto literário e campo interno e reflexivo do leitor: a este diálogo Jauss chama de “prazer de si”, que nada mais é do que o modo como o texto literário atinge o

---

[9] Sobre esta temática, também valem ser citados os trabalhos Jean-Paul Sartre, Roland Barthes, Paul Ricoeur e Antoine Compagnon, além de Karlheinz Stierle e Hans Ulrich Gumbrecht, companheiros de Iser e Jauss na Estética da Recepção.

[10] Pierre Bourdieu define “capital cultural” como o conjunto de faculdades, hábitos e detenção de bens culturais de um indivíduo. É detentor de maior capital cultural aquele que reúne em sua formação maior quantidade de elementos considerados simbolicamente superiores dentro da organização social em que está inserido. Ao contrário do capital econômico, o capital cultural não pode ser acumulado rapidamente e depende de uma rede de ligações e pertencimento social não necessariamente vinculada à acumulação de riquezas materiais de seus sujeitos para existir.

leitor, transformando-o e/ou confirmando sentimentos, atribuições de sentido, opiniões e visões de mundo. Nesta perspectiva, o ato da leitura é um ato de sentir.

> Na conduta estética, o sujeito sempre goza mais do que de si mesmo: experimenta-se na apropriação de uma experiência alheia e que, ademais, é passível de ser confirmado pela anuência de terceiros. O prazer estético que, desta forma, se realiza na oscilação entre a contemplação desinteressada e a participação experimentadora, é um modo da experiência de si mesmo na capacidade de ser outro, capacidade a nós aberta pelo comportamento estético. (JAUSS in. LIMA, 2001, p. 77)

Jauss também confirma a experiência de si que a leitura de literatura propicia, o autoconhecimento, a reflexão sobre o mundo e os homens, a maneira como o indivíduo se comporta e age frente aos acontecimentos. A humanização da qual nos fala Candido é permitida pela apropriação de uma experiência alheia por parte do leitor; desta forma, ser leitor é ser, retomando mais uma vez Jorge Larrosa Bondía, um sujeito da experiência, um indivíduo cujas palavras (do outro) atingem, transformam e enriquecem. Desta forma, Jauss também confirma a pluralidade de possibilidades de interpretação do texto literário ao assumir que a forma como a obra literária atinge seus leitores depende de determinada pré-disposição individual destes. Ao passo que processa o texto literário, o leitor processa também a si mesmo.

Da mesma forma que Umberto Eco afirma que o autor oferece ao leitor uma obra a acabar cujo horizonte de interpretação pode ser oferecido e sugerido pela construção e organização do texto, porém jamais determinado, Wolfgang Iser, companheiro de Hans Robert Jauss na Estética da Recepção, entende as ausências presentes no texto, isto é, as informações não apresentadas, ambiguidades e indeterminações, como um fator que permite maior interação entre leitor e obra exatamente porque este tem a oportunidade ou, melhor dizendo, a *permissão* para preencher estes espaços vazios deixados pelo autor com suas próprias cores e nuances.

O autor tem, portanto, três formas de dirigir o olhar dos leitores diante do texto. A primeira diz respeito à sua organização, escolha lexical e demais artifícios formais de utilização da língua, enquanto a segunda se refere aos limites impostos pelo autor sobre os quais o leitor não detém poder sobre, ou seja, as informações dadas para que não haja espaço para dúvidas ou ambiguidades dentro do texto. A terceira e última, como descreve Iser, são os

espaços em branco deixados propositalmente pelo autor que podem ser preenchidos pelos desejos e necessidades do leitor.

> Os vazios possibilitam as relações entre as perspectivas de representação do texto e incitam o leitor a coordenar estas perspectivas. Os vários tipos de negação invocam elementos conhecidos ou determinados para suprimi-los; o que é suprimido, contudo, permanece à vista e assim provoca modificações na atitude do leitor quanto a seu valor negado. As negações, portanto, provocam o leitor a situar-se perante o texto. Através dos vazios do texto e das negações nele contidas, a atividade de constituição decorrente da assimetria entre texto e leitor adquire uma estrutura determinada, que controla o processo de interação. (ISER in. LIMA, 2001, p. 92)

Seja da forma que for, porém, o leitor está sempre convidado a interagir com o texto literário pois a obra é sempre aberta posto que é comunicação entre devaneios e transfiguração de fala falante em fala falada. "A escrita torna o texto autônomo relativamente à intenção do autor", nos relembra Paul Ricoeur (2008, p. 53), porém é só através do texto que a relação entre autor e leitor se estabelece: o texto literário se configura como um meio ou instrumento de comunicação entre as particularidades do autor e do leitor. Ainda que o significado do texto literário seja diferente para autor e leitor (porque pressupõe diálogo interno e atribuição de sentido individuais), a literatura promove o encontro de almas e a vivência de experiências; neste sentido, a leitura de um livro equivale a uma viagem para dentro do outro e de si ao mesmo tempo.

A leitura de literatura é, por fim, um ato de humanidade pois permite compreender a vida de forma mais nuançada, sensível e complexa: em outras palavras, diria Antonio Candido, porque nos humaniza.

> Aquilo de que finalmente me aproprio é uma proposição de mundo. Esta proposição não se encontra *atrás* do texto, como uma espécie de intenção oculta, mas *diante* dele, como aquilo que a obra desvenda, descobre, revela. Por conseguinte compreender é *compreender-se diante do texto*. Não se trata de impor ao texto sua própria capacidade finita de compreender, mas de expor-se ao texto e receber dele um *si* mais amplo, que seria a proposição da resistência respondendo, da maneira mais apropriada possível, à proposição de mundo. A compreensão torna-se, então, o contrário de uma constituição de que o sujeito teria a chave. A este respeito, seria mais justo dizer que o *si* é constituído pela "coisa" do texto. (RICOEUR, 2008, p. 58) [grifo do autor]

Esta viagem para dentro do outro e de si mesmo que é a leitura de literatura, o crítico francês Antoine Compagnon compreende como um ato de reconhecimento e de ampliação da sensibilidade humana; o leitor não detém a posse das chaves do texto nem mesmo pode antecipar de forma definitiva de que maneira este irá atingi-lo, de modo que o texto literário vem a abrir e fechar portas de compreensão, ordenar ou desordenar sentimentos e recriar o horizonte de entendimento dos indivíduos. A beleza e a necessidade da leitura de literatura residem, portanto, neste ato de entrega ao acaso e ao desconhecido que aos poucos preenche a existência humana de sentido, significado, beleza e resistência à brutalidade.

CAPÍTULO II - CÂNONE LITERÁRIO E SUA FUNÇÃO EDUCATIVA

> *Aproveitava-me desses instantes para saltar linhas, engolir períodos, subtrair páginas inteiras. No começo aventurava-me receoso a tais contravenções, jogando ao pardavasco olhadelas tímidas e culposas. Vendo-o tranquilo, escorregava de novo na prosa desenxabida, animava-me a outro pulo, fantasiava em sossego um livro diferente, sem explicações confusas, sem lengalengas cheias de moral. Uma interjeição me puxava à realidade, esfriava-me o sangue; a falta se revelava, erguia-me o rosto alarmado. Nenhum castigo. (Graciliano Ramos)*

O processo de estabelecimento de um cânone se define pelo movimento simultâneo de eleição e exclusão de obras de acordo com os valores estéticos, ideológicos e sociais que cada uma apresenta. Apesar de sua aparência estática, muito assentada na presença secular de certas obras no panteão da chamada alta-cultura, o cânone está em constante movimento, incluindo novas obras na medida em que elas detenham as características então essenciais para sua presença na seleção. Deste modo, a inserção de determinada obra no cânone está muito relacionada ao cumprimento de certos elementos em sua constituição, sendo automaticamente excluídas aquelas que não apresentam as características que fundamentam a seleção. O processo de estabelecimento do cânone é, portanto, um processo de acolhimento de conformidades.

O caráter contínuo do processo de canonização é o que explica, por exemplo, a presença de escritores como José de Alencar, Machado de Assis, João Guimarães Rosa e Paulo Leminski no cânone literário brasileiro, tão distantes entre si no estilo e no tempo, ou de Luís Vaz de Camões, Fernando Pessoa e José Saramago no caso português. Ainda que em certos casos o valor literário de alguns escritores só seja de fato reconhecido após sua morte, como o que ocorreu com Pessoa, outros autores apontam ainda em vida seu destino prodigioso, como parece ser o caso do brasileiro Daniel Galera e do português Valter Hugo Mãe, ambos jovens escritores em atividade que detêm grande prestígio crítico.

O cânone, portanto, se movimenta através do tempo e também do espaço, constituindo-se da união de vários outros cânones menores fundamentados na ideia de nação: cada país tem seu cânone ("the greatest american novels"), que se reúnem continentalmente ("os maiores escritores latinos") e, após somados, são divididos em dois grandes grupos (o "cânone ocidental" e o "cânone oriental"), divisão mais calcada na concordância cultural entre

os países – e na pretensa superioridade eurocêntrica – do que na divisão geográfica, fazendo com que "ocidental" seja, com frequência, utilizado como sinônimo de "europeu".

Dessa forma, o cânone é uma construção. Sob esta perspectiva, neste capítulo pretendo apontar as motivações e efeitos do processo de canonização e de sua absorção pela escola buscando compreender que imagem de literatura a escola brasileira divulga e defende, ausentando-se da necessidade de apresentar o caráter relativo do cânone literário apoiada em afirmações incontestáveis. Não me deterei à análise da formação do cânone brasileiro, o que demandaria um intenso trabalho de pesquisa que foge aos princípios desta dissertação, mas sim buscarei compreender a noção de cultura apresentada pela instituição escolar e em que medida a escolarização da cultura contribui para a manutenção de fronteiras sociais simbólicas.

2.1 Breve Histórico do Estabelecimento do Cânone Literário

A trajetória etimológica do termo "cânone" sempre esteve vinculada à ideia de referencial e modelo. De origem grega, "kánon" nomeava uma espécie de haste usada como instrumento de medida, tendo seu significado evoluído para o de "padrão ou modelo a aplicar como norma" (DUARTE, s/d). Apropriado pela Igreja Católica no Século IV, o termo passou a se referir ao conjunto de textos que proclamavam a palavra de Deus e ao grupo de Santos Padres reconhecidos pela instituição (processo de *canon*ização), somando à carga semântica original a noção de conjunto: o conceito passava, então, a se referir a uma reunião de elementos que obedeciam a certos critérios e passavam a servir de modelo de referência.

Durante o Renascimento o termo passou a ser empregado também no campo literário, "muitas vezes sob a forma de expressões como 'os clássicos' ou 'as obras-primas'" (DUARTE, s/d), configurando seu sentido moderno e laico, o de um conjunto de obras literárias detentoras de alto valor estético e comunicadoras de valores e ideais sociais superiores que tiveram seu prestígio reiterado continuamente ao longo do tempo. O sentido do termo, porém, extrapolou as fronteiras de sua aplicação religiosa ou literária e foi absorvido por outras áreas de produção do conhecimento humano se referindo às obras referenciais de

cada uma delas: cânone da medicina, da música, das artes plásticas, do cinema, do direito, da sociologia.

Em *Sociologia da Leitura*, as francesas Chantal Horellou-Lafarge e Monique Segré se propõem a apresentar um panorama descritivo da prática de leitura recuperando historicamente sua fundamentação e papel social, passando, também, pela questão canônica e pela atribuição pedagógica dada ao texto escrito, o que serviu de base para a difusão da prática da leitura individual. Reservada inicialmente aos clérigos que, através da leitura em voz alta, ensinavam o povo sobre os conteúdos das Sagradas Escrituras, a leitura sem intermediações passou a ser defendida na Europa em meio às guerras religiosas entre protestantes e católicos com o objetivo de difundir os ideais de cada grupo; desta maneira, desde o primeiro grande movimento de defesa da prática individual a leitura esteve ligada a necessidades didáticas com objetivos propagandistas:

> Em meio às lutas religiosas, protestantes e católicos desenvolveram a alfabetização a fim de difundir suas ideias o mais amplamente possível entre o povo. Foi então que, graças à **criação de escolas**, praticou-se o ensino da leitura, transformada numa aposta política e religiosa fundamental. Os protestantes, conquistando um número cada vez maior de adeptos, organizaram o ensino da leitura e da escrita não só entre a burguesia, mas também entre as classes populares. (HORELLOU-LAFARGE et. SEGRÉ, 2010, p. 46) [grifo meu]

A origem da escola está, portanto, fundamentada na necessidade de alfabetização e educação religiosa da população; a fim de coibir a expansão protestante, que já praticava o ensino da leitura e da escrita entre os seus, os católicos passaram a ser alfabetizados para que pudessem ter contato direto com os textos sagrados, procedimento que representou uma mudança importante de paradigma da instituição católica que, até então, reservava a leitura apenas a seus representantes. A alfabetização passava, então, a representar uma etapa fundamental do processo de catequização da população, se tornava uma estratégia política e, o acesso à informação, um jogo de poder. A habilidade individual da leitura, porém, não foi acompanhada pela prática, visto que o acesso aos livros era possível apenas para os membros das camadas mais abastadas da população.

A fim de combater seu avanço, a Igreja Católica se utilizou das estratégias dos próprios protestantes, entre os quais as escolas e o acesso à leitura já haviam se sedimentado;

segundo Roger Chartier, a burguesia protestante possuía dez vezes mais livros do que a mesma classe social entre os católicos, condição que, simbolicamente, perdura até os dias de hoje, verificando-se uma maior penetração da prática da leitura entre os países europeus do Norte, onde a tradição protestante é maior, do que entre os do Sul, essencialmente católicos. Ainda assim, a criação de escolas e a alfabetização da população eram condicionadas ao ensino religioso e só durante a Revolução Francesa a educação passa a ser um assunto do Estado.

De estratégia de poder religioso, na França a educação se tornou uma estratégia de poder político. A fim de difundir os ideais revolucionários e consolidar a unidade nacional através do ensino da língua francesa parisiense (já aí verifica-se a origem do descompasso entre a língua ensinada na escola e o falar popular, objeto de debate ainda hoje e de especial tensão no Brasil diante de suas dimensões continentais e imensas diferenças culturais e linguísticas) e dos valores sociais da elite revolucionária, escolas e manuais didáticos foram criados e difundidos em todo o país. Leiga, gratuita e universal, as escolas francesas libertaram a educação da tutela da Igreja, a depositando nas mãos do estado. Motivações políticas com objetivos unificadores determinavam o que deveria ser ensinado no ambiente escolar, programa que, na prática, é realizado até hoje em larga escala a despeito dos problemas que gera, origem de muitas questões escolares contemporâneas, quando o respeito às particularidades sociais e culturais volta a ser requisitado no processo educativo.

> Na presunção de que "a instrução primária universal é doravante uma garantia da ordem e da estabilidade social", Guizot estabeleceu, em 1833, que toda comuna de mais de quinhentos habitantes era obrigada a manter uma escola pública. Manuais escolares foram redigidos e difundidos. (...) Em 1890, 90% da população estava alfabetizada; doravante, poderia diminuir a diferença entre cidades e campo, entre homens e mulheres, entre ricos e pobres. (HORELLOU-LAFARGE et. SEGRÉ, 2010, p. 49)

A questão do cânone literário absorvido pela instituição escolar reside nas tensões popular X elite, particular X universal, alta X baixa cultura geradas pela unificação do sistema educacional. De qualquer forma, a ampla alfabetização da população permitiu a democratização do acesso aos livros, que os encontrava nas bibliotecas criadas nas comunas como parte do processo revolucionário francês, já que apenas a elite tinha condições financeiras e culturais para possuir livros em suas residências. Enquanto isso, a burguesia

enriquecida também passou a consumir livros para uso individual, adquirindo livros proibidos de filósofos como Voltaire, Rousseau e Diderot (ROCHE in. HORELLOU-LAFARGE et. SEGRÉ, 2010, p. 50).

Aos poucos, os letrados passaram a proclamar a necessidade de abertura das obras literárias disponíveis para a população, que até então acessava textos religiosos, clássicos gregos e latinos, almanaques, sobre direito e ciências naturais nas bibliotecas. A diversificação da leitura permitiria a diversificação também da educação da população, que detendo plenas condições de praticar a leitura, era fixada a obras de cunho educativo e a leitura de ficção não era praticada. O ambiente urbano permitiu a maior difusão e aderência de outros tipos de textos, incluindo-se nos romances, entre a população francesa e não demorou muito para que os impressores percebessem que alguns textos faziam mais sucesso do que outros. Dessa maneira, a alfabetização da população também garantia o crescimento e consolidação do mercado tipográfico.

Com a progressiva diminuição dos custos de produção de impressos, a população urbana tinha cada vez mais acesso aos livretos, romances, almanaques e panfletos que circulavam socialmente, o que justificou o aumento da produção de textos populares, processo que originou a gradual transformação do livro em bem de consumo tal qual temos hoje. Se a dificuldade de acesso posicionava o livro em posição prestigiosa, praticamente inalcançável para a grande maioria da população francesa, a facilidade de produção permitiu sua dessacralização, o inseriu no sistema comercial e, de certa forma, acirrou a divisão entre alta e baixa cultura.

> No fim do século, o livreiro-editor, com o objetivo de desenvolver seu comércio, mostrou-se cada vez mais atento à demando dos leitores. Seguindo uma lógica econômica que se compreende muito bem, o editor irá publicar mais obras que correspondam aos gostos da maioria do que obras identificadas com os desejos da elite. O acesso ao escrito se generaliza, mas a elite e o povo não tinham acesso aos mesmos livros e adotavam uma prática diferente. (HORELLOU-LAFARGE et. SEGRÉ, 2010, p. 53)

As “lojas de ler” de Paris permitiam que os operários, sufocados pelos baixos salários e pelo alto custo do livro em comparação aos seus ganhos, passassem algumas horas de seus dias se instruindo sobre a literatura iluminista. Enquanto isso, os romances, que em 1880

representavam apenas 11,7% do mercado do livro, se desenvolviam em termos tanto de produção quanto de consumo e dez anos depois já eram responsáveis por metade dos empréstimos das bibliotecas públicas de Paris. Neste momento, surge a importância imprescindível das mulheres para a difusão da literatura que, limitadas ao espaço doméstico, eram orientadas socialmente a ler manuais de cuidados do lar e romances, *persona non grata* entre os homens.

Os textos literários dedicados às crianças eram atrelados à missão educativa e pedagógica, herança até hoje presente na literatura infantil. As *Fábulas* de La Fontaine e os contos orais recolhidos pelos Irmãos Grimm e Charles Perrault faziam muito sucesso entre elas e traziam em seu bojo um ensinamento moral. Somados aos primeiros livros didáticos, os livros infantis catapultaram a presença de ilustrações nos volumes e trouxeram consigo a preocupação com o que deveria ser lido ou não pelos infantes. O trabalho de instrução das crianças tomava cada vez mais forma e o sistema escolar absorvia tal preocupação estabelecendo os critérios definidores dos textos que circulariam no ambiente escolar, trazendo consigo os valores da elite para a sala de aula. Consequência do processo de estabelecimento do cânone literário no ambiente citadino, a escola passa a absorver os valores da elite através da lógica dos "livros certos", ensinando logo cedo às crianças que algumas obras tinham mais valor do que outras e, portanto, eram dignas de serem ensinadas.

> Assim, rapidamente, quando o acesso à leitura estendeu-se a toda população, viu-se que havia boas e más leituras. As classes dominantes desdenhavam a literatura contemporânea e valorizavam principalmente os clássicos e os poetas latinos. (...) O povo devia ler, para ser mais bem informado e abrir-se para o progresso, sem no entanto encontrar nas leitura elementos de autonomia que lhe permitissem libertar-se de sua condição. Os políticos, na grande maioria, pensavam que a leitura de obras educativas, bem como da literatura clássica contribuiria para tornar o operário um ser racional. (HORELLOU-LAFARGE et. SEGRÉ, 2010, p. 57)

Ainda que a elite intelectual e a classe médica atentassem para os efeitos nocivos da "leitura de entretenimento", que era considerada subversiva da ordem social e da moral, as classes populares encontravam maneiras de praticar tais leituras. Nas fábricas, foram criadas bibliotecas que disponibilizam "boas leituras" para os operários como a Bíblia e volumes de autores clássicos, porém os próprios trabalhadores abriam bibliotecas paralelas contendo obras de seu interesse que permitissem "uma cultura livre do controle da burguesia e da

Igreja" (HORELLOU-LAFARGE et. SEGRÉ, 2010, p. 57). Motivado a proteger a instituição familiar da subversividade presentes em títulos como *As Flores do Mal*, de Charles Baudelaire e *Madame Bovary*, de Gustave Flaubert, a censura era amplamente praticada pelo Estado francês e incluía punições como o pagamento de multas e encarceramento. Já no início do século XX, porém, a censura legitimada foi extinta e a responsabilidade de formar leitores instruídos capazes de identificar as boas e más leituras havia recaído inteiramente sobre a instituição escolar. A censura passa a ser invisível aos olhos, mas sentida sobremaneira pelas classes populares.

2.2 Enquanto Isso, no Brasil

Enquanto na França eclodia a Revolução Francesa, cujos ideais determinaram sobremaneira todo o pensamento ocidental dos séculos seguintes e marcou definitivamente a penetração da literatura entre a população europeia, o Brasil "vegeta intelectualmente" (LAJOLO et. ZILBERMAN, 2011, p. 68). Contando com cerca de 70% da população analfabeta, o sistema escravagista e carente de imprensas e livros, a elite brasileira só tinha acesso aos livros desembolsando altas quantias de dinheiro para adquirir volumes impressos no país pelas escassas editoras controladas pelo Estado, como a Impressão Régia, ou importando-os de Portugal. Os escritores brasileiros se sustentavam através de cargos públicos e da imprensa, haja visto o baixo pagamento pela impressão de suas obras, quando este era feito. Mesmo após a Independência e ao longo do século XIX, algumas outras tipografias são abertas e o jornalismo se torna mais politizado, mas a situação da leitura no Brasil se manteve crítica e a possibilidade de profissionalização do escritor, frágil:

> Se o Estado não se responsabilizava pela alfabetização do público, nem preservava os interesses do país, a nomeação de escritores para cargos públicos consistia, de um lado, na confissão de sua impotência institucional; de outro, na tentativa de remendar a impotência de forma canhestra, mutilando simultaneamente a instituição literária, por não reconhecê-la enquanto tal, e o serviço público, no qual postulava a existência do ócio necessário à criação. (LAJOLO et. ZILBERMAN, 2011, p. 74)

É em meados do século XIX que o mercado de livros no Brasil começa a se profissionalizar, com o Estado revogando a lei que proibia a existência de tipografias fora de seu controle. Ainda assim, dada a escassez de leitores, o mercado de livros brasileiro padecia de dificuldades financeiras e a produção de manuais de ensino e livros didáticos ainda era mantida sob controle do Estado, visto que tais volumes eram produzidos afim de "fornecer material escolar compatível com as instituições de ensino superior criadas por D. João após se estabelecer no Brasil" (LAJOLO et. ZILBERMAN, 2011, p. 131). A transferência da Corte portuguesa para a colônia impulsionou o surgimento de algumas escolas de ensino superior no Rio de Janeiro somadas às Academias Naval e Militar portuguesas, que se reinstalaram no Brasil durante a invasão napoleônica. A presença da Corte portuguesa também estimulou o crescimento da capital do país, incrementando o ambiente urbano: quase inteiramente dependente de importações portuguesas e inglesas, a produção nacional de livros ganha caráter de urgência. Os professores das escolas superiores passam a redigir seus próprios manuais de ensino, cresce a demanda geral por livros e a produção da Imprensa Régia, única impressora do Brasil e sob controle do Estado, rapidamente se torna insuficiente.

Os livros didáticos importados de Portugal incluíam cartilhas de alfabetização, manuais de cálculo matemático, gramáticas, lições de retórica e latim. Porém, o sistema escolar brasileiro se mantinha insuficiente e baseado em políticas paliativas de improviso: não havia uma projeto nacional de educação, métodos ou unificação alguma das escolas públicas, características diametralmente opostas ao sistema educativo sugerido pela Revolução Francesa. A íntima relação entre escravos e "cidadãos" era alvo de críticas severas com relação à influência dos primeiros sobre os filhos de seus senhores, que "hão de adquirir as suas máximas e péssimos costumes, a linguagem deve ser um misto de português e africano; eis o primeiro mal e quase irremediável nas circunstâncias atuais (...)" (LAJOLO et. ZILBERMAN, 2011, p. 137), conforme fragmento do *Plano em que se dão as ideias gerais de educação e se mostra o estado em que ela se acha no Brasil*, publicado em 1822 pela Imprensa Nacional recuperado por Marisa Lajolo e Regina Zilberman em seu *A Formação da Leitura no Brasil*.

Quarenta e nove anos antes da promulgação da Lei do Ventre Livre (1871), ou seja, ainda sem a presença de seus filhos na escola pública, a influência da cultura africana sobre os filhos da elite brasileira já era motivo de preocupação dentro do espaço escolar, pois era sobre ela que recaía culpa pelo baixo rendimento escolar dos alunos, cuja entrada na escola pública

não exigia exame de admissão. Se na França pós-revolucionária o projeto unificador da nação justificava a elaboração de um currículo universal, no Brasil este mesmo currículo nasceu da necessidade de afastar a intervenção dos escravos africanos, que formaram a primeira geração da população brasileira de baixa renda após sua libertação. Porém, a razão do fracasso da educação brasileira ter nascido juntamente com ela, não depois, se deve, evidentemente, muito mais à ausência de um projeto de ocupação definitiva da colônia que, explorada pela metrópole, carecia de uma vida cultural adequada desde sempre (LAJOLO et. ZILBERMAN, 2011).

Durante os anos seguintes, o ensino brasileiro seguiu seu caminho de professores malformados recebendo baixos salários, condições insalubres de funcionamento, improvisos e ausência de um projeto educacional eficiente:

> Gorada, pois, a hipótese de um sistema escolar bancado pelo Estado, cuja interferência ostensiva traduzir-se-ia pelo rigoroso controle da produção de livros, o ensino se pulveriza. Distribuído por aulas particulares ou escolas improvisadas, ministrado por professores mal-formados, carente de recursos materiais, talvez se possa pensar que, ao invés do monolítico programa proposto por Cunha Barbosa, provavelmente houvesse no Brasil tantos projetos educacionais quantos fossem os colégios de uma certa envergadura. Parece, contudo, que em nenhum deles desenvolveram-se as condições necessárias à consolidação de uma consistente prática de leitura, o que passava por questões relativas ao ensino de língua. (LAJOLO et. ZILBERMAN, 2011, p. 148)

A solução encontrada pela elite brasileira foi matricular seus filhos em alguma das recém-abertas escolas particulares, como o Real Colégio de Nossa Senhora e São Caetano e os Seminários Eclesiásticos São Joaquim e São José, ambos localizados no Rio de Janeiro, onde as crianças aprendiam Latim, Gramática, Inglês, Aritmética, Filosofia e Francês a partir da metodologia lancasteriana.

Será apenas em 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública por Getúlio Vargas, que o projeto educacional brasileiro tomará forma e os livros didáticos adentrarão a sala de aula definitivamente, constituindo parte fundamental da metodologia de ensino e, de certa maneira, estabelecendo o conteúdo do currículo escolar. O movimento de importação de livros didáticos de Portugal, após a Independência, “provocou uma retórica nacionalista, que proclamava a inadequação dos livros portugueses para a juventude brasileira” (LAJOLO et. ZILBERMAN, 2011, p. 186) pois ignoravam acontecimentos

importantes da história do Brasil. A demanda por livros brasileiros, portanto, vai de encontro ao projeto de país pós-independência e, às vésperas do século XX, livros didáticos brasileiros começam a ser escritos. É neste período que Abílio César Borges, o Barão de Macaúbas, inicia suas bem-sucedidas produções.

Os livros didáticos brasileiros começam, então, a ser adotados nas escolas. Na mesma esteira, os livros de literatura passam a ser utilizados com o intuito de ensinar a língua portuguesa e promover a educação do gosto, marcando desde sua origem a abordagem dada à literatura no ambiente escolar. Ao falar sobre a ampla adoção das poesias do português Luiz Vaz de Camões em sala de aula, Marisa Lajolo e Regina Zilberman apontam para o uso utilitário dos textos literários:

> Aparentemente não por acaso o poeta português tornou o uso que dele se fez na escola brasileira sinônimo de um certo tipo de ensino, no qual a obra literária serve de motivo para o conhecimento das idiossincrasias e dificuldades da língua portuguesa; ou então da valorização de um cânone pouco afim às experiências e anseios da juventude estudantil. (LAJOLO et. ZILBERMAN, 2011, p. 207)

A utilização maciça de obras da literatura portuguesa não só assinalava o conservadorismo da instituição escolar como também era um fator de indignação entre os nacionalistas brasileiros, que defendiam o afrouxamento da dependência cultural da metrópole no período pós-independência. No ambiente citadino, a cultura e a literatura francesas ganhavam espaço entre a burguesia, mas é tardiamente que os romances franceses adentram o espaço escolar, muito alinhados “com o conservadorismo da pedagogia vigente” (LAJOLO et. ZILBERMAN, 2011, p. 213). A literatura brasileira passa a ser adotada pela escola no final do século XIX através de seletas e compêndios que reuniam textos de autores como José de Alencar, Castro Alves e Olavo Bilac, compartilhando com as obras portuguesas e francesas adotadas anteriormente as motivações estéticas e didáticas que fomentaram a entrada dos textos literários no ambiente escolar somadas a um projeto educacional nacionalista.

As determinações que marcaram a absorção da literatura brasileira pelo sistema escolar sobrevivem até hoje, garantindo à escola o papel de tutelar a formação de gosto e de transmitir a tradição literária nacional. A leitura por prazer, fruitiva, portanto, se dá fora da escola desde que a literatura ocupou seu espaço em sala de aula. Ao longo do século XX, porém, a escola brasileira se vê inserida em um contexto de transformações sociais profundas seja pelo projeto de democratização do acesso à educação, que levou um contingente até então

mantido afastado da cultura letrada para as carteiras escolares, seja pelo rápido desenvolvimento de tecnologias que contribuíram enormemente para o incremento de uma indústria midiática e cultural que se comporta como uma verdadeira "modalidade contemporânea de 'educação popular', paralela e complementar ao processo educativo desenvolvido no interior da escola e provavelmente mais eficaz na realização dos seus objetivos" (BEISIEGEL, 1988, p. 42) e expõe a fragilidade e a ineficácia da instituição escolar brasileira.

2.3 Século XX: Escola Democrática e o Triunfo da Cultura Burguesa

A escola brasileira adentra o século XX como parte de um projeto nacional que ainda se apoiava na luta anticolonialista e na valorização da cultura nacional (apesar de tais esforços estarem intimamente ligados aos interesses e valores da burguesia, posicionando à margem grande parte da "cultura nacional" propriamente dita) somadas à universalização dos direitos civis, no regime representativo – aspecto fundamental para a realização de tais direitos – e no projeto de sociedade que o Brasil vinha elaborando, além de representar mudanças profundas na organização social do país, trazendo em seu ensejo o incremento do parque industrial, a intensificação da urbanização e, consequentemente, dos movimentos migratórios, o crescimento do setor de serviços e modificações nas estruturas do mercado de trabalho.

A Proclamação da República, em 1889, ao estabelecer o regime representativo, estabeleceu também a necessidade política de investimentos na estrutura do país e a garantia – ou ao menos sua aparência – de defesa e realização dos direitos civis. Em conformidade com o novo projeto de país, o número de escolas básicas gratuitas cresceu intensamente nas primeiras décadas do século XX buscando promover a universalização do acesso à educação escolar, ainda que as motivações para tal representassem mais interesses políticos do que a garantia de direitos:

> Buscando a obtenção do voto e orientando-se, por isso mesmo, para o atendimento das reivindicações educacionais das comunidades, a atuação do agente político – no Legislativo ou no Executivo – foi decisiva para a rápida multiplicação do número de escolas secundárias. (...) Não obstante a evolução da rede de escolas secundárias

> tenha sido conduzida, pela administração pública, nessa fase, de acordo com motivações não educacionais, mas sim políticas, os resultados desse processo implicariam profundas mudanças do ideário educacional da época. (BEISIEGEL in. VALLE et. QUEIROZ, 1988, p. 44)

De acordo com Celso Rui Beisiegel, portanto, o regime representativo reforçava a necessidade de elaboração de estratégias políticas que garantissem a eleição e manutenção dos governantes no poder, sendo a defesa e atendimento dos direitos civis condição fundamental para esta dinâmica, o que incluía o acesso à educação escolar. A escola brasileira, porém, também representava a oportunidade de formar e educar cidadãos de acordo com os valores e prioridades políticas, sociais e econômicas vigentes, garantindo não só a formação da população em concordância com o projeto de país das primeiras décadas do século XX mas também como parte integrante e ativa deste projeto. A universalização do acesso à instituição escolar atendia, concomitantemente, aos direitos civis e a estratégias políticas e de mercado.

A moderna sociedade industrial que se pretendia para o Brasil trazia consigo a possibilidade de ascensão social; com os esforços e investimentos voltados para as áreas urbanas e incremento do parque industrial e do setor de serviços, grandes contingentes populacionais migravam do campo para a cidade em busca de ofertas de emprego e oportunidades mais atrativas, e a educação escolar aos poucos se tornava condição mínima para a plena inserção individual na dinâmica de mercado do século XX. Segundo Beisiegel, a escola representava "um meio de conquista de novas posições e ocupações, mais prestigiadas e compensadoras do que o trabalho manual, no campo ou nas cidades" (1988, p. 44).

Entre os anos de 1945 e 1960, a procura pela educação escolar se intensifica tanto no campo quanto na cidade, inserida em uma estrutura social na qual a passagem pelas salas de aula cada vez mais representava a possibilidade de ascensão e sucesso. A escola, indispensável para a formação da população, era articulada e trabalhava de acordo com os interesses e necessidades da sociedade industrial que vinha sendo criada e era fundamental formar cidadãos para ela. Desta forma, enquanto individualmente a educação escolar representava a possibilidade de inserção e ascensão social, coletivamente a instituição escolar promovia a formação de um contingente populacional educado para a manutenção das estruturas sociais e do projeto de país defendido e executado pela elite econômica e política. "Trata-se, em todos os casos, de uma educação concebida pelas 'elites intelectuais' com vistas à preparação da coletividade para a realização de certos fins" (BEISIEGEL, 1988, p. 50):

> Apenas um terço da população era atendida no ensino primário, muito embora o domínio da leitura e da escrita já fosse um requisito da industrialização inicial e do processo de urbanização, além dos ideais republicanos de *participação* democrática. (...) A pressão surgida para que houvesse uma expansão do ensino secundário (principalmente pelos setores médios), derivada de uma ligeira e insuficiente expansão do ensino elementar (reduzido em sua duração pela própria expansão), resultou na característica principal do nível médio brasileiro: profissionalização e terminalidade. (FERREIRA-SANTOS et. ALMEIDA, 2011, p. 59)

A ampliação da rede de escolas de educação básica e a garantia de acesso da população até então marginalizada à cultura escolar buscava assegurar a manutenção da ordem social e formar cidadãos a serviço desta ordem. Em conformidade com os valores e exigências da elite, a escola brasileira era um projeto para todos a partir de alguns. O moderno investimento em educação popular buscava inserir através do trabalho de instrução os critérios e ideais burgueses no inconsciente coletivo da população, que via na educação escolar a possibilidade de ascensão social; porém, esta possibilidade se localiza no registro da conformação com o social, ou seja, no trabalho em concordância com a estrutura, com o ambiente urbano, com a sociedade industrial, com o homem branco, com o capitalismo, com a estética burguesa etc.

Desta forma, a escola passa a veicular uma série de valores de classe travestidos de valores universais, marginalizando os instrumentos de cultura cujas características não se localizam no mesmo registro. A escola brasileira, baseada no projeto de educação popular, passa a operar da mesma forma que o cânone já operava desde suas origens na indústria cultural, selecionando conteúdos, uma estética e ideais e transmitindo-os como superiores aos demais apoiada na ideia de que, por reunirem em si uma série de características consideradas fundamentais para a formação do homem, tais conteúdos e valores se localizam em posição superior independentemente da vontade humana.

> A composição hegemônica atendia ora aos interesses de uma elite oligárquica, ora aos interesses de uma burguesia internacionalista, conforme a correlação de forças entre as duas facções hegemônicas. O campesinato e o emergente proletariado permaneciam marginalizados do usufruto de seu próprio trabalho material e cultural, na medida em que suas produções simbólico-culturais eram igualmente marginalizadas, quando não proibidas. (FERREIRA-SANTOS et. ALMEIDA, 2011, p. 58)

A literatura se localiza no registro da educação estética da população no ambiente escolar. Como dito acima, a educação popular se baseava no trabalho de instrução da população para a cultura burguesa, e o reconhecimento da superioridade "inata" da alta cultura se inseria neste projeto. Deste modo, a frequência escolar representa a frequência a uma instituição que, pela repetição, marginaliza tudo que lhe é alheio, incluindo seus alunos. Segundo Ecléa Bosi, o trabalho de instrução carrega consigo uma carga nociva de desvalorização e menosprezo pelo que não lhe é consonante:

> Existe uma cultura vivida e uma cultura a que os homens aspiram. Os psicólogos sociais forrados de uma concepção ideológica de cultura falam em necessidade, privação, carência cultural. Representações e valores se agrupam em torno do eixo: adquirir cultura. (...) A concepção da cultura como *necessidade* satisfeita pelo trabalho de instrução leva a atitudes que reificam, ou melhor, condenam à morte os objetos e significações da cultura do povo porque impedem ao sujeito a expressão de sua própria classe. (BOSI in. VALLE et. QUEIROZ, 1988, p. 28) [grifo da autora]

Ao longo do século XX, a absorção escolar de textos literários continuou a obedecer critérios e projetos anteriores à formação dos alunos para o universo das letras. Antes, o conhecimento deste universo se ligaria a motivações políticas e sociais, ficando a verdadeiramente formativa aproximação entre leitor e texto em posição secundária. A cada vez maior e urgente entrada de alunos provenientes das classes sociais mais baixas no cotidiano escolar ao longo do século XX justificava o empreendimento escolar (político e social) de ensinar aos novos alunos sobre o "verdadeiro" conhecimento e a "alta" cultura. Novamente, a escola, encharcada de valores burgueses, compreendia os hábitos de cultura e o repertório familiar e social do alunado como sinais de primitivismo, assumindo o papel de responsável pela "domesticação" e aperfeiçoamento dos mesmos.

A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública por Getúlio Vargas em 1930 cooperou para a consolidação do projeto brasileiro de educação popular e foi responsável pela entrada maciça de livros didáticos na sala de aula. Após este primeiro empreendimento, a educação escolar brasileira passa a adotar definitivamente livros-textos como forma de transmitir conteúdo dado seu caráter "portador de normas linguísticas, delegadas da ideologia do padrão culto e expressão de classes e setores que exercem a dominação social e política" (ZILBERMAN, 1982, p. 21). O mesmo caráter dominador foi dado aos programas de

alfabetização de adultos extintos durante a Ditadura Militar e substituídos pelo MOBRAL, entre eles, o Programa Nacional de Alfabetização, de janeiro de 1964, baseado no *Método Paulo Freire de Alfabetização de Adultos*.

> O MOBRAL também cumpre a função de liberação no nível elementar, alfabetizando o grande contingente de analfabetos, porém sua função de contenção está na alfabetização *funcional*, dotando-os apenas de conhecimentos rudimentares de leitura, escrita e aritmética que semi-qualifiquem a mão-de-obra para sua utilização nos estamentos mais inferiores de uma sociedade industrial, bem como inculcar-lhes a ideologia do desenvolvimento com segurança por meio das imagens tranquilas e ordeiras de um povo que vive o *milagre econômico*. (FERREIRA-SANTOS et. ALMEIDA, 2011: 106) [grifos dos autores]

A ampla adoção dos livros didáticos foi de fundamental importância para a consolidação do projeto educacional brasileiro tal qual o temos hoje: "Inicia-se a administração escolar nos moldes da administração empresarial, desconsiderando as diferenças intrínsecas entre o produto empresarial mensurável (mercadoria) e o produto escolar (saber / fazer), simbólico por excelência." (FERREIRA-SANTOS et. ALMEIDA, 2011: 121). No caso de ensino de literatura, as críticas à sua adoção residem nos aspectos homogeneizantes e usurpadores do diálogo leitor-obra, servindo de mediadores de leitura que carregam em sua própria estrutura valores, opiniões, conceitos estéticos e sociais transmitidos como universais. Seguem em segundo plano as possibilidades de diálogo entre leitor e obras e, consequentemente, da plena formação literária dos alunos; em outras palavras, o livro didático oferece pouca abertura para que o aluno se comporte como leitor.

2.4 Livro Didático e Leitura Dirigida

Antes de me deter mais detalhadamente sobre o papel do livro didático na dinâmica do ensino escolar de literatura, é importante ressaltar duas questões que permeiam e caracterizam a presença da literatura em sala de aula. A primeira delas é a de que o texto literário a mercê de motivações didáticas não é um fenômeno recente e exclusivo dos últimos anos; a literatura sempre foi *utilizada* em sala de aula, seja para promover o ensino da língua, da moral, a educação do gosto, conceitos e estilo literários, história da instituição literária, o cânone

literário, o controle ideológico. A segunda é a de que, inserido em um contexto sociocultural que prima pela ultra especialização profissional, valoriza sobremaneira as carreiras ligadas às ciências exatas e tecnológicas e a formação técnica, o ensino de literatura se localiza em um terreno fragilizado, que é o da educação para e das humanidades.

Diante deste quadro e recordando dos aspectos dialógicos e receptivos que configuram o ato da leitura (tema sobre os quais teóricos como Roland Barthes, Antoine Compagnon, Wolfgang Iser, Hans Jauss e Jean-Paul Sartre, entre outros, dedicaram longas e densas pesquisas) não é de todo equivocado afirmar que a instituição escolar nunca assumiu verdadeiramente o compromisso de formar leitores. Como Horellou-Lafarge e Segré (2010) nos relembram, "não esteve o escrito sempre sob tutela, incentivadora ou repressiva, mais ou menos pesada e eficiente, dos poderes públicos?".

Sendo, historicamente, "receptáculo privilegiado dos produtos intelectuais e da tradição" (ZILBERMAN, 1982, p. 13), o objeto livro ocupou posição igualmente privilegiada na dinâmica de ensino-aprendizagem dentro do sistema de valores ocidental ao longo dos séculos. A criação dos primeiros manuais, cartilhas, seletas e livros didáticos, portanto, atendeu a duas demandas: a contínua reafirmação da superioridade do texto escrito sobre a transmissão oral e à formação escolar. Também, a produção de obras didáticas promoveu o crescimento e o incremento da indústria tipográfica, assim como sua popularização.

No Brasil, os primeiros livros didáticos circulantes eram importados da Europa ou produzidos pela Impressão Régia, tipografia controlada pelo Estado. Após a Independência, no início do século XIX, houve dedicação e empreendimentos genuínos para que manuais de ensino brasileiros fossem escritos, dadas as inadequações dos materiais portugueses, que ignoravam a condição de ex-colônia brasileira e não promoviam o sentimento nacionalista que suplantou os anos de dominação portuguesa:

> Em cena, assim, nas vésperas do fim do século, as principais coordenadas que regulam questões de leitura, no que esta se relaciona à produção do livro didático brasileira. De um lado, um falido projeto governamental de intenção centralizadora, algumas vezes reeditado, mas nunca ultrapassando o status de profissão de fé. De outro, a iniciativa privada que, à vontade no espaço não ocupado pelas autoridades educacionais, deixa a presuntiva clientela do livro escolar – os profissionais responsáveis pela educação brasileira – à mercê da maior ou menor agressividade comercial dos pedagogos. (LAJOLO et. ZILBERMAN, 2011, p. 202)

As autoras de *A Formação da Leitura no Brasil* explicitam no trecho acima um dos traços essenciais da origem dos livros didáticos brasileiros; formulados e produzidos pela iniciativa privada, estes eram desenvolvidos a partir dos valores e critérios da recente burguesia. Inseridos no projeto nacional de ampliação do acesso à educação escolar e semeando um sentimento nacionalista que mais atendia às demandas da elite econômica do que das classes inferiores, incluindo-se os escravos e seus filhos não há muito tempo libertos, os primeiros livros didáticos brasileiros cumpriam o papel de disseminar os valores burgueses (muito influenciados pelos valores franceses) à grande, diversa e desigual sociedade brasileira, dinâmica não muito diferente do que ocorre nos dias de hoje.

Os livros didáticos de literatura atuais apresentam três grandes problemáticas, objetos de críticas e estudos constantes: a abordagem historiográfica da instituição literária, a seleção canônica das obras apresentadas e a marginalização da plena experiência leitora, seja pela apresentação fragmentada de textos, seja pelo tratamento dado ao conteúdo, que se torna suporte didático para a apresentação de suas características formais e para a resolução de exercícios e avaliações. Nos três casos, o texto literário serve à transmissão de conteúdo, à "dar a matéria"; a leitura literária é substituída pela leitura investigativa e pela pesquisa dos conteúdos ministrados em aula.

Em *O Texto Não É Pretexto*, Marisa Lajolo aborda o papel do livro didático na dinâmica de ensino da literatura e levanta algumas problemáticas que estes levam para dentro da sala de aula. Recuperando, novamente, a perspectiva dialógica e receptiva do ato da leitura, a tendência escolar em apresentar aos alunos afirmações indubitáveis posiciona o texto literário como sustentáculo de conceitos, características, formalidades e modelos ao mesmo tempo que subjuga a experiência leitora às afirmações nele contidas:

> Tudo o que chega à escola via livro didático – da data do descobrimento do Brasil à dimensão paródica das obras de Oswald de Andrade – parece tornar-se inquestionável. Transforma-se numa verdade absoluta, e duvidar dela ou discuti-la costuma, em muitos casos, refletir-se negativamente na avaliação do aluno. (...) É exatamente como espaço de resistência, como libertação de dogmatismos, que a presença dos textos pode ser fecunda numa prática escolar que não se queira autoritária. (LAJOLO in. ZILBERMAN, 1982, p. 54)

Segundo a autora, a presença dos textos literários em sala de aula poderia contribuir para o abrandamento da relação assimétrica que os livros didáticos promovem entre a instituição escolar e os alunos, ou seja, permitir a plena experiência literária: a leitura. O trecho acima se localiza após Lajolo fazer algumas considerações a respeito da figura do professor como possível figura de resistência – ou desobediência – já que este se posiciona entre orientações, currículos, métodos e cronogramas e os alunos e é o principal responsável pela transmissão deste conteúdo. Ocorre, porém, que não é de todo incomum o professor que espontaneamente se apoia fielmente no livro didático, sem dali se mover, nem mesmo aqueles que têm suas liberdades suprimidas pela orientação de "dar a matéria" mecanicamente. Ainda que não me detenha neste momento ao papel do professor na relação ensino-aprendizagem, afirmo que são muitos os fatores que contribuem para sua atuação em sala de aula, de seu próprio entusiasmo às orientações do corpo diretivo, passando pelas prioridades e valores de cada instituição escolar e por sua própria experiência como leitor.

Mesmo que a abordagem da literatura através dos gêneros literários tenha revolvido alguns dos costumes didáticos do ensino de literatura, esta parece não ter resolvido as principais questões que o caracterizam. Florêncio Caldas de Oliveira, doutor em Letras pela Universidade Federal da Paraíba, se dedicou à análise de cinco livros didáticos amplamente adotados pelas escolas brasileiras em sua tese de doutorado. Recentes e alinhados à proposta dos gêneros literários, estes volumes apresentam uma abordagem do conteúdo literário não muito diversa da que ocorria anteriormente; historiografia da literatura, contexto histórico, conceitos, trechos de textos, exercícios de análise textual e de linguagem. Após longa investigação do conteúdo e da forma de cada um deles, o autor conclui que:

> O ensino de literatura, como é apresentado em grande parte dos livros didáticos, não ultrapassa a já institucionalizada visão de que ensinar literatura é ocupar-se em repassar aos alunos dados acerca de acontecimentos históricos, sócio-políticos, biografia e curiosidades acerca da vida de escritores e poetas, bem como características de obras, estilo individual e de época. Essa forma de ensino enfatiza mais os elementos externos à obra literária, muitas vezes procura dar conta de uma gama de autores e obras em curto espaço de tempo, com o objetivo de cumprir um programa oficial pré-estabelecido. (OLIVEIRA, 2010, p. 186)

Evidentemente, e como nos fala Marisa Lajolo, o texto não é pretexto. A profunda submissão do texto ao conteúdo literário que a escola apresenta em sala de aula dá conta, apenas, de transmitir um apanhado de informações que, para o leitor iniciante, o que é o caso dos estudantes de ensino médio, são enfadonhas e um fator de desligamento a mais da atividade leitora. Cabe aqui ressaltar alguns outros fatores que contribuem para a transformação da experiência literária em experiência puramente didática, como os currículos apoiados nas exigências dos exames vestibulares – incluídas, aqui, as exigências dos próprios pais e alunos, que "não têm tempo a perder" às vésperas das provas - o tempo disponibilizado para as aulas de literatura, a disposição de cada instituição de promover um contato maior ou menor entre alunos e literatura, a atuação do professor em sala de aula, as condições de trabalho que lhe são dadas etc.

> O professor do ensino médio fica encarregado de uma das mais árduas tarefas: interiorizar o que aprendeu na universidade, mas, em vez de ensiná-lo, fazer com que esses conceitos e técnicas se transformem numa ferramenta invisível. Isso não seria pedir a esse professor um esforço excessivo, do qual apenas os mestres serão capazes? Não nos espantemos depois se ele não conseguir realiza-lo a contento. (TODOROV, 2009, p. 41)

Partindo-se de qualquer ponto da questão, pode-se concluir sem grandes dificuldades ou equívocos que o distanciamento entre leitor e texto que a escola promove é responsável, também, pela não formação de leitores. A escolarização do texto literário e seus problemas se apresenta como uma questão pontual do currículo escolar que, em realidade, se constitui como um microcosmo das principais críticas à escola contemporânea, como a profunda priorização da formação para os exames de admissão para as universidades e, consequentemente, para o hiperespecializado mercado de trabalho, a dinâmica de transmissão de conteúdo focada na figura do professor, sua função reprodutora de conteúdos, horários, cronogramas e currículos que não permitem espaços de respiro e/ou de abertura para a espontaneidade no espaço educativo, a eleição de certos conteúdos em detrimento de outros, corroborando para uma formação estética e ideológica manipulada (e manipulável), sectarista e preconceituosa, o completo desprezo pelas esferas sensíveis e individuais do processo de aprendizagem, a marginalização – e a espetacularização, o que é outra forma de marginalizar – das manifestações culturais que não correspondem à doutrina escolar.

> A escola se distanciou do conhecimento e de seu papel de formação humana, pois não considera a educação como um fim em si. Em vez de educar, seu papel se restringe a preparar, seja para o vestibular, seja para o mundo do trabalho, instâncias que reduzem o conhecimento ao seu aspecto técnico, racional, hiperespecializado, de um pragmatismo cuja ação é destituída de sentido. (...) E o pior é que, uma vez engolido pelo mundo do trabalho, será educado para que sua própria existência se reduza a ele, de tal modo que sua autorrealização estará atrelada à realização profissional. (FERREIRA-SANTOS et. ALMEIDA, 2011, p. 290)

Da forma como se dá, o ensino de literatura detém representantes específicos de cada uma das questões colocadas acima: o privilégio dos aspectos extrínsecos ao texto literário, que tornam as aulas de literatura um excessivo e ineficiente exercício de transmissão de conceitos, formas e informações históricas caracteriza a priorização da capacidade do aluno em realizar os exames vestibulares; o restrito espaço para debates e discussões sobre as leituras e conteúdos desenvolvidos demonstra a focalização da figura do professor em sala de aula, cuja disciplina é ministrada espremida nos pequenos espaços de tempo disponíveis para cumprir os longos e densos currículos e cronogramas. A presença exclusiva do cânone literário brasileiro suplanta a possibilidade dos alunos de formação de seus próprios critérios, estéticos, assim como posiciona à margem obras literárias que não atendam aos critérios escolares, inclusos aqui todo e qualquer texto escrito após meados do século XX, quando se encerra a "história da literatura brasileira" vista pelos olhos da educação escolar.

Em suma, o ensino de literatura – calcado no livro didático - se insere em um projeto escolar cujos objetivos parecem excluir a necessidade de envolvimento entre leitor e texto e do exercício reflexivo que tal envolvimento propõe e exige:

> É verdade que o sentido da obra não se resume ao juízo puramente subjetivo do aluno, mas diz respeito a um trabalho de conhecimento. Portanto, para trilhar esse caminho, pode ser útil ao aluno compreender os fatos da história literária ou alguns princípios resultantes da análise estrutural. Entretanto, em nenhum caso o estudo desses *meios* de acesso pode substituir o sentido da obra, que é o seu *fim*. (TODOROV, 2009, p. 32)

Via de regra, os livros didáticos de literatura são organizados em unidades e capítulos que contemplam as fases e escolas literárias brasileiras em ordem cronológica, sendo introduzido pelos movimentos literários portugueses que exerceram influência sobre a produção literária nacional em sua origem, como o Humanismo e o Classicismo. No caso dos

recentes volumes em concordância com a abordagem da literatura sob o viés dos gêneros literários – épico, lírico e dramático -, estes também são apresentados aos leitores de modo a contribuir para a plena compreensão dos textos a serem apresentados ao longo do volume.

Consciente das especificidades estruturais que cada livro didático apresenta, de modo geral e tomando por base os comentários apresentados por Florêncio Caldas de Oliveira ao longo de sua investigação, pode-se afirmar que cada capítulo dos livros didáticos dedica-se ao estudo de uma escola literária, apresentando o contexto sócio histórico de seu desenvolvimento, breve resumo de suas principais características temáticas, formais e de estilo, apresentação dos autores mais expressivos do movimento abrangendo as principais particularidades de sua produção, biografia resumida e lista de obras, trechos dos textos que mais apresentam as características estilísticas do movimento e/ou de seus autores, exercícios e tarefas de compreensão e interpretação textual. Não raro, cada capítulo é também acompanhado por "dicas culturais" ou "leituras sugeridas", apresentando livros, filmes, séries de televisão e demais produções culturais que dialogam com as obras canônicas ali apresentadas. Diz Florêncio Caldas de Oliveira sobre um dos volumes por ele analisado:

> Nos capítulos que seguem, o estudo de literatura adota uma abordagem historiográfica, ao enfatizar as escolas literárias, os momentos históricos correspondentes a cada período em estudo, incluindo, ainda, dados sobre a vida dos autores, ilustrados com fotos. O texto literário surge em fragmentos, seguidos de pequenos exercícios sobre esses mesmos textos. Sem fazerem nenhuma referência ao texto enquanto objeto estético da palavra escrita, nem tampouco, despertar no leitor o prazer da leitura de um texto literário, seja ele um poema, romance, conto ou quaisquer outras formas de manifestação literária. (OLIVEIRA, 2010, p. 118-119)

É interessante verificar, porém, que o modelo de ensino de literatura apoiado excessivamente no livro didático, ainda que ampla e majoritariamente praticado tanto na rede pública quanto na privada, de norte a sul do País, é condenado pelas orientações curriculares oficiais para o Ensino Médio. Ainda que as orientações representem um norte importante a ser seguido e referenciado, na prática, fatores intermediários entre a sala de aula e as orientações contribuem para que estas cumpram um papel pequeno no cotidiano escolar. Os programas políticos pedagógicos, currículos, propostas pedagógicas, cronogramas, grades horárias e tempo de aula, responsáveis por organizar o conteúdo que será ministrado, ao lado do livro didático, acabam por submeter alguns aspectos positivos das orientações curriculares ao

sistema escolar homogeneizante e tecnocrático que é, ao mesmo tempo, criticado e tolerado pelos órgãos oficiais. Conforme exposto no texto de apresentação das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, estas se constituem como um dos elementos que determinam o ensino:

> Cabe à equipe docente analisar e selecionar os pontos que merecem aprofundamento. O documento apresentado tem por intenção primeira trazer referências e reflexões de ordem estrutural que possam, com base no estudo realizado, agregar elementos de apoio à sua proposta de trabalho. (OC-EM, vol. 1, 2006, p. 9)

2.5 O Que Dizem as Orientações Curriculares

O atual Ensino Médio brasileiro tem como referência as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCs), publicadas em 2006 buscando complementar e reparar os criticados *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* (PCNs) que haviam sido lançados quatro anos antes. Elaborados por membros da comunidade acadêmica, os documentos se constituem como uma oportunidade desta de apresentar à comunidade escolar os debates e tendências mais discutidas no ambiente universitário sobre a escolarização e a transmissão do conhecimento em cada uma das áreas relativas às disciplinas escolares, ainda que as considerações ali presentes não sejam unânimes.

Uma série de fatores, porém, se localiza entre o discurso apresentado nos referenciais educacionais e o cotidiano em sala de aula, contribuindo para sua não aderência. O livro didático, a disponibilidade individual dos professores, o cronograma de estudo, a grade horária, o sistema avaliativo, exames como a Prova Brasil, cujos resultados embasam a elaboração do *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica* (IDEB) e avaliações estaduais similares ao Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), além do *Exame Nacional do Ensino Médio* (ENEM) e os vestibulares, acabam por fazer do processo de aprendizagem um processo de cumprimento de metas e de apresentação de resultados numéricos e estatísticos, o que coloca em segundo ou terceiro plano várias das propostas apresentadas pelos documentos.

No caso do ensino de Literatura, as OCs dão bastante ênfase à continuação do empreendimento de formar leitores nos anos do Ensino Médio, quando o conteúdo literário passa a ser ministrado de modo historiográfico. O documento frisa a importância do contato direto entre leitores e obra e da criação de sua própria trajetória leitora, posicionando os aspectos extratextuais transmitidos em sala de aula e através do livro didático como suportes à compreensão do texto, não substitutos destes. Abaixo, apresento alguns dos aspectos mais significativos das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* no que diz respeito à presença do texto literário em sala de aula, às problemáticas da abordagem historiográfica das obras e autores e ao compromisso escolar na formação de leitores.

Logo na introdução do capítulo dedicado ao ensino de Literatura, parte do volume dedicado ao ensino de Arte, Educação Física, Espanhol, Língua Portuguesa e Literatura, intitulado *Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias*, o documento apresenta sua necessidade de elaboração diante da insuficiência e dos problemas de ordem estrutural que os PCNs levantaram, visto que ao reunir o ensino de Língua Portuguesa e Literatura em um só texto, "passaram ao largo dos debates que o ensino de tal disciplina vem suscitando, além de negar a ela a autonomia e a especificidade que lhe são devidas" (OC-EM, vol. 1, 2006, p. 49).

A defesa da separação entre Língua Portuguesa e Literatura, ainda que possa parecer ir contra a intertextualidade e a interdisciplinaridade, tão caras aos atuais debates metodológicos e curriculares, se justifica pela necessidade de atribuir ao texto literário um papel mais amplo do que anteriormente apresentado, o de produto da língua e também de cultura, de arte, acepção que, entre os PCNs, parece ter sido subjugada pela valorização demasiada de seus aspectos textuais.

> Embora concordemos com o fato de que a Literatura seja um modo discursivo entre vários (o jornalístico, o científico, o coloquial, etc.), o discurso literário decorre, diferentemente dos outros, de um modo de construção que vai além das elaborações lingüísticas usuais, porque de todos os modos discursivos é o menos pragmático, o que menos visa a aplicações práticas. Uma de suas marcas é sua condição limítrofe, que outros denominam transgressão, que garante ao participante do jogo da leitura literária o exercício da liberdade, e que pode levar a limites extremos as possibilidades da língua. (OC-EM, vol. 1, 2006, p. 49)

Desse modo, as OCs para o ensino de Literatura no Ensino Médio já logo de início apresentam uma visão mais humanizada e complexa do texto literário, iluminando suas

características sensível e estética, conceitos-chave para a formação humana através da leitura e sua dimensão dialógica. Ao longo do texto, uma série de teóricos e educadores que se debruçaram sobre estes aspectos da produção e da fruição do texto literário serão trazidos à tona para justificar e embasar o discurso ali exposto, entre eles Antonio Candido, Hans Robert Jauss, Roland Barthes e Umberto Eco, todos grandes defensores do contato direto entre leitor e obra.

O texto segue reservando espaço para a necessidade da literatura no Ensino Médio, que seria a de garantir a formação global, sensível e humanizada dos alunos, não tão focada na formação para o mercado de trabalho. A literatura seria, diante desta perspectiva e apoiada nas ideias de Ernest Fischer sobre a necessidade da arte, um espaço de respiro entre as obrigações cotidianas, entre a concretude da vida, e daria conta do Inciso III das *Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, que promove a garantia de "aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico" (LDBEN, 1996 in. OC-EM, vol. 1, 2006, p. 53).

Tomando o Inciso III das LDBs como justificativa para o ensino de Literatura, as OCs seguem criticando o excesso de ênfase nos conteúdos formais da literatura que, da forma como se dá, tornam as aulas da disciplina em um espetáculo de transmissão de informações e afastam os alunos do texto em si, condição *sine qua non* para os benefícios que o Inciso III defende. Formar o "leitor literário", dotado de "autonomia intelectual", que pensa criticamente e apura seu desenvolvimento como "pessoa humana" através da leitura de literatura são objetivos que se somam às ideias de Magda Soares sobre letramento, outra autora trazida à tona no documento, sendo ambos virtualmente cumpridos através da ampliação da superfície de contato entre aluno e texto.

> Por isso, faz-se necessário e urgente o letramento literário: empreender esforços no sentido de dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência literária. Estamos entendendo por experiência literária o contato efetivo com o texto. Só assim será possível experimentar a sensação de estranhamento que a elaboração peculiar do texto literário, pelo uso incomum de linguagem, consegue produzir no leitor, o qual, por sua vez, estimulado, contribui com sua própria visão de mundo para a fruição estética. (OC-EM, vol. 1, 2006, p. 55)

As OCs prosseguem colocando em pauta o limite da literariedade de um texto, ou seja, qual o limite e a diferença de tratamento que deve ser dado a um poema e uma letra de *rap* ou a um romance e uma reportagem jornalística, debate que em muitos aspectos se refere também à consagração de certos textos em detrimento de outros, o que constitui o cânone literário, e levanta a questão: "não estaria embutido nessa escolha o preconceito de que o aluno não seria capaz de entender/fruir produtos de alta qualidade?" (OC-EM, vol. 1, 2006, p. 56). O documento aponta a "intencionalidade artística" como um recorte possível para estabelecer alguns limites entre textos, recorte este que, ao contrário do que os PCNs defendiam, não deve ser feito pelos alunos, mas sim por leitores mais experientes e habituados às nuances do texto literário.

Dessa forma, as OCs traçam uma fronteira entre a fruição literária baseada na condescendência e a fruição formada pelo trabalho com o texto literário e pelo contato direto com ele, que seria responsável pela formação do "leitor literário" e, ao longo do tempo, apuraria sua visão de literatura e de estética; dessa forma, a leitura de textos de grande fortuna crítica e erudição seria não um fim a ser alcançado, mas um caminho natural seguido pelo leitor literário proficiente:

> Dada a dificuldade, mas também a necessidade de utilizarmos o termo, basta-nos afirmar que a fruição de um texto literário diz respeito à apropriação que dele faz o leitor, concomitante à participação do mesmo leitor na construção dos significados desse mesmo texto. Quanto mais profundamente o receptor se apropriar do texto e a ele se entregar, mais rica será a experiência estética, isto é, quanto mais letrado literariamente o leitor, mais crítico, autônomo e humanizado será. (OC-EM, vol. 1, 2006, p. 59-60)

Assumindo, portanto, o compromisso de tomar para si a tarefa de formar leitores, as OCs baseiam sua argumentação traçando os benefícios da leitura para além da instrumentação textual. Recuperando a abordagem dada ao conteúdo de Literatura no Ensino Fundamental, que "caracteriza-se por uma formação menos sistemática e mais aberta do ponto de vista das escolhas" (OC-EM, vol. 1, 2006, p. 61) e comparando-a ao currículo e metodologia aplicados no Ensino Médio, o documento classifica como "desordem" a leitura praticada pelos alunos fora do ambiente escolar, onde a livre escolha dita a leitura. As "escolhas anárquicas"

estariam submetidas, por exemplo, não só ao horizonte de escolha do leitor mas também ao apelo midiático que certos títulos apresentam, podendo configurar-se como um caminho de estagnação entre obras de grande sucesso comercial.

Seria papel da escola orientar o horizonte de escolha dos alunos, apresentando-lhes obras que possam contribuir efetivamente para sua formação leitora, refinando-a, e as circunstâncias de produção que permitem uma compreensão maior do texto e dos elementos ali apresentados. Tais obras – em essência, o cânone brasileiro –, cujo valor literário foi repetidamente reiterado ao longo dos anos, apresentariam aos alunos um grau de erudição que movesse sua trajetória literária e permitisse também as condições expostas no Inciso III da LDB, ou seja, a formação humana e sensível dos leitores.

O documento não deixa de citar, porém, a estreita relação que alguns membros do mercado editorial estabelecem com os órgãos educacionais, o que em muito influencia o sistema de compra adoção de certos títulos em detrimento de outros. Em todo o caso, percebe-se que tal mecanismo se estabelece mais fortemente durante os anos do Ensino Fundamental, quando títulos infanto-juvenis e paradidáticos são mais amplamente adotados pelas escolas; no caso do Ensino Médio, os aspectos mercadológicos dos suportes didáticos se aplica melhor livros didáticos, cujo conteúdo submete o ensino de literatura à abordagem historiográfica e ao reconhecimento fragmentado do cânone literário brasileiro, o que as orientações consideram uma abordagem problemática.

> Percebe-se que a Literatura assim focalizada – o que se verifica sobretudo em grande parte dos manuais didáticos do ensino médio – prescinde da experiência plena de leitura do texto literário pelo leitor. No lugar dessa experiência estética, ocorre a fragmentação de trechos de obras ou poemas isolados, considerados exemplares de determinados estilos, prática que se revela um dos mais graves problemas ainda hoje recorrentes. (OC-EM, vol. 1, 2006, p. 63)

A ideia de que a formação do gosto pela leitura se encerra na última série do Ensino Fundamental e de que, a partir deste ponto, o aluno está preparado para lidar com textos que, ainda que encontrem seu lugar entre a leitura de fruição, exigem uma leitura laboriosa e se encontram distantes espaço e temporalmente dos leitores, justifica a substituição dos títulos infanto-juvenis pelos clássicos da literatura no Ensino Médio. A três anos dos exames vestibulares, a partir deste ponto da trajetória escolar o aluno deve ser instrumentalizado com

os conteúdos necessários à realização das provas, e o curto espaço de tempo dedicado a cada uma das disciplinas na grade horária reservam apenas ao ambiente extraescolar os hábitos que despertam e conservam a formação leitora.

Reservada ao ambiente doméstico, portanto, a leitura integral e dedicada das obras estudadas em sala de aula se localiza em um posição fragilizada, visto que os textos podem se constituir como desafios de leitura, grande parte deles podem ser considerados enfadonhos (principalmente se levarmos em consideração a faixa etária dos alunos, seus hábitos de leitura e costumes) e a abordagem mecânica e conteudista que a escola promove e exige: em sua essência, os textos literários se tornam material de consulta para a realização de exercícios e avaliações, visto que o que exigem são os aspectos extratextuais apresentados pelo livro didático.

Independentemente da origem social dos alunos, mas sem esquecer que este pode ser um fator importante para o maior ou menor envolvimento com a cultura letrada, uma abordagem que não ilumine os aspectos sensíveis da leitura condena a formação do gosto pela leitura ao fracasso no espaço escolar, restando à literatura que circula fora do ambiente a formação do hábito. Diante disso, as orientações prosseguem reservando espaço para falar sobre leitura e o processo de formação de leitores, alinhando-se aos teóricos que concedem ao leitor um papel privilegiado na compreensão do texto literário e retomando sua dimensão dialógica. Recuperando os conceitos de "leitor vítima" e "leitor crítico" de Umberto Eco, as orientações assumem que é papel da escola permitir o desenvolvimento das habilidades que permitem ao primeiro ser também o segundo.

O leitor essencialmente "vítima", segundo o documento, estará condenado ao tipo de leitura "voltada para o consumo de que falamos, desprovida de potencial de reflexão, que apenas confirma o que já sabemos, e que por isso nos entretém, sacia nossa necessidade mais imediata de fantasia" (OC-EM, vol. 1 2006, p. 69). Dessa forma, seria função da escola transmitir aos alunos, através das grandes obras da literatura nacional, seu valor literário e sua capacidade de refinamento da habilidade de leitura:

> Formar para o gosto literário, conhecer a tradição literária local e oferecer instrumentos para uma penetração mais aguda nas obras − tradicionalmente objetivos da escola em relação à literatura − decerto supõem percorrer o arco que vai do leitor vítima ao leitor crítico. Tais objetivos são, portanto, inteiramente pertinentes e inquestionáveis, mas questionados devem ser os métodos que têm sido utilizados para esses fins. (OC-EM, vol. 1, 2006, p. 69)

O próprio documento considera o trabalho de refinamento do leitor um “desafio” que só pode ser alcançado através do aumento da superfície de contato entre alunos e texto; privilegiando o desenvolvimento da dimensão dialógica que configura o ato da leitura em detrimento da leitura investigativa que é estimulada quando a resolução de exercícios e avaliações são mais estimuladas e valorizadas do que a compreensão da obra. Segundo as OCs, ainda que tais atividades possam ser necessárias para avaliar a compreensão dos conteúdos extratextuais e estilísticos, estas não devem substituir ou suplantar a experiência leitora.

> Ao fim e ao cabo, tais atividades não consistem em fazer com que os jovens leiam, mas em fazê-los refletir sobre os diversos aspectos da escrita: organização da língua, história literária dos textos, estrutura dos textos literários, etc. Todavia, quando os jovens não são ainda leitores (na nossa escola, é essa a situação da maior parte dos alunos), é difícil fazê-los se interessarem por atividades de metaleitura, além do que, se não leram os textos, o trabalho apresenta-se inteiramente inútil, resultando em desinteresse não só pelas atividades como pela própria leitura do texto, a qual lhes parecerá apenas um pretexto para realizar exercícios enfadonhos. (OC-EM, vol. 1, 2006, p. 70)

O trabalho de estimulação da leitura seria, então, o primeiro passo para incentivar o “leitor vítima” – ou o “não leitor” – a ler os textos propostos e, consequentemente, refinar sua capacidade de leitura e movê-lo de lugares-comuns e da zona de conforto que a literatura dita “mais comercial” promove. Este trabalho se embasaria na recuperação do sentido primeiro da leitura (o prazer imediato, a experiência sensível e dialógica, o compartilhamento de experiência, a aprendizagem não mediada através da ficção), minimizando as práticas de “metaleitura”, de verificação de competências linguísticas e de historiografia da literatura.

As propostas, questionamentos e posicionamentos presentes no texto das OCs são acompanhadas por um tom otimista e afirmativo e apresentam muitas proposições que indicam que a formação de leitores está garantida se as recomendações forem seguidas. É claro que a abordagem defendida pelo documento demonstra ser mais efetiva para a formação e manutenção de leitores ao visar a recuperação da experiência fruitiva da leitura; ainda assim, o texto deixa de reconhecer muitas das outras instâncias envolvidas no processo, como o repertório anterior, o cotidiano familiar, demais fontes de entretenimento e o próprio cotidiano escolar no Ensino Médio, construído a partir e para a realização dos exames vestibulares. Sem dúvida, um maior equilíbrio entre a promoção da leitura no espaço escolar e a transmissão dos

conteúdos pode ser alcançado mas, para isso, a extrapolação da leitura e da literatura para fora da sala e das aulas pode contribuir para atribuir significado e sentido ao que ali se passa.

Uma biblioteca bem equipada, acessível e acessada, além de atividades de fomento à leitura desvinculadas do conteúdo de literatura auxiliam nesta jornada, assim como o diálogo efetivo e desprendido de preconceitos e fins pedagógicos com os alunos. Ainda que faça referência apenas às atividades em sala de aula, havendo orientações do Ministério e das Secretarias de Educação para as demais atividades e propostas escolares, o tom otimista presente em todo o documento, somado à falta de referências aos demais fatores envolvidos na formação de leitores, transmite ao leitor a impressão de que as orientações se constituem como uma receita infalível, o que não é verdadeiro diante dos muitos outros fatores que participam ativamente da trajetória de leitura do sujeito.

Apesar destas ressalvas, as OCs acertam ao considerar legítimas as práticas de leitura dos alunos ocorridas fora do ambiente escolar, chamadas de "práticas sociais de leitura". Ainda que reconheça a necessidade de mediação e orientação que contribuam para uma compreensão mais abrangente das obras literárias, o documento defende o recebimento das necessidades, demandas e desejos dos estudantes:

> As escolhas anárquicas dos adolescentes fora da escola, além de permitir essa formação do gosto, levam a um conhecimento dos gêneros literários que deve ser considerado como base para a didática da literatura na escola e pode contribuir para o planejamento de atividades de reorientação de leitura, uma vez que a escola não é uma mera extensão da vida pública, mas tem uma especificidade. (OC-EM, vol. 1, 2006, p. 71)

O documento é finalizado apontando para algumas possibilidades de mediação possíveis entre alunos e textos literários, reconhecendo que o excessivo apoio nos valores, formatos e padrões estéticos divulgados pelos livros didáticos prestam um desserviço pois "não pressupõem uma efetiva circulação e recepção de livros no ambiente escolar, (...) prevalecendo um modelo artificial" (OC-EM, vol.1, 2006, p. 72) além de, contrariamente à seleção canônica, transmitir um cânone literário profundamente estático e didaticamente motivado. Um papel menos expressivo em sala de aula deste é sugerido pelo documento, assim como da adoção de textos não só avindos da tradição literária brasileira como também

de obras contemporâneas, de modo a permitir uma abordagem “multicultural” e palpável da Literatura.

Uma maior aproximação entre universidade e escolas é proposta, visto que a primeira é responsável pela produção científica e pela circulação canônica, principalmente no que concerne à formação de professores que, segundo o documento, não devem submeter seus programas de ensino aos exames vestibulares.

> Nesse sentido, além dos esforços para mudar as orientações teóricas e metodológicas da Literatura no livro didático, chama-se a atenção para a necessidade de formação literária dos professores de Português, sobretudo no âmbito da proximidade com a pesquisa e, conseqüentemente, do vínculo com a universidade, em percurso de mão dupla, já que essa não pode jamais esquecer seu compromisso com a educação básica. Além de mediador de leitura, portanto leitor especializado, também se requer do professor um conhecimento mais especializado, no âmbito da teoria literária. (OC-EM, vol. 1, 2006, p. 75)

Desta forma, o documento se encerra retomando a centralidade do texto literário e seu papel fundamental para a formação de leitores, empreendimento anterior ao ensino de literatura, à transmissão de dados, de informações e características formais que acompanham os textos, assim como as atividades de metaleitura, exercícios de compreensão textual e memorização de informações para a realização de avaliações. De todos os temas que aborda, é essencial destacar o desprendimento do livro didático que o texto defende, responsável pelo engessamento do conteúdo literário e do afastamento entre leitores e obras, porém acompanhado da ausência de tratamento de questões organizacionais da instituição escolar que impedem este exercício, como os extensos currículos, grades horárias apertadas e métodos avaliativos.

CAPÍTULO III - ALGUMAS PERSPECTIVAS DA PAISAGEM CONTEMPORÂNEA

A revolução cultural substitui a alternativa à alternância.

(Edgar Morin)

Quase vinte anos após o lançamento de seu *Apocalípticos e Integrados*, em entrevista à *Revista Época*, Umberto Eco viria a afirmar que "a internet é perigosa para o ignorante porque não filtra nada para ele. Ela só é boa para quem já conhece – e sabe onde está o conhecimento." (ECO, 2011b). Essa preocupação caminha ao lado da preocupação com o teor de qualidade dos conteúdos publicados e divulgados na internet, o ambiente de ininterrupta distração que ela cria, corroendo a capacidade de atenção e foco de seus usuários. Para o primeiro problema, Eco aponta como solução a criação de um método de filtragem para a seleção de conteúdos confiáveis dentro do imenso ambiente – e anárquico – da rede mundial, habilidade reconhecida por muitos educadores como fundamental para a vida nos próximos tempos.

Quanto à questão da distração, Eco afirma que "o excesso de informação provoca amnésia. Informação demais faz mal." (ECO, 2011b), porém não aponta solução imediata para o problema. São inúmeros os artigos e relatos pessoais disponíveis, ironicamente, na internet, compartilhando conselhos, dicas e técnicas de gerenciamento de tempo para que seus leitores se livrem ou, no mínimo, acalmem a ansiedade de checar suas *timelines* no *Facebook*, e-mails e todo e qualquer toque de notificação de seus celulares incessantemente. Vivemos, é fato, na chamada "Era da Distração", da qual escapar é tarefa para os fortes e disciplinados. Porém, enquanto nas grandes e conectadas metrópoles estamos compartilhando textos no *Facebook* sobre como este faz mal aos nossos sentidos, mais da metade da população mundial ainda vive alheia às mais recentes ferramentas de comunicação.

Portanto, é importante que se façam algumas ressalvas para tratar do tema: em primeiro lugar, a preocupação com os malefícios da internet é essencialmente urbana e das classes médias e altas da sociedade[11]. Ainda que mais e mais cidadãos, tanto no Brasil quanto

[11] Segundo dados divulgados em maio de 2015 pela União Internacional das Telecomunicações, órgão vinculado à ONU, já há 3,2 bilhões de internautas no mundo, mas 4 bilhões de cidadãos ainda não utilizam a ferramenta.

no exterior, tenham acesso a ela, as classes mais baixas ainda correspondem ao maior contingente que não faz uso da ferramenta, com expressivo aprofundamento da desigualdade nas áreas rurais, criando uma cisão à qual Néstor García Canclini deu o nome de "tecno-apartheid" (CANCLINI, 2005, p. 236). Ela também é uma preocupação diretamente relacionada aos jovens: fazem maior uso da internet os adolescentes e jovens que já nasceram com a tecnologia disponível e/ou a têm desde a infância. Os mais velhos, por conta de seus hábitos "antigos" de acesso à informação, somados à dificuldade de adaptação às novas tecnologias, fazem uso mais moderado da rede em comparação com os mais jovens. Por fim, a penetração da internet no cotidiano é também uma preocupação essencialmente do modelo social anglo-norte-americano: há um enorme contingente de cidadãos ao redor do mundo que, por conta de uma série de razões, têm acesso restrito ou limitado à tecnologia.

Deste modo, quando se discute este futuro "líquido"[12] em que "tudo que é sólido se desmancha no ar"[13], é de fundamental importância não esquecer que, para a maior parte da população mundial, ainda resistem imposições bastante sólidas e terrenas para que o acesso à internet seja, de fato, universalizado. O futuro chega para todos, mas não necessariamente acompanhado de suas benesses.

49% dos entrevistados para a *Pesquisa Brasileira de Mídia 2015 – hábitos de consumo de mídia pela população brasileira*[14] declararam fazer uso da internet. Destes, 37% o fazem todos os dias. Enquanto 65% dos jovens entre 16 e 25 anos afirmaram entrar na internet diariamente, expressivos 82% dos entrevistados entre 56 e 65 anos afirmaram nunca utilizar a rede. Quanto à renda, 26% dos que ganham entre um e dois salários mínimos afirmou acessá-la todos os dias, contra 62% dos que têm renda maior ou igual a cinco salários mínimos. Os índices de acesso à internet também aumentam conforme o grau de escolaridade e a urbanização da área onde vive o indivíduo, levando vantagem aqueles que possuem ensino superior completo e moram em municípios com 500 mil ou mais habitantes.

---

[12] "Líquido" faz referência ao conceito de Zygmunt Bauman para se referir ao *modus operandi* da contemporaneidade.

[13] "Tudo Que É Sólido Se Desmancha No Ar" é o título do livro de Marshall Berman publicado em 1982 que alude a uma frase do Manifesto Comunista (1848), de Karl Marx e Friederich Engels.

[14] A pesquisa foi realizada pela Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República e seus resultados podem ser acessados através do link: http://www.secom.gov.br/atuacao/pesquisa/lista-de-pesquisas-quantitativas-e-qualitativas-de-contratos-atuais/pesquisa-brasileira-de-midia-pbm-2015.pdf.

A pesquisa revela outro dado importante: dos 49% de cidadãos brasileiros conectados à Internet, 67% afirma fazer uso dela “para me divertir/como entretenimento” e “para me informar/saber as notícias”, enquanto 24% declararam utilizá-la “para estudar/aprender”. Estes dados revelam que a indústria do entretenimento (em especial, as redes sociais) via internet penetra com muito mais facilidade no cotidiano dos respondentes do que a educação: enquanto o potencial educativo da internet é exaltado como uma nova forma de acessar e compartilhar o conhecimento, esta esfera da rede é menos utilizada. Ainda que seja possível inferir que a internet é menos usada para fins educativos pois a lógica escolar, centrada na figura do professor, da lousa e das carteiras e do livro didático, ainda demonstra reunir em si mesma a ideia fundamental de acesso ao conhecimento, é também possível entender que o significado da internet para a maior parte da população é ainda o mesmo compartilhado por outras tecnologias voltadas para o entretenimento, como a televisão e o rádio, um espaço de respiro e diversão em meio ao cotidiano do trabalho e das tarefas diárias.

Apesar das ressalvas, falar de internet hoje e do modo como a sociedade se interliga e se conecta é urgente, visto que a ideia contemporânea de progresso social passa, também, pelo livre acesso à informação que ela propicia. Já que não são todos que já o tem, todos *deveriam* ter ou, pelo menos, não ter como opção, não como imposição. Ao lado da falta de concentração dos internautas, caminha também a possibilidade de acessar o conhecimento, fazer contato com seus iguais, encontrar amizades, amores e afetos. A internet vem mostrando seu potencial agregador sendo ferramenta fundamental para a organização de protestos políticos, campanhas e movimentos sociais, para o compartilhamento de informações, articulação de ideias e desestabilização dos velhos, viciados e tendenciosos meios de comunicação. O excesso de informação vem de mãos dadas com o precioso acesso à informação. Tudo que é sólido se desmancha no ar[15] e não há nada mais sólido hoje do que a internet.

3.1 A Questão da Identidade na Contemporaneidade

Diz o sociólogo francês Michel Maffesoli que, na modernidade, “a vida é vivida sob forma de avidez” (MAFFESOLI, 2003, p. 23). De fato, a existência humana, desde a segunda metade do Século XX, vem sido acompanhada da sensação de que o tempo corre mais rápido, que a noite chega nem mal o dia começou. O incremento tecnológico dos meios de comunicação permitiu que as informações fossem transmitidas cada vez mais rapidamente até que se chegasse ao tempo real e à sensação de que mais do que recebidas, estas são vivenciadas por cidadãos ao redor do mundo. A moda e os bens culturais são lançados e desaparecem antes mesmo que possamos usufrui-los integralmente, sendo rapidamente substituídos por novas tendências e elementos. A rapidez com que bens de consumo – em especial os eletrônicos – se tornam obsoletos faz com que qualquer objeto com mais de cinco anos de existência seja considerado antigo e o obsoletismo programado dá conta de manter não só o mercado de bens de consumo aquecido, mas também a necessidade de pertencimento ao *modus vivendi* da “Era Digital”.

Desvinculado da noção de espaço, no contemporâneo o tempo é o elemento que unifica o tecido social. A possibilidade de receber e compartilhar informações e de se comunicar com outros em tempo real permite que a atividade social independa da coexistência espacial, o que provoca impactos profundos na forma como os sujeitos organizam sua subjetividade. Se as pessoas ao meu redor não suprem minha necessidade cultural, política, ideológica, seja ela qual for, a possibilidade de me comunicar com indivíduos distantes no espaço mas próximos pela dissolução das fronteiras temporais permite que a formação de minha identidade se desassocie das fronteiras espaciais que limitam o deslocamento de meu corpo físico. Minha capacidade de comunicação, descolada da necessidade de movimentação, depende somente da minha existência no tempo com meus iguais; pertenço a uma comunidade que não se une pela via do espaço, mas sim, pela via do tempo:

> O advento da modernidade arranca crescentemente o espaço do tempo fomentando relações entre outros "ausentes", localmente distantes de qualquer situação dada ou interação face a face. Em condições de modernidade, o lugar se torna cada vez mais fantasmagórico: isto é, os locais são completamente penetrados e moldados em

> termos de influências sociais bem distantes deles. O que estrutura o local não é simplesmente o que está presente na cena; a "forma visível" do local oculta as relações distanciadas que determinam sua natureza. (GIDDENS, 1991, p. 22)

A dissolução das fronteiras temporais mexe com as estruturas subjetivas dos indivíduos e, como aponta Giddens no trecho acima, do espaço que estes ocupam. Ao passo que o tempo não é mais um empecilho para que as informações circulem pelo mundo, as informações, padrões estéticos, tendências de comportamento e "novidades" existentes também influem na identidade dos espaços. As grandes cidades são o maior exemplo disso, fazendo conviver, frequentemente sob forma de tensão, suas particularidades com elementos absolutamente homogeneizados: indivíduo influi na formação identitária de indivíduo, espaço influi na formação identitária de espaço. O "agora" não é apenas, portanto, um ponto no tempo, ele é também uma dimensão social e estética, vivenciar o agora é saber, conhecer, usufruir, ler, ouvir, frequentar e ser o que o mundo conectado é.

> Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem "flutuar livremente". Somos confrontados por uma gama de diferentes identidades (cada qual nos fazendo apelos, ou melhor, fazendo apelos a diferentes partes de nós), dentre as quais parece possível fazer uma escolha. (HALL, 2005, p. 75)

Em *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*, o sociólogo Stuart Hall aponta para algumas das consequências da supressão das fronteiras temporais sobre o processo de identificação dos sujeitos. Diz ele que a globalização recria a ideia clássica de sociedade, visto que os processos sociais já não dependem exclusivamente da localização espacial dos indivíduos que a compõem. Enquanto coordenadas básicas para os sistemas de representação, o tempo e o espaço detêm, simbolicamente, a formação das identidades individuais e sociais (HALL, 2005, p. 71). A partir do momento que a dissolução das fronteiras temporais faz diluir as fronteiras simbólicas do espaço – que se mantêm fixos, porém profundamente interligados e conectados através de símbolos e padrões compartilhados –, a formação das identidades individuais também sofre alterações.

Seria extremista e ingênuo, porém, afirmar que a ideia de pertencimento a um lugar não mais significa alguma coisa para o sujeito contemporâneo; ao contrário, a grande

capacidade de mobilização permitida pela internet facilita em muito a comunicação e a possibilidade de ação daqueles que atribuem valor à tradição, que resistem à homogeneização estética e cultural, que acreditam que as identidades localizadas têm sentido e formam o patrimônio público de determinado lugar. Porém, " a sociedade (em todo caso, a comunidade) carrega o território, não mais (tanto) o inverso." (COELHO, 2008, p. 63), ou seja, o pertencimento a um lugar é, agora, mais dependente da disposição individual de se sentir parte deste do que da identificação imediata de seus habitantes à cultura daquele lugar. Um exemplo recente e brasileiro desta possiblidade de intercomunicação e ação é o movimento #OcupeEstelita, que luta contra a construção de prédios comerciais e residenciais modernos na área do Cais José Estelita, um dos cartões-postais da cidade de Recife (PE), de modo que:

> Todas as identidades estão localizadas no espaço e no tempo simbólicos. Elas têm aquilo que Edward Said chama de suas "geografias imaginárias" (Said, 1990): suas "paisagens" características, seu senso de "lugar", de "casa/lar", ou *heimat*, bem como suas localizações no tempo – nas tradições inventadas que ligam passado e presente, em mitos de origem que projetam o presente de volta ao passado, em narrativas de nação que conectam o indivíduo a eventos históricos nacionais mais amplos, mais importantes. (HALL, 2005, p. 75) [grifo do autor]

A internet tratou de unir indivíduos não só através do que têm de universal, mas também pelo que têm de particular. Variados movimentos de resistência surgem através da rede, dos que lutam por uma vida mais saudável e dissociada da lógica industrial de produção de bens de consumo, procurando garantir que sua alimentação, a forma como seus bebês nascem, seus hábitos de consumo e vivências culturais estejam o mais desassociadas possível da incontrolável utilização de agrotóxicos na produção de alimentos, da realização em massa de cesarianas desnecessárias, do descarte automático de bens de consumo, da indústria do entretenimento que privilegia as grandes produções culturais.

Ainda que estes sejam movimentos bastante localizados, via de regra restritos a indivíduos que têm uma formação cultural e simbólica por si só independente da chamada "cultura de massas", seria leviano dizer que sua força de mobilização e conscientização não surtam efeito, ainda que passageiro. O contemporâneo demonstra ser uma era de convivência entre opostos na qual a opinião do outro deve ser compreendida e respeitada e a liberdade de expressão, um direito inalienável.

Podemos tomar emprestada a ideia de nação entendida por Stuart Hall para exemplificar estas nações simbólicas que surgem na contemporaneidade, espaços de resistência, preservação e encontro daqueles que lutam contra a lógica industrial de produção simbólica:

> O argumento que estarei considerando aqui é que, na verdade, as identidades nacionais não são coisas com as quais nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação. Nós sabemos o que significa ser "inglês" devido ao modo como a "inglesidade" (Englishness) veio a ser representada – como um conjunto de significados – pela cultura nacional inglesa. Segue-se que a nação não é apenas entidade política mas algo que produz sentidos – *um sistema de representação cultural.* (...) Uma nação é uma comunidade simbólica e é isso que explica seu "poder para gerar um sentimento de identidade e lealdade" (Schwarz apud. HALL, 2005, p. 49) [grifo do autor]

Desprendidas de fronteiras do espaço-temporais, pequenas nações simbólicas surgem buscando recuperar aspectos mais singelos, naturais e sociais da vida humana que se perderam – ou se diluíram – durante a pós-modernidade, entendidas por Néstor García Canclini como uma "complexa interação, às vezes cooperativa, às vezes conflituosa, que encontramos hoje entre formas de conhecimento antigas e modernas, tradicionais e científicas" (CANCLINI, 2005, p. 228). Resultado da estafa da lógica industrial que parece ter tomado conta do modo de vida contemporâneo e/ou da incapacidade dos sistemas de suprir tudo para todos, a movimentação cultural e simbólica mais recente representa a retomada de valores sociais que, durante algumas décadas, pareceram perdidos por entre os galhos da globalização. O contemporâneo demonstra assim ser um momento histórico em que profundas universalizações – dos sistemas financeiros a padrões de comportamento individuais – convivem com movimentos de retorno e resistência a este modelo.

Através da Internet surgem, portanto, grupos que promovem a troca de bens de consumo em bom estado que não mais serão utilizados, movimentos de militância como o LGBT, o feminista e o sem-teto fazem barulho e alcançam um público imenso ao redor do mundo, fazendo circular suas causas e abalando as velhas estruturas da ideia de família, do papel da mulher na sociedade, do direito à moradia e à propriedade privada. Bicicleteiros se mobilizam para transformar as grandes cidades em lugares mais gentis, colocando em pauta o esgotamento da associação direta entre automóvel individual e locomoção. Educadores denunciam a incapacidade da instituição escolar de dar conta das necessidades de seus alunos

e a cada dia surgem experiências e iniciativas pedagógicas que rompem com o modelo tradicional. Grupos de pessoas se juntam para trocar sementes, valorizam a produção de alimentos orgânicos e denunciam a má qualidade dos alimentos industrializados. A preocupação com o meio-ambiente faz surgir campanhas em prol da reutilização e reciclagem de materiais ao mesmo tempo em que movimenta a indústria de produtos sustentáveis e ecologicamente corretos. Se o pós-moderno fez ruir velhas e ultrapassadas estruturas, na contemporaneidade ocorre um movimento de retomada de algumas delas exatamente porque tão brusco rompimento fez surgir novos problemas.

A passos lentos, os governos vão absorvendo as demandas sociais e se adaptando às necessidades contemporâneas. Em 2006, a Lei Maria da Penha foi decretada no Brasil, aumentando o rigor das punições sobre crimes domésticos contra mulheres. Em 2013, 53 tipos de agrotóxicos foram proibidos em El Salvador. No ano de 2015, o governo dos EUA promulgou uma lei aprovando o casamento gay em todos os seus estados, o parlamento francês proibiu a venda de pratos e talheres descartáveis, visando diminuir a quantidade de lixo produzido anualmente pelo país, a Nigéria proibiu a prática de mutilação genital feminina e a homossexualidade deixou de ser crime em Moçambique. A força de mobilização que as novas tecnologias permitem tem demonstrado ser fundamental para pressionar os governos e demais organizações a se posicionarem diante das demandas populares.

Diluídos em tribos, os sujeitos contemporâneos criam para si pequenas nações simbólicas, que se unem pelos valores e ideologias que compartilham independentemente de sua localização no espaço. Circulando livremente por padrões estéticos, comportamentos diversos, demandas sociais, valores, gostos e estilos, a construção identitária do sujeito contemporâneo está em constante movimento, não se adere definitivamente a nada nem tampouco se resume a um ou outro aspecto de sua vida social. Apesar de as identidades locais ainda deter importância na construção simbólica dos indivíduos, o que podemos chamar de identidade global é posta em constante diálogo com a anterior.

> A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (HALL, 2005, p. 13)

3.2 Problemas da Ordem Contemporânea: a imprudência da globalização

Como exposto no início deste capítulo, debruçar-se sobre o tema da contemporaneidade é também dedicar certo olhar àqueles que, se não completamente alheios às questões aqui expostas, se localizam à margem destas e não desfrutam das benesses que o desenvolvimento tecnológico proporciona às fatias mais abastadas da população mundial. Temos, ainda, um contingente enorme de pessoas que não têm acesso a água potável e alimentação adequada, a condições razoáveis de higiene e saúde, à educação escolar, à moradia segura e tantos outros direitos dos quais o mundo americanizado globalizado e interconectado goza, por ora, sem grandes ameaças. Ainda há aqueles que, devido à organização social na qual estão inseridos, têm limitado seu acesso ao "mundo exterior", como nos países cujos regimes políticos se dão na forma de ditadura, refugiados de guerra, miseráveis, escravos e aqueles que por salários irrisórios passam suas vidas a produzir os iPhones, tênis de marca, roupas e bens de consumo que consumimos, a despeito das muitas denúncias a respeito das condições sub-humanas de trabalho às quais estes trabalhadores estão sujeitos.

Um olhar para o Século XXI é, também, um olhar para questões que persistem sem solução apesar do passar dos anos e para os problemas criados pela nova ordem global. Em uma dissertação de mestrado dedicada a pensar alguns aspectos da educação contemporânea, posicionando a possibilidade e a capacidade de fazer escolhas como uma habilidade essencial para a vida social nos próximos anos, seria inconsequente e elitista universalizá-la quando mais da metade da população mundial não tem pleno acesso ao "mundo moderno" - entre outras porcentagens assustadoras e desanimadoras - e quando suas condições de vida limitam de tal forma sua possibilidade de movimentação que esta se reduz a nenhuma. Como bem aponta Boaventura de Souza Santos a respeito das ciências sociais:

> Será que as ciências sociais estão hoje mais bem equipadas para não se esquecerem dos problemas fundamentais ou, pelo contrário, continuam a esquecê-los sistematicamente? (...) Se os problemas continuam a ser os mesmos, isso significa que não têm provavelmente solução e nessa medida não há que culpar por isso as ciências sociais; se, ao contrário, os problemas fundamentais são hoje diferentes, o facto de nos lembrarmos de os ter esquecido significa que não estão de todo esquecidos, pelo que algum progresso ocorreu neste domínio. (SANTOS, 1999, p. 244)

Santos aponta a explosão demográfica da população mundial como um problema grave para a distribuição de recursos naturais e sociais a todos. Se não insuficientes, sabe-se que sua distribuição entre os países ricos e periféricos é extremamente desigual, o que faz com que a maior parte da população mundial sobreviva com acesso restrito a estes bens. Desta situação decorrem condições miseráveis de existência, mortes por doenças, fome e sede, movimentos imigratórios, xenofobia e a ideia de que existam cidadãos de segunda classe dispostos a fazer o trabalho que os de primeira classe se recusam a fazer.

> Entre 1820 e 1930, 50 milhões de europeus emigraram para o Ultramar e quase sempre (com excepção dos EUA) para países menos desenvolvidos e sujeitos ao domínio colonial ou pós-colonial. Hoje nenhum movimento de âmbito proporcional poderá ocorrer. Não esqueçamos que o movimento é agora do Sul para o Norte, para a Europa, a América do Norte e a Austrália, e os países centrais têm meios eficazes para se defender da emigração maciça. É certo que há milhões de pessoas em processo de deslocação e cerca de 15 milhões aguardam em campos de internamento a oportunidade de poderem vir e refazer em outro lugar a sua vida, mas o controlo das fronteiras, o protecionismo, o racismo e a xenofobia serão obstáculos poderosos à busca de uma vida melhor. Tudo leva, pois, a crer que os elevados padrões de vida e de consumo vigentes no Norte não serão partilhados com o Sul. (SANTOS, 1999, p. 249)

O Brasil não está alheio a esta dinâmica. Passados os movimentos imigratórios de povos europeus e asiáticos e a migração de um enorme contingente de trabalhadores nordestinos para o centro e sudeste entre os séculos XVX e XX, o país agora recebe grande quantidade de senegaleses, bolivianos e haitianos[16]. Além de vítimas de preconceito e xenofobia, estas populações veem suas opções de trabalho limitadas à construção civil e demais trabalhos braçais, quando não são submetidos a regimes de trabalho análogos à escravidão. Nos moldes como acontece com as populações africanas e do leste na Europa ou com os latinos nos EUA[17], os imigrantes que saem de seus países fugindo de condições miseráveis de vida são recebidos no Brasil com hostilidade, preconceito e tratados como cidadãos de segunda classe.

---

[16] Estima-se que, entre 2010 e 2014, 39 mil haitianos tenham imigrado para o Brasil. Por ano, por volta de 40 mil bolivianos entram no país, já somando uma população de quase 500 mil cidadãos.

[17] Em julho de 2015, o número de habitantes latinos no estado da Califórnia ultrapassou, pela primeira vez, o de brancos.

A questão da imigração, tanto em escala global quanto em escala local, tem implicações culturais importantes; ela denuncia a incapacidade social de prover condições de vida dignas para todos, ao lado do fato – anunciado por Boaventura de Souza Santos – de que em realidade não há condições naturais e sociais para prover qualidade de vida satisfatória para uma população que, estima-se, chegará a 8,5 bilhões de pessoas em dez anos. Recomeçar a vida em outro lugar também significa adaptar-se a um sistema simbólico diverso e esperar este sistema simbólico apropriar-se dos elementos da cultura recebida que lhes interessam, como acontece com a culinária mexicana nos EUA e a italiana e japonesa em São Paulo.

Sob a justificativa de que os estados nacionais já não conseguem prover condições de vida dignas para seus próprios cidadãos, quiçá para os de outras nacionalidades, os movimentos xenófobos crescem a olhos vistos ao redor do mundo. Enquanto no Brasil haitianos e bolivianos são tratados com hostilidade, na Europa partidos políticos de extrema-direita que defendem a supremacia das populações de seus países acima das outras ganham cada vez maior apoio popular. Forma-se uma espécie de fundamentalismo étnico e as identidades nacionais são exaltadas, numa virada surpreendente no processo de globalização:

> Tanto o liberalismo quanto o marxismo, em suas diferentes formas, davam a entender que o apego ao local e ao particular dariam gradualmente vez a valores e identidades mais universalistas e cosmopolitas ou internacionais; que o nacionalismo e a etnia eram formas arcaicas de apego – a espécie de coisa que seria "dissolvida" pela força revolucionadora da modernidade. De acordo com essas "metanarrativas" da modernidade, os apegos irracionais ao local e ao particular, à tradição e às raízes, aos mitos nacionais e às "comunidades imaginadas", seriam gradualmente substituídos por identidades mais racionais e universalistas. (HALL, 2005, p. 97)

Como se vê, a realidade provou que as previsões de que a globalização por si só daria conta de dissolver completamente a associação entre espaço e formação identitária estavam enganadas. A resistência aos movimentos imigratórios, para além das implicações políticas e sociais que suscitam – garantia de emprego, moradia, educação e condições de existência para os contingentes em movimento –, está associada à ideia de que a condição de "cidadão global" do sujeito contemporâneo só se dá porque este está protegido pelo sistema simbólico de sua nação. Como uma criança que só diz que vai fugir de casa porque sabe que pode voltar, o indivíduo, na contemporaneidade, só se comporta como cidadão global superficialmente

(me arrisco a dizer, como consumidor), retornando à sua condição de "cidadão local" quando o mundo se mostra demasiado grande, imprevisível, desconhecido e ameaçador.

A organização econômica globalizada fez com que a produção de bens de consumo se espalhasse ao redor do globo, ficando a cargo dos países ricos a criação das ideias e, aos pobres, sua execução. Além de sujeitarem seus cidadãos a condições de trabalho de qualidade duvidosa, os países pobres se veem, também, provendo matérias-primas para a produção de bens de consumo que assolam regiões inteiras e provocam imensos impactos ambientais, condições que acarretam em menores índices de desenvolvimento humano, no crescimento da violência, no êxodo rural, entre outras consequências do "progresso".

> Para além dos poucos países do Sul que nesta década conseguiram beneficiar das transformações da economia mundial, a esmagadora maioria perdeu, e uma parte dela atingiu uma situação de colapso que se manifesta de múltiplas formas: na perda da pouca soberania efectiva dos Estados periféricos, que ficaram mais e mais sujeitos aos programas de ajustamento estrutural do Banco Mundial e do FMI; na conturbação interna, na violência urbana, nos motins dos esfomeados, na má nutrição; e finalmente na degradação do ambiente que, se não foi originada pela dívida externa, foi quase sempre agravada pela necessidade de aumentar as exportações de modo a fazer face aos encargos da dívida. (SANTOS, 1999, p. 253)

Os impactos ambientais decorrentes do processo de incremento da produção industrial e de alimentos se mostram uma das grandes questões com que a sociedade mundial terá que lidar nos anos que se seguem. Os altos índices de gases poluentes na atmosfera terrestre, o acúmulo de lixo, o aumento da temperatura média do planeta, a elevação dos níveis oceânicos, o desmatamento de áreas florestais, o uso indiscrimado de agrotóxicos e pesticidas na produção agrícola, a extinção de espécies animais e vegetais são consequências graves do processo de globalização, e medidas efetivas de diminuição do impacto do modelo humano de existência no planeta deverão ser tomadas com cada vez maior assertividade tanto pelos governos quanto pelo setor privado, ao custo de enormes colapsos naturais que, como aponta Boaventura de Souza Santos, serão sentidos com muito mais força pelas camadas mais vulneráveis da população mundial, os do "Sul".

> De todos os problemas enfrentados pelo sistema mundial, a *degradação ambiental* é talvez o mais intrinsicamente transnacional e, portanto, aquele que, consoante o modo como for enfrentado, tanto pode redundar num conflito global entre o Norte e

> o Sul, como pode ser a plataforma para um exercício de solidariedade transnacional e intergeracional. O futuro está, por assim dizer, aberto a ambas as possibilidades, embora só seja nosso na medida em que a segunda prevalecer sobre a primeira. As perspectivas não são, no entanto, animadoras. Por um lado, o Norte não parece estar disposto a abandonar os seus hábitos poluidores e muito menos a contribuir, na medida de seus recursos e responsabilidades, para uma mudança dos hábitos poluidores do Sul, que são mais uma questão de necessidade que uma questão de opção. Por outro lado, os países do Sul tendem a não exercer a favor do equilíbrio ecológico o pouco espaço de manobra que neste domínio lhes resta. (SANTOS, 1999, p. 256)

Os impactos ambientais e sociais provocados pela globalização vem sendo cada vez mais sentidos à medida em que se incrementam as produções de bens de consumo e de alimentos. Sob a justificativa de que para dar conta da demanda mundial, é necessário fazer concessões com relação à qualidade dos produtos e aos mecanismos sociais e ambientais de produção, as grandes corporações vêm traçando uma trajetória que levará ao colapso dos recursos naturais do planeta e a condições de vida insuficientes para grande parcela da população mundial, provocando o acirramento das desigualdades entre Norte e Sul. A grande oferta de informações, ideias, iniciativas e alternativas ao *modus operandi* contemporâneo disponíveis para consulta na internet demonstra que é possível formas menos impactantes de existência humana, menos voltadas para o lucro mas, também, menos imprudentes. A seguir, veremos como a produção e o acesso à informação, assim como a qualidade de vida, circulam de modo desigual por entre a organização social contemporânea e os impasses que estas desigualdades implicam à democratização do acesso ao conhecimento.

3.3 Sociedade de Informação e Sociedade do Conhecimento

No artigo *Infoeducação: Saberes e Fazeres da Contemporaneidade*, Edmir Perrotti e Ivete Pieruccini defendem a necessidade de que seja criada uma área de estudos que se dedique a trabalhar a relação estabelecida entre Informação e Educação na contemporaneidade. Mais do que nunca, por conta das novas formas de circulação de saberes permitidas pelos recentes avanços tecnológicos na área de comunicação, esta relação vem se tornando cada vez mais intrincada e complexa.

> Face ao desenvolvimento tecnológico, histórico e cultural em suas diferentes dimensões, tanto informar, quanto informar-se são atividades não apenas cada vez mais imbricadas, mas também cada vez mais complexas e especializadas, envolvendo dispositivos, saberes e fazeres que, por suas características e condições, necessitam ser, eles próprios, continuamente desenvolvidos e apropriados, cultivados e redimensionados, como condição de sobrevivência e participação no universo do conhecimento e da cultura. (PERROTTI et. PIERUCCINI, 2007, p. 51)

É inegável que a imensa quantidade de conteúdos disponíveis para acesso gratuito na internet tem potencialidades importantes no que concerne ao desbotamento das fronteiras sociais que, até então, impediam que camadas mais desfavorecidas da população acessassem informações; neste aspecto, a internet é uma ferramenta de democratização do acesso ao conhecimento e à informação. Mas os termos "Era da Informação" e "Era do Conhecimento", a despeito do fato de designarem a mesma coisa – o mundo contemporâneo – não devem, de forma alguma, ser entendidas como sinônimos.

Enquanto "Era da Informação" designa um tempo histórico centralizado na disponibilidade de informações, não há nenhuma garantia de que as informações sejam de fato acessadas. Já "Era do Conhecimento" traz embutida em si a noção de que conteúdos são acessados e contribuem para a formação intelectual dos indivíduos. Deste modo, enquanto mais da metade da população mundial não tem acesso à internet, o termo "Era do Conhecimento" não se aplica à totalidade do planeta; além disso, as desigualdades sociais e diferenças no modo como os indivíduos se relacionam com as informações às quais têm acesso fazem com que mesmo no mundo conectado, haja diferentes níveis de aderência aos conteúdos circulantes. É por conta destas disparidades que Néstor García Caclini entende as generalizações relacionadas aos progressos tecnológicos são arriscadas, já que a própria pluralidade de etnias, culturas, classes sociais, faixa etária e formação cultural ao redor do globo dão conta de estabelecer diversos graus de relacionamento com as informações. Deste modo, independentemente da unicidade da ferramenta, a diversidade as desigualdades encontradas mundo afora se mantêm:

> Os debates sobre a sociedade de informação ou do conhecimento vêem-se na necessidade de reconhecer as muitas formas de "diversidade cultural". Algumas, como as que se devem a línguas, religiões e modos de organização social, são antigas. Outras línguas estão associadas à modernidade: diferenças entre classes sociais ligadas à industrialização, entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos,

> entre modos díspares de acesso à informação e ao entretenimento, segundo as idades e níveis educacionais. (CANCLINI, 2005, p. 227)

É por conta destas desigualdades e diversidades de relacionamento com a informação que estudos ligando esta à educação se fazem urgentes, na concepção de Perrotti e Pieruccini. É necessário, em primeiro lugar, que as desigualdades sociais que impedem o pleno acesso à informação continuem sendo combatidas e suavizadas por meio de políticas públicas que promovam cada vez mais a democratização do acesso à informação. Em segundo lugar, é fundamental que a promoção do acesso à informação não seja confundida com a homogeneização de hábitos de cultura. O potencial democrático da internet reside exatamente no fato de que, mais do que qualquer outra ferramenta e em qualquer outro tempo histórico, ela pode dar conta da diversidade cultural, de demandas e pluralidade de tradições existentes no mundo promovendo o acesso à informação mas, também, a proteção e a resistência destas frente à sempre presente homogeneização cultural. A dissolução é das desigualdades, não da diversidade.

García Canclini reconhece que a maneira como as informações circulam no ambiente virtual já dá conta da pluralidade de hábitos de cultura, ao mesmo tempo que homogeneíza outros tantos. Dissolvidas em nichos ao mesmo tempo em que agem dentro de um ambiente globalizado, as próprias iniciativas individuais e coletivas independentes de organizações públicas ou privadas são capazes de fazer seus valores e demandas circularem. Como vem ocorrendo com o feminismo, o combate ao uso indiscriminado de agrotóxicos na produção de alimentos, os protestos políticos e a produção artística independente, no ambiente altamente diversificado e conectado da internet, a ausência de mediadores do ambiente virtual faz com que os conteúdos circulem de forma menos discriminatória; todos são, em alguma medida, protagonistas e criadores de conteúdo.

Porém, alguns observadores da interação humana na internet vêm buscando entender de que forma se dá a circulação de informações no ambiente virtual. Não é verdade que só por já terem nascidos em um ambiente social altamente tecnológico e conectado, todos os jovens contemporâneos conhecem a potencialidade da internet e circulam pelo ambiente com desenvoltura. Além de apresentarem uma capacidade de atenção e foco reduzida pela própria forma como os conteúdos são apresentados na tela (as linhas do tempo, os *hiperlinks*, textos, imagens e vídeos intercalados), diz Gisela Castro que:

> A ideia de que o *screenager* pode navegar intuitivamente e destrinchar os meandos da cultura digital não se comprova empiricamente. Saber usar indica apenas um domínio instrumental das tecnologias como ferramentas de trabalho ou lazer. A desenvoltura do jovem *screenager* para avaliar e processar as informações transformando-as em conhecimento relevante, bem como sua competência para produzir conteúdo e participar ativamente de fóruns pertinentes on-line resultam do aprendizado contínuo que deve ser guiado e estimulado por uma educação de qualidade que interaja criticamente com esse novo cenário digital. (CASTRO, 2002, p. 73)

Ainda que toda a regra tenha suas exceções e seja possível observar sim que navegar pelo ambiente virtual seja capaz de abrir os olhos dos usuários para questões sociais com as quais não convivem diretamente, procurar fontes de informação alternativas às vinculadas aos grandes veículos midiáticos, encontrar informações, veículos de ensino e aprendizagem, produções culturais, acervos virtuais e mais, na maioria dos casos ocorre que os usuários apenas reproduzem na internet o comportamento estabelecido com a informação e a cultura que já apresentam fora da rede. Dito de outro modo, ainda que os jovens de hoje saibam operar com destreza os aparelhos tecnológicos que utilizam (o meio), esta habilidade não está necessariamente vinculada à habilidade de conhecer e reconhecer a internet como uma fonte de acesso ao conhecimento (a mensagem), sua grande potencialidade.

> No mundo dos *screenagers*, equipamentos de ponta tornam-se símbolos de distinção e classificação social. Inúmeras famílias de baixa renda justificam o alto investimento em aparatos eletrônicos como modo de proporcionar aos mais jovens acesso e destreza no universo digital, embora ainda sem que necessariamente se ofereça – seja na família ou na escola – aportes para a construção do letramento reflexivo indispensável para o desenvolvimento pessoal e profissional desses jovens. (CASTRO, 2002, p. 74)

Mas não são apenas os jovens de baixa renda que apresentam pouca destreza com a mensagem do universo digital. Se no ambiente virtual reproduzem-se comportamentos já apresentados fora deste ambiente, a noção de que a potencialidade da internet democratiza o acesso ao conhecimento só é verdadeira acompanhada da ideia de *habitus* pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu ligado ao capital cultural do indivíduo, não ao seu poder econômico. A conectividade, ainda que não garanta o acesso à informação e ao conhecimento, torna-se o grande meio de participação social dos jovens e a maneira como é utilizada e o papel que exerce no cotidiano é condicionada a comportamentos anteriores.

Estar conectado é, portanto, pertencer ao mundo, fazer parte das mais recentes práticas sociais; a maneira como os indivíduos contemporâneos circulam pelo ambiente virtual revela de que forma estes circulam socialmente, pela informação e pela cultura e é necessário, recuperando Umberto Eco, que se criem maneiras de filtrar as informações que circulam. Onde há muita informação, há também muita desinformação e não raro dados equivocados, falsos e imprecisos circulam pelas redes sociais causando graves problemas aos envolvidos.

É necessário, também, que a internet alcance cada vez mais sua potencialidade de democratizar o acesso ao conhecimento para tornar a "Era da Informação" em "Era do Conhecimento". Os conteúdos estão todos aí, disponíveis em poucos cliques, e um trabalho de educação para o século XXI inclui fazer com que as informações circulantes passem a ser, também, conhecimento. É necessário saber pesquisar, filtrar, integrar e comparar informações para que a internet não se torne uma terra devastada criadora de polêmicas, fenômenos instantâneos, tendências e modas passageiras. Idealmente, a internet se tornará um imenso mecanismo de resistência e luta contra as desigualdades que, por séculos, vêm retirando das camadas mais desfavorecidas da população mundial a possibilidade de acesso à informação e a tarefa, se for aceita, mal começou.

> Em última instância, o incremento conectivo não produzirá sequer aquele resultado que lhe foi atribuído como específico: conhecimento pleno. Seguramente, os avanços e a intensificação das conexões expandirão o saber, como já está ocorrendo. Mas, pelo que temos visto, esta expansão das intercomunicações torna mais visíveis as diferenças e a desigualdade na compreensão. Amplia nosso conhecimento de mais etnias, grupos e cultuas, ao mesmo tempo que evidencia o que não podemos compartilhar. Podemos aceitá-lo, e isto contribuirá para a convivência democrática intercultural. Mas a busca democrática de maior conhecimento não leva a uma igualdade de compreensão: conduz, às vezes, a aproximações e enriquecimentos recíprocos e – nas palavras de Richard Sennett -, às vezes, leva a "aceitar nos outros o que deles não podemos entender" (SENNET apud. CANCLINI, 2005, p. 242)

3.4 O Lugar da Literatura na Contemporaneidade

Visto que as informações, na contemporaneidade, circulam de maneira difusa através do mundo conectado, processo similar acontece com os bens culturais. A recente democratização do aparato tecnológico permite que cresça a produção independente de música, literatura, fotografia e demais formas de expressão artística despregada dos meios de

produção tradicionais e circulando através dos nichos culturais que se formam e se informam através do ambiente virtual. No caso específico da literatura, ainda que cresçam exponencialmente as produções independentes através de pequenas editoras ou, até mesmo, por livre iniciativa dos autores, que promovendo suas produções na internet e fazendo pequenas tiragens de suas obras conseguem publicá-las, o mercado editorial brasileiro segue centralizado na figura das grandes editoras brasileiras e estrangeiras. Como ocorre com todas as demais esferas do cultural[18] na contemporaneidade, iniciativas independentes convivem e resistem às corporações maiores, circulam, encontram seus públicos e se movimentam entre os indivíduos:

> Agora, num momento de troca rápida e contínua de informações e de aceleração do tempo da vida e do mundo, a cultura revela de modo nítido sua condição de sistema ou, mais provavelmente, de constelação intrinsecamente flutuante e móvel. Fugidia. A ideia de raízes culturais, também desenvolvida no século 19 e erigida em vetor de definição das sociedades no século 20, sofreu desde o final (relativo) da descolonização do mundo um vasto processo de erosão em seu significado original. A expressão dinâmica cultural recebe agora, de volta, seu sentido original e forte, aquele que aparece na literal superfície da palavra: movimento. (COELHO, 2008, p. 53)

Porém, mesmo com a crescente produção independente de livros, as grandes editoras seguem tendo papel importante na produção de livros no Brasil. Ainda, as obras literárias vinculadas a outras formas de produção cultural, em especial o cinema, ganham demasiado destaque nas prateleiras das livrarias, criando um círculo vicioso de consumo que, mesmo diante da pluralidade da internet, segue intrinsecamente ligado aos meios de produção tradicionais, que dispõem de mais recursos e entrada no mercado. No cenário contemporâneo brasileiro convivem, então, duas máximas diametralmente opostas: “o brasileiro lê cada vez menos” e “o mercado editorial brasileiro só cresce”.

Ainda, convivem com esta polarização a crença de que a queda na capacidade de atenção e concentração promovida pela forma como os conteúdos circulam pelas telas dos computadores, *tablets* e celulares faz com que as pessoas sejam cada vez mais incapazes de se sentar em silêncio em ler um livro. O surgimento dos *e-readers* apavora os defensores do

[18] Teixeira Coelho propõe a substituição do termo “cultura” por “cultural” considerando-o mais apropriado para o cenário contemporâneo por se referir a “uma totalidade de formas e conteúdos de diferentes origens fluindo em várias direções simultaneamente, incessantemente”. (2008, p. 51)

livro em papel, que acreditam que a verdadeira leitura de literatura segue vinculada ao formato tradicional do livro. Neste cenário, a instituição escolar – a despeito do discurso libertário que vem adotando – segue apostando em aulas de literatura nas quais a leitura de literatura fica em segundo plano, atrás do livro didático e da transmissão dos aspectos formais das obras literárias estudadas.

Em primeiro lugar, é verdade que o povo brasileiro lê pouco. Segundo pesquisa divulgada pelo Federação do Comércio do Rio de Janeiro em março de 2015 realizada em 70 cidades brasileiras[19], impressionantes 70% dos respondentes afirmaram não ter lido um livro sequer em 2014 e uma parcela importante destes atribuiu o uso da internet como uma das causas para a falta ou diminuição de sua frequência de leitura. Ainda há questões econômicas e culturais relacionadas às baixas taxas de leitura de literatura da população, como o investimento em outros bens de consumo e a própria falta de hábito de leitura de literatura, que revela a baixa eficiência dos projetos de promoção de leitura e da instituição escolar em formar leitores.

Também é verdade que a apreciação da literatura sempre foi restrita a um grupo específico da sociedade, muito por causa das restrições impostas a grandes setores desta com relação à aprendizagem da leitura. Na contemporaneidade, ao passo que as desigualdades de letramento se tornam mais matizadas, a leitura do que se pode chamar de "alta literatura" segue restrita a um grupo específico por conta da própria estrutura da relação com o cultural sobre a qual os indivíduos se organizam: divididos em nichos, os sujeitos contemporâneos que praticam a leitura fazem parte de um grupo específico, mais culturalmente sofisticado, porém absolutamente inserido na lógica e produção cultural atual:

> A questão, olhando para Todorov e a literatura, é que hoje, por tanto excesso de linguagens e mídias, parece que a literatura não tem mais lugar ou exerce qualquer fim. Mas, e aqui não é só um equívoco de Todorov, mas de muitos outros pensadores, o não reconhecimento de que na supermodernidade (AUGÉ, 1994) a coisa toda adquiriu um outro ritmo, não para anunciar seu fim, mas para ganhar um outro tipo de intensidade. E é aí, ainda preso aos valores de uma cultura da alta modernidade, que se vê ou se pressente a decadência. Mas, não há decadência. Há, isto sim, uma outra forma de operar o mundo e, aqui, da própria literatura e de todas as outras artes. (ALMEIDA et. OLIVEIRA, 2014, p. 281)

[19] Os resultados da pesquisa podem ser acessados através do *link* http://www.fecomercio-rj.org.br/publique/media/Pesquisa%20Cultura.pdf.

Após alguns anos de crescimento, o mercado editorial brasileiro encolheu em 2014, tendo registrado uma baixa de 5,16 % em comparação com 2013. Nos primeiros meses de 2015, os livros para colorir antiestresse impediram que o mercado encolhesse ainda mais e, como pode-se ver, este tipo de publicação tomou conta das estantes das livrarias e bancas de jornais brasileiras no período; como contrapartida, as editoras e livrarias conseguiram manter os preços de outros tipos de publicação sem elevação, apesar da inflação registrada no período. O mercado de livros eletrônicos, porém, cresce a olhos vistos: em 2013, o faturamento com a produção de cópias eletrônicas de livros cresceu 225% em comparação com 2014, o que denota uma gradual, porém consistente, aceitação de novos suportes de leitura por uma parcela dos consumidores de livros.

Por último, temos a questão da distração na contemporaneidade: estudos recentes na área de neuroplasticidade vêm confirmando que a maneira como se lê no ambiente virtual, somada ao hábito de constantemente checar e-mails, redes sociais e mensagens vem alterando a forma como o cérebro se comporta frente o texto escrito, fazendo com que o tempo de concentração a uma mesma tarefa seja menor entre os que têm por hábito não se desconectar com frequência. Desta forma, o célebre *O Meio É a Mensagem*, de Marshall McLuhan, segue atual ao afirmar que:

> Pois a "mensagem" de qualquer meio ou tecnologia é a mudança de escala, cadência ou padrão que esse meio ou tecnologia introduz nas coisas, humanas. A estrada de ferro não introduziu movimento, transporte, roda ou caminhos na sociedade humana, mas acelerou e ampliou a escala das funções humanas anteriores, criando tipos de cidades, de trabalho e de lazer totalmente novos. Isto se deu independentemente do fato de a ferrovia estar operando numa região tropical ou setentrional, sem nenhuma relação com o frete ou conteúdo do veículo ferroviário. O avião de outro lado, acelerando o ritmo de transporte, tende a dissolver a forma "ferroviária" da cidade, da política e das associações, independentemente da finalidade para a qual é utilizado. (MCLUHAN, 1964, p. 22)

Estamos frente a uma mudança paradigmática no hábito de leitura dos indivíduos? Os que defendem os "velhos" hábitos de leitura, em alguns séculos, serão considerados catastrofistas pois se verificará que a leitura e a literatura não morreram, mesmo diante da efemeridade da capacidade de concentração dos indivíduos contemporâneos? Ou se verificará, dentro de algum tempo, que a penetração desmedida das novas tecnologias causou um problema grave à capacidade de atenção e, consequentemente, de formulação de pensamento complexo dos sujeitos? Estas são questões que permanecem no ar, sem vislumbramento de respostas.

Porém, o fato de que navegar pela internet venha substituindo outros hábitos, como a leitura de literatura, é inegável e, somado às questões históricas que já dificultavam a penetração do hábito de leitura entre os indivíduos – iletramento, falta de hábito, preço alto dos livros, insuficiência de bibliotecas públicas e de campanhas de promoção da leitura – a tendência é que o número de não-leitores siga crescendo. As pesquisas na área de neuroplastia vem apresentando um quadro interessante de resultados, demonstrando que a capacidade de pular rapidamente de um conteúdo a outro, *multitasking* e a não aderência por longo tempo a uma só atividade provoca stress cerebral, incapacidade de apreender informações corretamente, improdutividade e, na realidade, faz com que as tarefas sejam completadas mais lentamente, ao contrário do velho hábito de se focar em uma coisa de cada vez.

> Exigir que o cérebro transfira atenção de uma atividade para a outra faz com que o córtex pré-frontal e o corpo estriado queimem glucose oxigenada, o mesmo combustível que eles precisam para fixar-se em uma tarefa. E o tipo rápido e contínuo de alternância que fazemos quando *multitasking* faz com que o cérebro queime este combustível tão rapidamente que nos sentimos exaustos e desorientados mesmo após um curto período de tempo. Nós, literalmente, esgotamos os nutrientes em nossos cérebros. Isso leva a comprometimentos tanto na performance cognitiva quanto física. Entre outras coisas, alternar tarefas repetitivamente leva à ansiedade, o que eleva os níveis do hormônio do estresse cortisol no cérebro e pode levar a comportamentos agressivos e impulsivos. (Levitin, 2005)[20]

É possível recuperar, neste momento, o conceito de experiência de Jorge Larrosa Bondía, impedida, segundo ele, pelo excesso de informação do mundo moderno. Enquanto a neuroplasticidade dá conta das implicações cognitivas do excesso de informação, Bondía se atém às implicações filosóficas e sensíveis. Já Umberto Eco, afirmando que o excesso de informação provoca amnésia, afirma também que "quando não lembramos o que aprendemos, ficamos parecidos com animais" (ECO, 2011b). Desta forma, apesar de haver encantamento com relação ao incremento tecnológico do mundo moderno, da possibilidade de acessar quantidades infinitas de informação a novas formas de leitura e apreensão de conteúdos, é necessário encontrar um caminho mais matizado e intermediário entre o entusiasmo e a catástrofe para que não se percam nem as benesses da democratização do acesso à informação, nem a experiência:

[20] Trecho de artigo publicado no jornal *The Guardian*, devidamente identificado nas "Referências Bibliográficas". Tradução minha.

> O sujeito moderno não só está informado e opina, mas também é um consumidor voraz e insaciável de notícias, de novidades, um curioso impenitente, eternamente insatisfeito. Quer estar permanentemente excitado e já se tornou incapaz de silêncio. Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece. Por isso, a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, são também inimigas mortais da experiência. (LARROSA, 2014, p. 22)

Nesta busca insaciável pela novidade, o sujeito moderno se vê produzindo, compartilhando e recebendo novas informações incessantemente; a indústria cultural não perde tempo e acompanha o ritmo das interações na contemporaneidade, retirando de circulação e substituindo produtos e símbolos tão logo são lançados. É interessante observar que, neste aspecto, produções independentes e vinculadas às grandes corporações se unem num mesmo propósito, que é a sucessão de produção de conteúdos. Para manter a chama do consumo, seja ele grande ou pequeno, simbólico ou material, a indústria cultural se adapta à velocidade dos acontecimentos.

Também, ela se apropria das tensões global X local do mundo contemporâneo: ao mesmo tempo que os indivíduos fazem conviver suas identidades localizadas e globalizadas, fazem também conviver sua necessidade de pertencer ao grupo social e preservar sua individualidade e originalidade da mesma maneira: enquanto o iPhone é o aparelho celular mais desejado pelo sujeito contemporâneo, suas capas protetoras podem ser customizadas, personalizadas e trocadas conforme a vontade do consumidor, assim como a *interface* dos aplicativos e fundos de tela; no *Facebook* e demais redes sociais as identidades são constantemente convocadas pelos usuários, que através de suas fotos de perfil, de capa, bios e *likes* se apresentam como seres absolutamente únicos e, ao mesmo tempo, em dia com suas obrigações sociais globais. A contemporaneidade requer, assim, a busca incessante pela novidade e pela singularidade, e a indústria cultural não se exime de participar ativamente deste processo, se adaptando e refinando-o constantemente.

> Essa conexão crucial se opera segundo equilíbrios e desequilíbrios. A contradição invenção-padronização é a contradição dinâmica da cultura de massa. É seu mecanismo de adaptação ao público e de adaptação do público a ela. É sua vitalidade. (...) É a existência dessa contradição que permite compreender, por um lado, esse universo imenso estereotipado no filme, na canção, no jornalismo, no rádio, essa zona de criação e de talento no seio do conformismo padronizado. Pois a

> cultura industrializada integra os Bressons e os Brassens, os Faulkners e os Welles, ora sufocando-os, ora desabrochando-os. (MORIN, 2002, p. 28-29)

O mercado editorial se adapta ao ritmo contemporâneo substituindo títulos rapidamente, apostando nos nichos simbólicos e culturais, nas modas passageiras e na comunicação com outras formas de produção de arte, principalmente o cinema (livros para adolescentes, infantis, de autoajuda, religiosos, para colorir, biografias, adaptações para o cinema, *best-sellers*) fazendo girar o mercado em um ritmo que não é o da leitura de literatura *per se*. Esta se encontra mais em consonância com a compreensão de experiência de Jorge Larrosa Bondía, se entende pela contemplação, pelo tempo, pelo silêncio que convoca. Porém, acompanhando as contradições que definem a contemporaneidade, a movimentação do mercado editorial, as estratégias de divulgação dos lançamentos e a velocidade com que as informações circulam espontaneamente por entre os indivíduos também aproxima novos consumidores dos livros. Como relembra Umberto Eco, a cultura de massas e sua organização industrial não é de todo má nem de todo boa, e o modo de circulação dos produtos culturais na contemporaneidade é complexo, intrincado e cheio de nuances.

> O erro dos apologistas é afirmar que a multiplicação dos produtos da indústria seja boa em si, segundo um ideal homeostase do livre mercado, e não deva submeter-se a uma crítica e a novas orientações. O erro dos apocalípticos-aristocráticos é pensar que a cultura de massa seja radicalmente má, justamente por ser um fato industrial, e que hoje se possa ministrar uma cultura subtraída ao condicionamento industrial. A falha está em formular o problema nestes termos: "é bom ou mau que exista a cultura de massa?" (mesmo porque a pergunta subentende a desconfiança reacionária na ascensão das massas, e pretende pôr em dúvida a validade do progresso tecnológico, do sufrágio universal, da educação estendida às classes subalternar etc). (ECO, 2011a, p. 50)

Portanto, enquanto a leitura de literatura parece estar morta para quem entende o papel social do livro ainda sob o prisma moderno, para outros, inseridos nas contradições, velocidade e pluralidade do contemporâneo, ela passa muito bem. O que ocorre é que, quanto mais o mercado editorial está inserido na lógica capitalista e na ligeireza da indústria cultural contemporânea, mais os livros se despregam da solenidade que os acompanhava até então. Pareados com demais produções culturais, o livro se torna mais um produto da indústria do entretenimento e seu papel social intelectualizante caminha ao lado de sua função de divertir.

Talvez, um dos equívocos das campanhas de promoção de leitura e dos discursos a respeito da formação de leitores é acreditar que o hábito de leitura necessariamente caminha em direção à alta-literatura, o que não é verdade. Ao contrário, enquanto a produção de livros estiver cada mais vinculada à lógica industrial de criação de entretenimento, a leitura de literatura estará dependente de disposições outras dos consumidores, da forma como estes se relacionam com o cultural como um todo. E quando o cultural se comporta como bem de consumo, quando consumir produtos culturais faz parte do jogo simbólico da contemporaneidade, de pertencer e individualizar, de criar, substituir e recriar na velocidade da luz, mais a alta-literatura seguirá nichificada e, principalmente, mais a experiência da leitura de literatura estará à mercê de predisposições individuais.

Isto não significa que a formação de leitores deve ser deixada, então, ao Deus dará. Ao contrário, ela se faz cada vez mais necessária, assim como se faz necessária a formação para o cultural como um todo para que não sejamos engolidos pelas tempestades do contemporâneo, para que sejamos capazes de nos relacionar afetiva e contemplativamente com um mundo cada vez mais articulado pela lógica do consumo e da brevidade das coisas, para que não se enterrem as identidades locais e as predisposições individuais. Para manter vivo o desejo de criar, para recuperar alguns aspectos de uma singeleza e de uma inocência que, aparentemente, foram perdidas em uma curva da história recente. Para recuperar a experiência e a humanização.

CAPÍTULO IV - ITINERÁRIOS DE FORMAÇÃO E PEDAGOGIA DA ESCOLHA: UMA PROPOSTA DE OLHAR PEDAGÓGICO PARA O SÉCULO XXI

Como é possível alegrar-se com o mundo, senão abrigando-se nele?

(Franz Kafka)

Chego, então, à conclusão de que é necessário recuperar a experiência e a humanização na experiência social contemporânea. A contemporaneidade e os avanços tecnológicos que nela acontecem trazem consigo mudanças significativas nas estruturas sociais que organizam as experiências subjetivas dos indivíduos, afetando a forma como estes se relacionam com o mundo e consigo mesmos. E o mundo se apresenta como um lugar cada vez mais incertos: dos problemas ambientais que o progresso humano acarreta às questões sociais que o mesmo progresso traz consigo – a competitividade no mundo do trabalho, a substituição do homem pela máquina em alguns setores, as privatizações, o acirramento das desigualdades entre os mais ricos e mais pobres – tudo cheira a inexatidão na contemporaneidade, tudo parece poder mudar o tempo todo.

A instituição escolar, ciente de que o universo do trabalho se pauta pela competitividade, pelo domínio de competências técnicas e pelo obsoletismo humano (aqueles que já não produzem suficiente e satisfatoriamente são substituídos por homens mais atualizados e eficientes), trata de dar conta desta ansiedade social tão logo as crianças chegam às escolas pois é necessário que elas saibam Inglês, sejam alfabetizadas e aprendam conceitos básicos de matemática o mais rápido possível, para que desde a infância não se perca tempo para formação para o mercado de trabalho e para que se destaquem nas competições que a vida irá lhes impor.

Às camadas mais pobres da população, resta um papel de segunda classe nesta dinâmica: sem a possibilidade de dar a seus filhos as mesmas oportunidades que as famílias mais abastadas, a estes estão reservados empregos para os quais a formação acadêmica se faz menos necessária, ainda que tão competitivos quanto. Vivendo em torno do trabalho e este sendo uma atividade cada vez mais incerta, especializada e competitiva:

> O volume de descobertas em todos os campos do conhecimento torna impossível acompanhar o progresso generalizado do saber. Cada vez mais somos obrigados a

> especializar-nos em faixas cada vez mais estreitas de conhecimento, se quisermos dominar minimamente o saber acumulado sobre algo. Enquanto profissionais, acabamos por ser, necessariamente especialistas. E enquanto pessoas? Enquanto seres humanos? (FÉTIZON, 2002, p. 172)

Beatriz Fétizon, em seu *Reflexões sobre Problemas e Perspectivas da Educação no Limiar do Século XXI*, entende que a existência humana voltada exclusivamente para o trabalho extenuou a própria experiência humana. Quanto mais a compreensão de educação se limita às boas maneiras e à escolarização, mais os valores humanos são deixados em segundo plano, mais a humanização, na concepção de Antonio Candido, rareia. Não é novidade afirmar que a escola não vem sendo capaz de dar conta nem da formação humana, nem das exigências do mundo do trabalho contemporâneo, "nem educa para a posse da ciência, nem educa para a posse da cultura (ou da vida)" (FÉTIZON, 2002, p. 181). Arraigada em suas práticas modernas, as contradições do cenário contemporâneo colocam a escola frente a uma crise de valores e de seu papel social. A possibilidade de acessar os conteúdos que ela transmite através das telas dos computadores coloca em questão a abordagem conteudista que ela faz da tradição conhecimento humano. As famílias, cada vez mais submersos sob as exigências do mundo do trabalho, esperam da escola uma formação que ela acredita ter que vir "de casa" e, assim, forma-se o cenário de uma crise de valores que ninguém sabe mais quando exatamente começou ou quando vai acabar.

Em entrevista ao jornal *Zero Hora*, o filósofo francês Michel Maffesoli declara acreditar que a crise na educação deste início de século se dá porque a instituição escolar ainda não entendeu seu papel social no cenário contemporâneo e se organiza a partir de uma estrutura moderna que não compreende a paisagem social contemporânea, expondo o obsoletismo da maneira como a instituição se organiza:

> Eu diria que a educação moderna, que havia antes, não é baseada em iniciação, e há uma diferença entre educação e iniciação. A educação, que vemos em universidades e instituições e funcionou bem durante a modernidade, é verticalizada. Enquanto que a iniciação é horizontalizada. A iniciação tem uma ideia de acompanhamento e encontra um ponto de ajuda justamente na internet. É um paradoxo pós-moderno. A iniciação encontra paralelo antropológico na ideia das tribos antigas, quando as pessoas eram iniciadas. Na pós-modernidade se volta para a iniciação, mas com a utilização da internet. As instituições educacionais estão coladas a uma ideia de verticalização: eu sei algo que você não sabe e eu estou passando conhecimento para você. Na iniciação, há uma horizontalização, como na wikipédia. A internet mostra que é assim que as coisas vão funcionar na pós-modernidade, com a ideia de compartilhamento. (MAFFESOLI, 2014)

Já o filósofo brasileiro Mario Sérgio Cortella, em entrevista para o jornal *O Estado de São Paulo*, diz acreditar que a crise escolar se dá porque a instituição vem recebendo tarefas que não são suas *a priori*, sendo cobrada pelos pais por aspectos da educação que vão além da transmissão de conteúdo. Junta-se a isso o fato de que os currículos estão cada vez mais extensos e os professores se apressam para dar conta de todos os conteúdos que têm que transmitir a um aluno cuja formação familiar está cada vez mais fragilizada:

> A escola foi soterrada nos últimos 30 anos com uma série de ocupações que ela não dá conta – e não dará. Em uma sociedade em que os adultos passaram a se ausentar da convivência com as crianças, seja por conta do excesso de trabalho, da distância nas megalópoles ou da falta de paciência para conviver com aqueles que têm menos idade, a escola ficou soterrada de tarefas. As famílias confundem escolarização com educação. (...) A escola passou a ser vista como um espaço de salvação. (CORTELLA, 2014)

Pinta-se, então, uma paisagem de falta de sentido para a instituição escolar neste início de século, inserida em um mundo cada vez mais tecnológico, conectado, polarizado, pulverizado e que enfrenta e seguirá enfrentando ameaças reais à convivência e à sobrevivência humanas. Grandes educadores e pensadores da educação chegam à conclusão de que é necessário recriar a instituição escolar, dar a ela um novo norte que a dispense de seu papel atual "fragmentadora de conhecimentos, alienada da cultura e divorciada da vida" (FÉTIZON, 2002, p. 181). Beatriz Fétizon acredita que, estando inserida neste cenário contemporâneo, em que o conhecimento técnico e, ao mesmo tempo, a capacidade de adaptar, repensar e recriar são cada vez mais requeridos, é necessário formar para as ideias gerais, para o método científico e para a plena posse da cultura.

> Ser culto não é possuir um monte de conhecimentos fragmentados (se é que isso seria, ainda, conhecimento) sobre uma infinidade de coisas. Ser culto é possuir a ideia de mundo, de homem, de sociedade, de vida que define seu tempo. No Ocidente, a ciência, a filosofia, a história, a arte e a religião são igualmente responsáveis por essas ideias. É, pois, uma aberração pretender-se formar o homem ocidental nas técnicas intracientíficas despojando-o da posse da ciência, propriamente dita, da qual decorre em grande parte esta ideia ocidental de mundo, de homem, de sociedade, de vida (e, como diz Ortega, até de Deus e do que não é Deus). (FÉTIZON, 2002, p. 181)

Ser parte do mundo contemporâneo é ser capaz de atuar sobre este mundo, de pensá-lo e, por ser cada vez mais fragmentado, de encontrar-se dentro dele. Quando todas as possibilidades estão disponíveis, quando a redenção e a catástrofe são igualmente iminentes, é fundamental refletir sobre ambas as possibilidades. Educar é também educar-*se*, encontrar seu lugar na sociedade, conhecer-se, entender-se frente à sociedade e a si mesmo. O grande desafio da educação neste início de século, seja na escolarização quanto na educação familiar, é formar cidadãos para um cenário que não se sabe como estará em cinco, dez, trinta ou cinquenta anos. Nunca foi possível saber como seria o futuro, pode-se argumentar; mas também nunca ou, pelo menos, há muitos anos, a imprevisibilidade foi tão constitutiva de um tempo histórico quanto agora, na contemporaneidade.

Isto posto, tomar decisões tanto global quanto local demonstra caráter de urgência. É necessário agir para que não sejamos engolidos pelas possibilidades mais catastróficas de convivência e sobrevivência humanas e a tarefa da educação é preparar as bases fundamentais para que os homens se apropriem de seu papel não no mundo do trabalho, como a sociedade ocidentalizada preconiza, mas de seu papel no tempo e no espaço.

> Ora, se de um lado educação *é* vida e *para* a vida, e se viver é agir, e se agir é escolher, decidir, então a educação é o exercício *da* e a preparação *para* a escolha, a decisão, a opção – o que requer a cultura (regime interno vital). Eis aí. E se, por outro lado, a posse da humanidade só se opera no universo da cultura (ou da história), a atividade educativa (formal ou informal) é o preciosíssimo instrumento que o grupo humano (e *só ele* – até onde se saiba) possui para promover a autoconstrução da humanidade de seus membros e a da individualidade de seus homens. (FÉTIZON, 2002, p. 178) [grifos da autora]

4. 1 Itinerários de Formação e Literatura

O conceito de "itinerários de formação" responde por uma concepção de educação que vai além dos muros escolares ou dos braços da família. Os itinerários de formação dão conta da educação através da experiência, daquilo que move o indivíduo em seus interesses, ideias, formas de criar e de agir sobre o mundo, e que se dá pela própria constituição humana, pela existência. A aprendizagem ocorre através das experiências pelas quais o sujeito passa e que o transformam de alguma maneira, transformação esta que surte efeitos no modo de agir e se

relacionar com a cultura, entendida aqui como "o conjunto de ideias, de saberes, de valores, próprios de cada tempo – é o conjunto de ideias e modos de ser, de pensar e de sentir a partir dos quais um tempo *vive*" (FÉTIZON, 2002, p. 178). Deste modo, está embutida na ideia de itinerários de formação a *auto*formação, a educação de si mesmo através das experiências.

Sob esta ótica, nem a experiência escolar nem a familiar dão conta da educação por inteiro, também fazem parte do processo educativo as pequenas experiências cotidianas que tocam os sujeitos: no contexto fragmentado da vivência contemporânea, o processo de autoformação, ou os itinerários de formação, também se dão de forma fragmentada e estão em constante movimento. Compondo-se de pequenos fragmentos de si mesmo, o indivíduo se vê frente às questões estéticas e sociais, aos modismos e às tendências passageiras que surgem e desaparecem rapidamente no contexto social, refutando e/ou absorvendo estes valores e substituindo-os conforme estes também o são.

O sujeito contemporâneo já não detém, então, uma identidade unificada. Ao contrário, ele se recria, se contradiz e se refaz constantemente, conforme o mundo se apresenta diante de si e a maneira como reage aos acontecimentos. Ao mesmo tempo em que se valoriza a individualidade, no contemporâneo os indivíduos se veem inseridos em movimentações sociais, culturais e estéticas que fazem com que, de uma forma ou de outra, ele esteja inserido na dinâmica sociocultural vigente, sendo impossível reagir ao mundo de forma que não seja, em alguma medida, coletiva.

> Os itinerários de formação atestam, em primeiro lugar, que a educação não se dá unicamente na escola, mas também fora de seus muros e portões, longe das carteiras e da lousa. Em segundo lugar, não se dá de maneira única, por meio da definição prévia de conteúdos e métodos, mas de forma plural, aberta, mobilizando toda a atenção e energia e modificando a compreensão que se tem de si e do mundo. Em terceiro lugar, os itinerários, como o próprio nome sugere, pressupõe a educação como uma relação dinâmica, processual, feita de avanços e retrocessos, de dúvidas e retomadas, de conhecimentos que se revisitam. Finalmente, os itinerários de formação são percorridos ao longo de toda vida, pois é vivendo que nos educamos, que fazemos escolhas, que temos de afrontar os desafios que cada momento nos impõe. (FERREIRA-SANTOS E ALMEIDA, 2012, p. 144-145)

Nutrir-se de experiências é nutrir seu itinerário de formação e nutrir o itinerário de formação é colocar-se frente ao mundo. Quanto mais o mundo contemporâneo se segmenta, se pulveriza em nichos e se conecta, mais a formação humana depende das predisposições individuais. Se as narrativas modernas ruíram, como entendem os pensadores do pós-

moderno, e foram substituídas por outros milhares de narrativas conectadas entre si e ainda sem previsão de desfecho, este tudo que se coloca frente ao indivíduo contemporâneo convoca constantemente sua capacidade de fazer escolhas.

A leitura de literatura pode ser entendida como itinerário de formação pela forma como, enquanto experiência, conecta o leitor com o mundo que o cerca e com ele mesmo. Retomando a concepção de experiência de Jorge Larrosa Bondía, de que é tudo aquilo que nos acontece e a que atribuímos sentido, a leitura de literatura, processo de autoleitura de si mesmo do leitor, se dá como itinerário de formação pelo acúmulo de experiências estéticas, emocionais e racionais que o hábito da leitura que confere aos indivíduos.

> De forma resumida, no confronto do leitor com os sentidos que se pluralizam em seu acesso ao mundo do texto, sua leitura é projeção de subjetividade e interiorização de sensibilidades, que ocorre em forma de diálogo, de mediação, de preenchimento dos hiatos que o separam do mundo-aí. É esse o trajeto que possibilita a formação humana por meio da literatura. (ALMEIDA, 2011, p. 283)

O leitor traça seu itinerário de formação através de suas leituras e torna-se um sujeito da experiência literária: humaniza-se, na concepção de Antonio Candido, e carrega consigo todas as suas leituras anteriores. Não é possível, porém, definir um itinerário de formação e segui-lo firmemente por conta de sua própria natureza, de autoconstrução frente às experiências; se estas são incontroláveis, também o são os itinerários de formação. Só é possível enxergar com clareza o caminho percorrido olhando para trás, verificando como cada experiência operou ao lado das demais. Os itinerários de formação, tanto através da leitura de literatura quanto qualquer outra forma de manifestação cultural e/ou social se dão conforme o indivíduo vive sua vida, conforme é atingido pelos acontecimentos e reage a eles. Não é possível prevê-los, nem mesmo planejá-los, por isso mesmo não combinam com as expectativas escolares, com intenções pedagógicas e educativas, se fazem pelo caminhar, pelo desconhecido e pelo incerto.

> Evidentemente, a literatura como itinerário de formação – e poderíamos pensar agora em outras artes e outras fontes de ficção – não tem nenhuma afinidade com a homogeneização muitas vezes pretendida pela escola e por setores da sociedade, não combina bem com as políticas públicas de incentivo à leitura como foram e são praticadas, também não se afeiçoa a controles, como provas, ou a processos de

> massificação. Porque não há na literatura como itinerário de formação novidade pedagógica nem prescrição metodológica, mas reconhecimento de algo que sempre esteve presente no mundo da ficção, ainda que só agora encontre as condições para se afirmar: sua capacidade formativa. (ALMEIDA, 2011, p. 285)

Itinerário de formação, portanto, tem a ver com predisposições e desejos individuais, com a maneira que as experiências nos tornam sujeitos da experiência. É o sujeito fazendo escolhas frente ao mundo e se colocando dentro dele. No caso da literatura, é a maneira como os textos adentram no imaginário e se comunicam com o leitor. Inserido no cenário contemporâneo, o sujeito tem frente a si mesmo um imenso universo de possibilidades, ao mesmo tempo em que a narrativa escolar perde seu sentido diante da pluralidade e das brevidades do mundo contemporâneo.

4.2 Itinerários de Formação e Pedagogia da Escolha

A pedagogia da escolha entende a educação nos moldes como os itinerários de formação entendem a experiência: como um processo absolutamente individual, em constante construção e que vai além de intentos pedagogizantes e da transmissão do currículo escolar. Ela entende que os sujeitos se relacionam de tantas formas diversas com a cultura, os saberes e o cultural quanto há indivíduos no mundo e que se expressa pela forma como estes se relacionam com a sociedade. Está em seu caráter fundamental a compreensão de que o sujeito vive a vida conforme ela acontece, ou seja, conforme as experiências (sejam elas intelectuais, artísticas ou sociais) pelas quais ele passa e é transformado por.

Beatriz Fétizon defende a educação como o ensino para a vida, dando ao termo um caráter universal em que todas as suas instâncias são constitutivamente educativas partindo-se do princípio de que são experiências. A educação é a inserção do homem em sua cultura, na sociedade que o cerca, e sua autoconstrução frente ao mundo e se constitui por duas frentes, a autoeducação e a socioeducação: a primeira se refere à maneira como os indivíduos reagem à vida e a socioeducação é a educação enquanto mecanismo social, se refere aos aparelhos educacionais criados e disponíveis para a comunidade. Enquanto os sujeitos, em conjunto, se

constituem como sociedade, ambas as esferas do processo educativo se comunicam continuamente.

> Formalmente, entendo que a *educação* é o processo e o mecanismo da construção da humanidade do indivíduo, ou da pessoa (como preferirem). Enquanto processo, a *educação* é pertença do indivíduo (ou da pessoa) – isto é, é o processo pelo qual, a partir de seu próprio equipamento pessoal (biofisiológico/psicológico), cada indivíduo se autoconstrói como *homem*. Enquanto mecanismo, a *educação* é pertença do grupo – é o recurso (ou o instrumento) que o grupo humano – e só ele – possui, para promover a autoconstrução de seus membros em *humanidade* (ou como *homens*). (FÉTIZON, 2002, p. 230) [grifos da autora]

A pedagogia da escolha, portanto, entende a educação como o diálogo que o indivíduo estabelece com a sociedade à qual está inserido, que se dá através da realização de escolhas e se configura como o acúmulo de experiências. Ao longo da vida, o homem escreve sua própria narrativa e percorre seu próprio itinerário de formação através daquilo o afeta e o transforma:

> A educação é, portanto, exercício da escolha, trajetividade que se inscreve na vida e a escreve, por meio de ações, emoções, imagens, símbolos, obras, sentidos etc. Nessa perspectiva antropológica, o homem é uma trajetória, projeta seu mundo, narra a si mesmo. E nessa narrativa, escolhe o sentido simbólico de sua existência, inscreve-se no mundo por meio do trajeto antropológico, das escolhas que faz entre subjetividade e as intimações do mundo objetivo. (FERREIRA-SANTOS et. ALMEIDA, 2012 p. 154)

É por conta desta trajetividade pessoal que a pedagogia da escolha entende a escola como apenas mais um mecanismo educativo entre tantos outros e diferencia educação de escolarização. A segunda, de caráter universal, uniformiza os conteúdos baseada em um tipo ideal de sujeito e espera que todos os alunos respondam a estes de forma mais ou menos similar. Já a educação trata-se de processo mais amplo de formação, contemplando a escolarização e outras esferas da vida social e cultural como formativas. A pedagogia da escolha entende que o indivíduo se relaciona com a vida social educando-se, não escolarizando-se; é por conta disso que a centralidade da mística do trabalho na vida ocidental e, consequentemente, da escolarização que garante a formação intelectual para este, retira dos indivíduos oportunidades de se inserir no mundo da cultura de outra forma que não através da atividade remunerada que exercem. A educação se dá em doses menores, também inserida nos

espaços de respiro entre as horas de trabalho, não está prevista e pode ser vulgarmente entendida como *hobbie* ou qualquer outro termo que diminua sua importância diante do trabalho, da profissão que exerce.

> A escola não é, como se supõe na visão escolacentrista, o espaço privilegiado da educação, mas apenas mais uma instância de formação entre outras tantas. E a pedagogia da escola, do modo como foi e está instituída social e historicamente, opõe-se à pedagogia da escolha, justamente por abolir de suas práticas a dimensão sensível, criativa, simbólica, imaginária, convivial, afetual, estética da vida, dimensão que exige a prática da escolha, a abertura ao erro, à incerteza, à inconclusão, ao acaso, ao fortuito, dados que fazem parte da vida, mas que são ignorados pelas pedagogias oficiais. (FERREIRA-SANTOS et. ALMEIDA, 2012, p. 155)

Os métodos da instituição escolar, dizem Marcos Ferreira-Santos e Rogério de Almeida, não dá conta de formar seus alunos para estas outras dimensões da vida por estarem organizados em práticas reprodutoras de transmissão de conteúdo. Porém, são estas as dimensões que dão o tom do diálogo que o indivíduo estabelece com o mundo, pelo qual traça sua jornada de formação. É por isso que a vida centralizada no trabalho, sem espaço para a sensibilidade, o imaginário e o acaso privam os sujeitos de experiências e da humanização: porque os efeitos destas se dão exatamente em esferas sensíveis do indivíduo, via afeto, significam abertura e disposição para deixar-se tocar.

É importante ressaltar, porém, que a pedagogia da escolha não entende que os indivíduos gozam de liberdade plena para exercer sua habilidade de fazer escolhas. Ao contrário, quanto mais a existência humana se organiza através de instituições, ainda que pulverizadas, mais nossas oportunidades de escolha são diminuídas por uma espécie de *modus vivendi* forçado que é estabelecido pela organização social. Não se pode, por exemplo, diminuir a importância do dinheiro em nossa sociedade e têm mais oportunidades de fazer escolhas exatamente aqueles que gozam de maior condição financeira; desta forma, a vida humana contemporânea se centra no trabalho remunerado. Fugir a isso é abrir mão de pertencer à organização social, é abrir-se totalmente ao acaso, o risco e a incerteza da sobrevivência. A habilidade de fazer escolhas se mostra, portanto, nas dimensões eletivas da vida, excluídas as circunstâncias que já nos vêm dadas: não escolhemos onde e em que condições nascemos, nem mesmo os rumos de nossas vidas durante a infância. A grande

maioria de nós se submete à centralidade do trabalho e do dinheiro da sociedade capitalista pois abrir mão do pacto social significa abrir mão do pertencimento a ela.

A grande questão da pedagogia da escolha é pensar de que forma os indivíduos dançarão conforme a música toca, de que modo a vida os tocará e como este reagirão a ela, fazendo as eleições que, aos poucos, vão formando seus itinerários de formação. A escolha não é apenas eleger, é também abrir mão, desistir, errar, voltar atrás ou seguir em frente e quando temos uma sociedade inteira que não foi ensinada a escolher e dedicada inteiramente a sobreviver dentro do *modus operandi* capitalista, temos também uma sociedade na qual as dimensões subjetivas, estéticas, sensíveis e simbólicas da vida estão condicionadas à lógica do lucro, da eficiência e da praticidade, diametralmente opostas à abertura e a disponibilidade requeridas pela experiência e a humanização.

É por isso que a pedagogia da escolha entende que seu lugar se situa na superfície da vida, naquilo que pode ser eleito diante deste paradigma social.

> E como se escolhe? Escolhe-se por intuição, por paixão, por gosto, pela razão ou mesmo por abstenção. Há os temperamentos que preferem estar de acordo com a moda, com os modos dominantes e escolher não escolher como escolha de adesão. Já os outros seguem seus impulsos e escolhe intuitivamente, mesmo que os argumentos lhe faltem. A escolha ponderada, racional, pesa os prós e prevê os lances futuros. Pouco importa o que se escolhe, todas as escolhas possíveis já foram dadas de antemão e a adesão de uma dada escolha abolirá as demais. Escolher um caminho é abrir mão de todos os outros. (ALMEIDA, 2015, p. 160)

Onde se localizaria, então, a escolha em um mundo cada vez mais fragmentado, pluralizado e conectado? Se as identidades, como entende Stuart Hall, estão cada vez mais desvinculadas das origens espaciais e culturais dos indivíduos diante da disponibilidade de tantas outras identidades possíveis, os processos de identificação estão, então, cada vez mais condicionados pelas escolhas individuais. Traçar um itinerário de formação, na contemporaneidade, é escolher entre o “tudo” que é oferecido aos sujeitos, é aceitar a pluralidade do cultural e dos caminhos e, ao mesmo tempo, a brevidade dos modos e modas, das tendências, do cultural, das oportunidades de redenção do mundo contemporâneo e de seu colapso. Tudo está aí, é incerto e a fragilidade é base da organização social:

> O modo é negativo porque a crença no futuro nega precisamente o que existe no presente. Quem afirma a vida, afirma tudo o que existe do modo como é. Seu desejo é de eternidade, isto é, de que o que existe continue existindo. Sabe-se que a existência é efêmera, que a mudança é inevitável e sempre incerta, que a liberdade é uma quimera, que a felicidade é uma invenção impossível, que o mundo é acaso e que não há salvação, mesmo assim, com essas e todas as demais adversidades, vividas e imaginadas, ainda assim, sem a menor garantia de nada, não se deseja outra coisa que a vida que se tem. O futuro? Já nos foi dado desde sempre. A escolha é se o aceitamos, venha o que vier. (ALMEIDA, 2015, p. 164)

No contexto contemporâneo, a pedagogia da escolha se posiciona como uma forma de olhar e operar diante da pluralidade do mundo e da brevidade das coisas. Os itinerários de formação se aproximam do que Stuart Hall entende por formação de identidades e as identidades convocam continuamente a habilidade individual de fazer e refazer escolhas. O presente é incerto e o futuro, ainda mais. A escola, organizada de modo tradicional, não vem dando conta de escolarizar e suprir com as demandas das famílias que, cada vez mais sufocadas pelo mundo do trabalho, transferem tarefas para a instituição escolar que "já deveriam vir de casa". A formação para as dimensões estéticas e sensíveis se localiza entre a não predisposição escolar em dar conta dela e o cultural inserido na lógica de mercado entre demais bens materiais.

A possibilidade de que catástrofes naturais reestabeleçam de forma dramática a organização humana no planeta caminha lado a lado com a possibilidade de redenção, de que a humanidade encontrará uma forma mais sustentável e menos antropocêntrica de sobreviver. Entender a escolha como uma forma de operar no século XXI não se refere somente a sobreviver à dinâmica contemporânea, mas também se opor a ela, romper com o que está dado e criar, no sentido mais amplo da palavra.

> Eu entendo o homem como um ser de violação e de transcendência do estrito universo natural. *Posso estar enganada*. Eu *sei* disso. Na solidão da consciência ética não há forma alguma de provar-me que, ao fim e ao cabo, *tal como sou*, tal como me percebo e ao mundo e à minha espécie, eu não seja mais do que o total produto do meio, efeito total de condicionamentos, mero resultado (e *inteiramente* resultado) da cadeia de causalidades recorrentes e intercorrentes (o homem menos que poeira de nada, lembram-se?). (...) Talvez tenham razão. Mas, pessoalmente, *tenho* que assumir a violação – que é o princípio radical (no sentido de raiz) da liberdade (enquanto possibilidade de superar o mero dado). (...) Por que para mim seria muito difícil, senão impossível, viver a partir do pressuposto de que não há escolhas a fazer, de que a opção é uma ilusão (ou a decisão uma fraude) – porque tudo está irremediavelmente dado. (FÉTIZON, 2002, p. 183)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo localizar a leitura de literatura no cenário contemporâneo apresentando a abordagem do texto literário praticada pela escola em contraponto com o modo como este circula socialmente e apresentando os conceitos de itinerários de formação e pedagogia da escolha como uma possibilidade de olhar para a educação no século XXI.

A defesa da leitura de literatura como forma de comunicação foi abordada de forma a apresentar o papel da sensibilidade, do imaginário e do devaneio na maneira como os sujeitos se colocam e se comunicam consigo mesmos e com a sociedade. Apoiada em Jorge Larrosa Bondía e seu conceito de "experiência" e Antonio Candido com sua "humanização", busquei apresentar a leitura de textos literários como experiência formativa da sensibilidade humana. Aproximando o leitor do "sujeito da experiência" de Larrosa, entendo que a elaboração provocada pela leitura do texto literário convoca estruturas sensíveis do leitor, o que o leva a compreender de forma mais ampla e profunda a si mesmo e o mundo em que vive.

Antonio Candido entende que a leitura de literatura humaniza pois desenvolve nos sujeitos a compreensão de si mesmos e de seus semelhantes a partir do caráter de "coisa organizada" (CANDIDO, 1995, p. 246) do texto literário, que apresenta ao leitor uma proposição de mundo a partir da qual este pode refletir sobre suas próprias experiências. Somos feitos de palavras, diz Jorge Larrosa Bondía, somos capazes de pensar apenas porque as temos para comunicar e organizar nossas sensações; a estruturação das palavras no texto literário oferece aos sujeitos uma oportunidade de organizar suas próprias palavras e devaneios e, com isso, encontrar dentro de si mesmos uma compreensão mais ampla da existência.

Gaston Bachelard e Michel Merleau-Ponty foram convocados para ampliar esta discussão: enquanto o conceito de "devaneio" do primeiro me serviu para nutrir o argumento de que as palavras, no texto literário, são capazes de se comunicar com a sensibilidade dos leitores apresentando-lhes uma organização do devaneio alheio, Merleau-Ponty esteve presente para aproximar autor e leitor que, através das palavras, se comunicam e se revelam. Desta forma, a palavra escrita permite o diálogo entre dois corpos independentemente de sua

presença física no mesmo espaço, mas que se revela através de seus corpos pela forma como estes se colocam diante do mundo.

Umberto Eco, Wolfgang Iser e Hans Robert Jauss encerraram a discussão trazendo a compreensão de leitura de literatura da Estética da Recepção, que a entende como uma situação comunicativa na qual autor oferece ao leitor um "estímulo estético" (ECO, 2003, p. 84) construído para que seja lido e interpretado, de modo que a organização do texto literário abarca também os limites e possibilidades de interpretação. Através do preenchimento de espaços ou dos vazios deixados, o autor é capaz de guiar minimamente o horizonte interpretativo do leitor, apresentando a ele uma proposta de organização das palavras através da qual este pode organizar as suas próprias.

Desta forma, no primeiro capítulo desta dissertação pode-se retomar o caráter comunicativo e particular da recepção do texto literário defendendo a leitura de literatura como uma forma de experiência e de humanização. A leitura de literatura se apresenta, assim, como trajetória formativa por ser capaz de se comunicar e desenvolver as estruturas sensíveis humanas que são fundamentais para a maneira como os indivíduos se comportam e agem frente ao mundo que os cerca.

No segundo capítulo, me dediquei a retomar e descrever o modo como os textos literários foram absorvidos e são adotados pela instituição escolar. Para cumprir com este propósito, me vali dos apontamentos feitos por Chantal Horellou-Lafarge e Monique Segré em *Sociologia da Leitura* e Marisa Lajolo e Regina Zilberman em *A História da Leitura no Brasil*, que revelam que desde sempre a literatura nos bancos escolares esteve a serviço de outros intuitos, principalmente a educação do gosto e o ensino de línguas. No Brasil não foi diferente, como se pode verificar, também, pela análise de *O Texto Não É Pretexto*, de Marisa Lajolo e *A Leitura na Escola*, de Regina Zilberman, nos quais defendem que a adoção de livros didáticos e a leitura dirigida que ocorre em sala de aula em nada promovem a experiência leitora descrita no Capítulo I, mas sim, a subjugam. A leitura de literatura nas aulas de literatura, na concepção de Lajolo, poderia ser uma forma não só de promover a situação de comunicação que o texto convoca mas também de libertação do cânone literário e da transmissão mecânica de conteúdos relacionados ao texto literário.

As *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, publicadas em 2006 pelo Ministério da Educação, foram abordadas para que se verificasse qual é a concepção de

literatura e de que forma ela deve ser abordada defendida pelos órgãos oficiais que estabelecem os parâmetros e orientações de ensino seguidos pelas instituições públicas e privadas. O texto defende uma concepção ampla de literatura e que não se interrompa o trabalho de formação de leitores iniciado na Educação Infantil nos últimos anos do ciclo escolar, exatamente para que os alunos sigam tendo experiências plenas de leitura, especialmente importante para aqueles que vivem em lares em que a leitura de literatura não é um valor colocado em prática. Porém, o documento não dá conta de uma série de outros fatores necessários ao trabalho de promoção da leitura de literatura na escola, como a presença de bibliotecas bem equipadas, o afrouxamento das expectativas curriculares e a dissociação das aulas de literatura dos livros didáticos.

Desta forma, neste capítulo pode-se verificar como a instituição escolar se comporta frente ao texto literário e à experiência da leitura; mesmo inserida no ambiente contemporâneo, percebe-se que a escola segue fixada em uma visão de literatura e de leitura que não dão conta das transformações ocorridas nos últimos anos que concerne à circulação das obras pois se apoia em um discurso crítico que localiza o cânone em posição superior às demais manifestações literárias – afastando-se das experiências de leitura dos alunos no ambiente extraescolar – e peca por não dedicar-se, nos anos do Ensino Médio, à promover a experiência de leitura neste ambiente que, por si só, é favorecido pelas trocas afetivas e simbólicas entre os que ali circulam.

No terceiro capítulo, apresentei alguns aspectos do contexto social contemporâneo de modo a localizar a leitura de literatura no mesmo buscando evitar e desconstruir as concepções polarizantes que frequentemente surgem quando se trata das mudanças paradigmáticas, principalmente no campo da comunicação, ocorridas nos últimos anos. Desta forma, a apresentação de dados como o fato de que mais da metade da população mundial segue vivendo sem acesso às tecnologias atuais e que, no Brasil, mais da metade dos usuários de internet fazem uso da ferramenta com fins comunicativos e de entretenimento me auxiliaram a pensar que falas totalizantes sobre o potencial democratizante da internet não são de todo verdadeiras.

Apresentando a concepção de Stuart Hall dos processos de identificação na contemporaneidade, pode-se verificar que quanto mais os modos de vida se interligam e circulam pelo mundo, mais os processos de formação da identidade estão condicionados a

fatores que vão além da origem de cada um. O tempo se desvincula de fronteiras espaciais, as informações circulam rapidamente e "a vida é vivida sob forma de avidez" (MAFFESOLI, 2003, p. 23), como bem resume Michel Maffesoli. Agrupados em pequenas grandes nações identitárias, os cidadãos contemporâneos se comunicam e se relacionam independentemente de suas localizações no espaço e circulam socialmente entre opostos e padrões estéticos diversos, o que faz com que suas identidades, mais do que nunca, sofram constantes alterações do meio ao qual estão inseridos, principalmente o virtual.

Porém, o "tecno-apartheid" (CANCLINI, 2005, p. 236) é uma realidade que não pode ser ignorada. Enquanto mais da metade da população mundial não tem acesso à internet e, consequentemente, vive à margem das novas formas de comunicação, é necessário destacar a imensa desigualdade social na qual o mundo contemporâneo se apoia. Boaventura de Souza Santos me ajudou a pensar estas questões estabelecendo, logo de início, que uma vida mais igualitária para todos não passa por oferecer o padrão de vida das elites para a totalidade da população mundial, mas sim, fazer com que as elites repensem a forma como consomem e agem frente às demais camadas da população, visto que não há condições ambientais e econômicas para que este modelo de vida se sustente para todos.

As profundas desigualdades sociais do mundo contemporâneo causam as grandes questões que a sociedade vem enfrentando e enfrentará cada vez mais nos próximos anos: os impactos ambientais do modo de vista capitalista, os movimentos imigratórios e os problemas decorrentes industrialização do setor alimentício sendo alguns deles. O fato de que o consumo dos países que Souza Santos chama de "do Norte" é dependente da extração de matérias-primas e da produção de bens de consumo através de péssimas condições de trabalho para os trabalhadores (quando não análogas à escravidão) dos países "do Sul" faz com que suas populações estejam mais suscetíveis a sentir os maus impactos do processo de globalização.

Com isso, os bilhões de cidadãos que não fazem parte da chamada "Era da Informação" precisam ser considerados quando se fala do impacto da internet no mundo contemporâneo. Não há dúvidas de que, a cada dia, mais e mais pessoas acessam o universo de conhecimento disponível gratuitamente na internet, mas também está claro que a simples disponibilidade dos conteúdos não garante seu acesso. Umberto Eco acredita que os indivíduos apenas repetem no meio virtual sua forma de observar e operar no mundo físico,

de modo que a educação do século XXI tem como tarefa apresentar aos cidadãos as potencialidades das ferramentas tecnológicas contemporâneas.

Néstor García Canclini contribuiu para a discussão com sua defesa de que a plena democratização do acesso a estas ferramentas não deve estar associada à homogeneização da experiência humana, muito pelo contrário: a diversidade cultural, de tradições, línguas e costumes deve ser preservada para que não seja sufocada pelo modo de vida americanizado ao qual grande parte da população mundial vive exposta e a internet detém este potencial por intensificar a organização humana em nichos culturais e ideológicos. É necessário considerar que, apesar da brevidade e da pluralidade que definem o modo de vida contemporâneo, muitas demandas particulares passam a ser pensadas e discutidas, exatamente por conta da estrutura pulverizada pela qual as informações circulam no ambiente virtual. Dei como exemplo as questões feministas, da comunidade LGBT e da produção de alimentos orgânicos como algumas das demandas sociais que vêm ganhando destaque no cotidiano urbano brasileiro, sendo discutidas, compartilhadas e pensadas por um número cada vez maior de pessoas.

A literatura, na contemporaneidade, por conta do fato de que a produção de livros está absolutamente integrada à produção de bens de consumo ainda que detenha prestigio cultural frente a outras formas de expressão artísticas, também se encontra restrita a um nicho específico da população, a uma nação simbólica. Contraditoriamente, ela também está cada vez mais exposta às demandas do mercado de entretenimento e se relacionando com demais formas de expressões artísticas, como o cinema, para incômodo dos defensores da alta-cultura. Deste modo, é possível verificar que o mercado editorial vem sobrevivendo à contemporaneidade abrigando-se e adaptando-se a ela e requerendo seu espaço na indústria cultural.

Neste capítulo também abordei brevemente a questão da leitura na contemporaneidade. A maneira como os conteúdos estão dispostos no ambiente virtual é diametralmente oposta à do livro, o que se apresenta como uma mudança paradigmática que não pode ser ignorada. Pesquisas recentes na área de neuroplastia apontam que conforme os indivíduos circulam pelo ambiente virtual, o cérebro humano vai restabelecendo sinapses para dar conta da alternância entre conteúdos, o que faz com que tarefas que demandem tempo e concentração se tornem mais difíceis de serem realizadas. A imensa disponibilidade de informações disponíveis no ambiente virtual caminha de mãos dadas com o excesso de

informação, o que impede a vivência de experiência na concepção de Larrosa Bondía por não convocar o tempo, a contemplação e o deixar-se afetar que esta requer. No caso da leitura de literatura, este processo se apresenta como um empecilho à fruição do texto literário, mais um motivo pelo qual a tarefa de formar leitores e, principalmente, manter leitores, se faz necessária.

É possível concluir, em toda as instâncias, que é necessário encontrar equilíbrio na contemporaneidade tanto nas tensões entre identidades locais e globais, quanto nas desigualdades sociais sobre as quais ela se apoia. A Era da Informação ainda não é sinônimo de Era do Conhecimento, talvez jamais será, e a disponibilidade de informações pode vir a ser, num tempo não muito distante, informação nenhuma. Porém, todas as cartas estão na mesa para que a sociedade do século XXI encontre um modo de vida mais moderado e compensatório ao menos para que caiam por terra os discursos catastróficos e redentores nos quais muitas das discussões contemporâneas se apoiam.

Finalizo esta dissertação apresentando a pedagogia da escolha como uma forma de observar e operar na educação do século XXI. Me apoiando nas contribuições de Beatriz Fétizon, Rogério de Almeida e Marcos Ferreira-Santos, apresento a necessidade de que se recupere a experiência e a humanização na experiência humana contemporânea para que a sociedade como um todo dê conta da pluralidade e das contradições que sinalizam nossos tempos. Beatriz Fétizon entende que a centralidade da mística do trabalho em nossa sociedade faz com que o ensino voltado para a transmissão da técnica impere nas escolas, assim como a ansiedade para que as crianças e adolescentes deem conta do mundo competitivo que os aguarda no mercado de trabalho.

Ainda assim, a instituição escolar não cumpre com as exigências do mundo contemporâneo, no qual se mostra cada vez mais fundamental a pluralidade de conhecimentos, a capacidade de adaptação e de solucionar problemas e a criatividade. Extenuadas pela dinâmica do trabalho, as famílias recorrem a ela para que a instituição tome para si aspectos da educação que ela acredita que deveria vir de casa, e o cenário da crise da escola está pintado. Ela, então, recorre apressadamente às novas tecnologias apostando na adoção de *tablets* e demais recursos para se mostrar em consonância com os novos tempos, ainda que seu discurso relembre, em muito, o discurso formador da educação moderna durante a Revolução Francesa, principalmente no que se refere à crença de sua centralidade

no processo educativo humano, aspecto que não será solucionado simplesmente através da absorção das novas tecnologias em sala de aula.

A pedagogia da escolha pode ser entendida como uma forma de operar em meio a esta crise apostando no protagonismo do sujeito em seu processo educativo. Inserido em um contexto social pulverizado, a capacidade humana de refletir, escolher e eleger é constantemente requerida e é através destas pequenas eleições cotidianos que os sujeitos se formam. Para formar-se, é preciso conhecer a si mesmo e o mundo: diante desta necessidade, apresento o conceito de itinerário de formação como o processo de autoconstrução do indivíduo a partir das experiências pelas quais ele passa e é transformado por. Reconheço, nesta dissertação, a leitura de literatura como uma forma de autoconstrução, porém inserida em um universo muito mais amplo de possibilidades.

Para finalizar, a pedagogia da escolha compreende a educação como um processo muito mais amplo de formação do que a escolarização. A educação se dá o tempo todo, a qualquer tempo e em qualquer lugar, sendo a escola apenas mais um aparelho educativo da sociedade, dando conta da mínima formação para o mercado de trabalho. Porém, a sociedade contemporânea requer mais de seus indivíduos do que a capacidade de exercer suas atividades remuneradas: ela requer o exercício da crítica, da sensibilidade, da habilidade de ampliar os olhares e compreender que a existência tem sido construída com base nas frágeis brevidade, contradição e pluralidade.

Reaver as oportunidades de experiência e humanização se faz urgente na sociedade contemporânea pois, frente ao desconhecido, a única coisa que resta para os indivíduos é o conhecimento que têm de si mesmos, a capacidade de discernimento e a boa vontade para com o outro. A trajetória individual é, também, coletiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Rogério de. A Literatura como Itinerário de Formação: real, imaginário e modos de viver. In: Barros, João de Deus Vieira. (Org.). Educação e Simbolismo: leituras entrelineares. Maranhão: Editora da Universidade Federal do Maranhão (EDUFMA), 2011, p. 245-286.

_____. O Mundo, Os Homens e Suas Obras: filosofia trágica e pedagogia da escolha. 2015. 208 f. Monografia (Livre-docência em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

ALMEIDA, R.; OLIVEIRA, L. J. P. A Tão Difícil Arte de Ler ou do Mundo Como Texto. Revista Polifonia, Cuiabá, v. 21, nº 30, p. 269-288, 2014.

ARENDT, Hannah. A Crise na Cultura: sua importância social e política. In: Entre o Passado e o Futuro. 7 ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

BACHELARD, Gaston. Devaneios Sobre o Devaneio. In: Poética do Devaneio. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. Um Devaneio da Matéria. In: O Direito de Sonhar. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

BARTHES, Roland. O Prazer do Texto. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BEISIEGEL, Celso Rui. Cultura do Povo e Educação Popular. In: VALLE, E.; QUEIROZ, J. J. (orgs). A Cultura do Povo. São Paulo: Cortez, 1988.

BOSI, Ecléa. Problemas Ligados à Cultura das Classes Pobres. In: VALLE, E.; QUEIROZ, J. J. (orgs). A Cultura do Povo. São Paulo: Cortez, 1988.

BOURDIEU, Pierre. Escritos de Educação. NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs). Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

_____. O Poder Simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. As Regras da Arte. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília-DF, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 4 Abril 2014.

_____. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Brasília-DF, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 5 Abril 2014.

BRECHT, Bertold. Histórias do sr. Keuner. São Paulo: Editora 34, 2006.

CALVINO, Italo. As Cidades Invisíveis. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CANCLINI, Néstor García. Diferentes, Desiguais e Desconectados. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

CASTRO, Gisela G. S. Screenagers: entretenimento, comunicação e consumo na cultura digital. In. Juventudes e Gerações no Brasil Contemporâneo. Org: Lívia Barbosa. Porto Alegre: Editora Meridional, 2012.

CANDIDO, Antonio. O Direito à Literatura. In. Vários Escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COELHO, Teixeira. Cultura e seu contrário: cultura, arte e política pós-2001. São Paulo: Iluminuras, 2008.

CORTELLA, Mario Sergio. Cortella: "A escola passou a ser vista como um espaço de salvação". O Estado de São Paulo, São Paulo, 17 maio 2014. Educação. Entrevista concedida a Bia Reis. Disponível em: http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,cortella-a-escola-passou-a-ser-vista-como-um-espaco-de-salvacao,1168058. Acesso em: 17 maio 2014.

COUTO, Mia. Línguas que Não Sabemos que Sabíamos. In. E se Obama Fosse Africano? São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

DUARTE, João Ferreira. S. V. “Cânone”. E-Dicionário de Termos Literários. Coord. de Carlos Ceia. Disponível em: http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=525&Itemid=2. Acesso em: 20 mar. 2014.

ECO, Umberto. A Poética da Obra Aberta. In. Obra Aberta. São Paulo: Perspectiva, 2003.

_____. Cultura de Massas e “Níveis” de Cultura. In. Apocalípticos e Integrados. São Paulo: Perspectiva, 2011a.

_____. Umberto Eco: O excesso de informação provoca amnésia. Revista Época, São Paulo, 30 dez. 2011b. Entrevista concedida a Luiz Antonio Giron. Disponível em: http://revistaepoca.globo.com/ideias/noticia/2011/12/umberto-eco-o-excesso-de-informacao-provoca-amnesia.html. Acesso em: 07 jul. 2015.

FERREIRA-SANTOS, M.; ALMEIDA, R. Educação Contemporânea: limites, desafios e perspectivas. In. Antropolíticas da Educação. São Paulo: Editora Laços, 2011.

_____. Aproximações ao Imaginário: bússola de investigação poética. São Paulo: Editora Laços, 2012.

FÉTIZON, Beatriz. Sombra e Luz: o tempo habitado. São Paulo: Editora Zouk, 2002.

FREITAS, Alexander. Apolo, Prometeu e Dioniso: dois perfis metodológicos do “homem das 24 horas” de Gaston Bachelard. In. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.1, p. 103-116, jan./abr. 2006.

GIDDENS, Anthony. As Consequências da Modernidade. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GRAGNANI, Juliana. Sucesso na Flip, Matilde Campilho divide o coração entre Rio e Lisboa. Folha de São Paulo, São Paulo, 6 jul 2015. Ilustrada. Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2015/07/1652190-sucesso-na-flip-matilde-campilho-divide-o-coracao-entre-rio-e-lisboa.shtml. Acesso em: 11 jul 2015.

HALL, Stuart. A Identidade Cultural na Pós-Modernidade. 11 ed. São Paulo: DP&A Editora, 2005.

HORELLOU-LAFARGE, C.; SEGRÉ, M. Sociologia da Leitura. Cotia: Ateliê Editorial, 2010.

ISER, Wolfgang. A Interação do Texto com O Leitor. In. LIMA, L. C. A Literatura e o Leitor – Textos da Estética da Recepção. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. Retratos da Leitura no Brasil. 3 ed. São Paulo, SP, 2012. Disponível em: http://prolivro.org.br/home/images/relatorios_boletins/3_ed_pesquisa_retratos_leitura_IPL.pdf. Acesso em: 22 set. 2014.

JAUSS, Hans Robert. O Prazer Estético e as Experiências Fundamentais da Poiesis, Aisthesis e Katharsis. In. LIMA, L. C. A Literatura e o Leitor – Textos da Estética da Recepção. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

KAFKA, Franz. Aforismos de Zürau. Campinas: Editora Medita, 2013.

LAJOLO, Marisa. O Texto Não É Pretexto. In: Zilberman, R. (org). Leitura em Crise na Escola: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. Formação da Leitura no Brasil. 3 ed. São Paulo: Editora Ática, 2011.

LARROSA, Jorge. Notas Sobre a Experiência e o Saber de Experiência. In. Tremores – escritos sobre experiência. São Paulo: Autêntica, 2014.

LEVITIN, Daniel J. Why the modern world is bad for your brain. The Guardian, Londres, 18 jan. 2015. Science. Disponível em: http://www.theguardian.com/science/2015/jan/18/modern-world-bad-for-brain-daniel-j-levitin-organized-mind-information-overload. Acesso em: 14 jul. 2015.

LIPOVETSKY, Gilles. Os Tempos Hipermodernos. São Paulo: Editora Barcarolla, 2004.

LYOTARD, J. O Pós-Moderno. 3 ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1988.

MAFFESOLI, Michel. O Instante Eterno: o retorno do trágico nas sociedades pós-modernas. São Paulo: Editora Zouk, 2003.

_____. A Sombra de Dioniso. São Paulo: Editora Zouk, 2005.

_____. "O Sistema Educacional Não Funciona Mais", diz Michel Maffesoli. Zero Hora, Porto Alegre, 12 abr. 2014. Entrevista concedida a FêCris Vasconcellos. Disponível em: http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/noticia/2014/04/o-sistema-educacional-nao-funciona-mais-diz-michel-maffesoli-4473443.html?fb_action_ids=779361965421239&fb_action_types=og.recommends. Acesso em: 12 abr 2014.

MCLUHAN, Marshall. O Meio É a Mensagem. In. Os Meios de Comunicação como Extensões do Homem. São Paulo: Cultrix, 2014.

MERLEAU-PONTY, Maurice. O Homem e A Comunicação. Rio de Janeiro: Edições Bloch, 1974.

MORIN, Edgar. A Integração Cultural. In: Cultura de Massas no Século XX. 9 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

_____. Diário da Califórnia. São Paulo: Edições SESC SP, 2012.

OLIVEIRA, Florêncio Caldas. O Ensino de Literatura na Perspectiva dos Gêneros Literários: uma proposta de trabalho. João Pessoa: Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes – UFPA, 2010. 216 p.

RAMOS, Graciliano. Um Novo Professor. In. Infância. Rio de Janeiro: Editora Record, 1995.

RICOEUR, Paul. A Função Hermenêutica do Distanciamento. In. Hermenêutica e Ideologias. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

RODRIGUES, Maria Fernanda. Faturamento com Venda de E-book cresce 225% no Brasil, mas mercado editorial continua em crise. O Estado de São Paulo, São Paulo, 22 jul. 2014. Cultura. Disponível em: http://cultura.estadao.com.br/blogs/babel/faturamento-com-venda-de-e-book-cresce-225-no-brasil-mas-mercado-editorial-continua-em-crise/. Acesso em: 14 jul. 2015.

_____. Mercado Editorial Brasileiro Caminha para a Recessão. O Estado de São Paulo, São Paulo, 3 jun. 2015. Cultura. Disponível em: http://cultura.estadao.com.br/noticias/literatura,mercado-editorial-brasileiro-caminha-para-a-recessao,1699745. Acesso em: 14 jul. 2015.

SANDOVAL, Pablo Ximénez de. Los latinos son ya el primer grupo de población de California. El País America. Los Angeles, 10 jul. 2015. Internacional. Disponível em: http://internacional.elpais.com/internacional/2015/07/09/actualidad/1436459402_261971.html . Acesso em: 10 jul. 2015.

SANTOS, Boaventura de Souza. Pela Mão de Alice – o social e o político na pós-modernidade. 7 ed. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

SANTOS, Laymert Garcia dos. Politizar as Novas Tecnologias: o impacto sociotécnico da informação digital e genética. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

TELES, Lilian. 70% dos brasileiros não leram em 2014, diz pesquisa da Fecomercio-RJ. G1, Rio de Janeiro, 31 mar. 2015. Disponível em: http://g1.globo.com/jornal-da-globo/noticia/2015/04/70-dos-brasileiros-nao-leram-em-2014-diz-pesquisa-da-fecomercio-rj.html. Acesso em: 14 jul. 2015.

TODOROV, Tzvetan. A Literatura Em Perigo. 2 ed. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

UNHCR/ACNUR Brasil - Agência da ONU para refugiados. Refúgio no Brasil: uma análise estatística. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://reporterbrasil.org.br/documentos/17nov2014__factsheet.pdf. Acesso em: 10 jul. 2015.

ZILBERMAN, Regina. A Leitura na Escola. In: Zilberman, R. (org). Leitura em Crise na Escola: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.