
terra roxa

e outras terras

Revista de Estudos Literários

CÂNONE E ESCOLA: AS DIFERENÇAS E AS REVISÕES



terra roxa

e outras terras

Revista de Estudos Literários

Expediente

A *Terra Roxa e Outras Terras: Revista de Estudos Literários* permite acesso livre, gratuito e completo aos textos em formato PDF, publicada continuamente desde 2002.

Publicação do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual de Londrina, a revista está classificada no QUALIS como B1 (2016), faz parte do repositório Portal de Periódicos Capes e está indexada pelos seguintes mecanismos:.

- a) Portal de Periódicos da CAPES
- b) Livre - Revistas de Livre Acesso
- c) LatinIndex
- d) ErinPlus
- e) MLA Directory of Periodicals
- f) JURN
- g) Diadorim
- h) Directory of Open Access Journals

Comissão Editorial

Prof. Dr. Almir Aquino Corrêa (Presidente)

Prof.^a Dr.^a Claudia Carmardella Rio Doce

Prof.^a Dr.^a Barbara Cristina Marques

E-mail: terraroxa.uel@gmail.com

Capa - foto: Karlos Geromy/Secap

ISSN 1678-2054

Terra roxa e outras terras – Revista de Estudos Literários

Volume 37 (jun. 2019) – 1-117 – ISSN 1678-2054
<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/terraroxa/>

terra roxa

e outras terras

Revista de Estudos Literários

ARTIGOS

- CÂNONE E ESCOLA: DISPUTAS DE PODER - 4
SONIA PASCOLATI (UEL) E MARIA BETANEA PLATZER (UNIARA)
- AFROLETRAR O LETRAMENTO PARA ENEGRECER O CURRÍCULO - 8
LUIZ CARLOS FELIPE (UFPR) E MIRIAN HISAE YAEGASHI ZAPPONE (UEM)
- EXISTE TEATRO INFANTIL NO PNBE? - 23
JOANA D'ARC BATISTA HERKENHOFF (UFES) E RENATA JUNQUEIRA DE SOUZA (UNESP)
- DOS BEST-SELLERS DA CULTURA DE MASSA AO CÂNONE LITERÁRIO: SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO POSSIBILIDADE - 40
LUZIMAR SILVA DE LIMA (UESPI) E SHIRLEI MARLY ALVES (UESPI)
- O ROMANCE CONTEMPORÂNEO E O CÂNONE NA ESCOLA: VISÕES E REVISÕES - 54
NELSON MARTINELLI FILHO (IFES)
- LITERATURA INFANTIL EM CONTEXTOS EDUCATIVOS FORMAIS E NÃO FORMAIS: A TÉCNICA DO VOO - 66
TERESA MENDES (INSTITUTO POLITÉCNICO DE PORTALEGRE - PORTUGAL)
- LEITURA DE CLÁSSICOS UNIVERSAIS NO CICLO DA ALFABETIZAÇÃO: APRENDIZAGEM POR MEIO DA TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA..... - 78
THAIS APARECIDA BENTO REIS (UNIFAL) E VANESSA CRISTINA GIROTTI (UNIFAL)
- (CONTRA)CÂNONES EM PERSPECTIVA: TERMINOLOGIA E SELEÇÃO NA LITERATURA E NA ESCOLA - 94
SILMARA RODRIGUES (UFPB) E LUCIANE ALVES SANTOS (UFPB)

terra roxa

e outras terras

Revista de Estudos Literários

CÂNONE E ESCOLA: DISPUTAS DE PODER

A Revista Terra Roxa e Outras Terras tem o prazer de trazer à baila a discussão de um tema relevante tanto para os estudos literários quanto para o campo educacional: as relações entre cânone e ensino. Acadêmicos de diferentes estados do país e uma pesquisadora de Portugal responderam à nossa chamada com questionamentos instigantes acerca do tema, em particular o repensar do cânone a partir das recentes inclusões e/ou reposicionamentos, caso da produção literária étnico-racial, de textos da cultura de massa e das próprias obras canônicas, reconfiguradas a partir de perspectivas dos Estudos Culturais (artigo “(Contra)Cânones em perspectiva: terminologia e seleção na literatura e na escola”) e Estudos Pós-coloniais.

Em *O demônio da teoria: literatura e senso comum*, Antoine Compagnon afirma que “[o] tema “valor”, ao lado da questão da subjetividade do julgamento, comporta ainda a questão do cânone, ou dos clássicos, como se diz de preferência em francês, e da formação desse cânone, de sua autoridade – sobretudo escolar –, de sua contestação, de sua revisão” (2003: 226).

Portanto, pensar o cânone literário em contexto escolar passa pela percepção de que o próprio cânone é um espaço de disputa de poder, pois seu estabelecimento se dá por instituições legitimadoras, como destaca Márcia Abreu, no já clássico *Cultura letrada: literatura e cultura*: “Para que uma obra seja considerada Grande Literatura ela precisa ser declarada literária pelas chamadas ‘instâncias de legitimação’. Essas instâncias são várias: a universidade, os suplementos culturais dos grandes jornais, as revistas especializadas, os livros didáticos, as histórias literárias, etc” (2006: 40).

Nesse “etc.”, destacamos a escola de ensino fundamental e médio, ela que é simultaneamente instância legitimadora – quando seleciona o que pode e deve ou não ser lido no âmbito escolar – e condicionada a outras instâncias como o PNBE – Programa Nacional da Biblioteca Escolar e o Exame Vestibular. Para circular na escola, a literatura passa pelo crivo de professores, bibliotecários, direção escolar,

pais de alunos e outros agentes cujos critérios de avaliação e seleção de obras não são unânimes e deslizam entre o canônico e o não canônico, o apropriado e o arriscado, e mesmo o interdito.

Diante das discussões presentes no cenário da educação escolarizada, em especial, direcionadas para as práticas de leitura na formação dos educandos que frequentam a Educação Básica de nosso país, encontra-se a temática do ensino escolarizado da literatura e suas relações com o cânone.

Sobretudo nas últimas décadas, no contexto da diversidade cultural caracterizada como uma das marcas de nossa identidade, assistimos a um crescente debate sobre possibilidades de leituras a serem trabalhadas pelos educadores junto aos seus alunos, impulsionando o olhar para obras legitimadas e não legitimadas. Essa observação destaca o papel do professor e demais agentes promotores da leitura na escola na seleção das leituras a serem realizadas pelos alunos (artigo “Literatura infantil em contextos formais e não formais: a técnica do voo”). Ao lado das exigências curriculares, está o poder decisório do professor, que necessita estar consciente de que toda seleção de textos é política e significa corroborar ou não com um sistema de exclusões cujo ponto de partida tende a ser o cânone.

Defender inclusões no sistema de leitura literária escolarizado não significa negligenciar os clássicos e seu papel essencial na formação de leitores. Pelo contrário, o esforço deve ser no sentido de propor metodologias que aproximem o leitor em formação de obras literárias consideradas fundamentais (mesmo que não exista consenso acerca da definição de cânones), a exemplo da proposta de tertúlias literárias (artigo “Leitura de clássicos universais no ciclo da alfabetização: aprendizagem por meio da tertúlia literária dialógica”), rodas de conversa, hora da leitura e clubes de leitura, dentre outras estratégias utilizadas por professores da Educação Básica.

Dentre a literatura que vem disputando espaço com os clássicos escolares, é necessário destacar obras da chamada cultura de massa, como *O senhor dos anéis* (artigo “*O senhor dos anéis* e o cânone”), que ao lado de best-sellers como *Harry Potter* e *Diário de um banana*, são disputados, até com lista de espera na biblioteca, pelos jovens leitores. Aliás, esses livros nem sempre estão disponíveis no acervo da biblioteca escolar, e quando estão, geralmente resultam do esforço de bibliotecários e professores para adquiri-los, uma vez que os programas governamentais de estímulo à leitura geralmente concentram-se nas obras já canonizadas, nos chamados clássicos. Porém, se todos os objetos de leitura devem ser considerados no processo de formação de leitores, também o papel da literatura de massa deve ser pensada em contexto escolar (artigo “Dos best-sellers da cultura de massa ao cânone literário: sequência didática como possibilidade”).

Em muitos discursos escolares e sobre a leitura na escola, vemos que o ponto de partida é a afirmação de que alunos não são leitores; na verdade, a queixa escolar é a de que os alunos não leem o que a escola deseja, especialmente quando se trata de leitura literária (artigo “O romance contemporâneo e o cânone na escola: visões

e revisões”). Além de nos questionarmos sobre que leitor a escola deseja formar, é preciso estarmos atentos à renovação das metodologias de ensino de literatura para haver impacto sobre o ensino de leitura literária, para o que é necessário, dentre outras providências, repensar o ensino historiográfico da literatura, assim como o papel das produções contemporâneas na formação de leitores.

A compreensão de que:

O cânone não é fixo, mas também não é aleatório e, sobretudo, não se move constantemente. É uma classificação relativamente estável, e, se os clássicos mudam, é à margem, através de um jogo, analisável, entre o centro e a periferia. Há entradas e saídas, mas elas não são tão numerosas assim, nem completamente imprevisíveis. (Compagnon 2003: 254)

também conforma as reflexões acerca do afroletramento (artigo “Afrolettrar o letramento para enegrecer o currículo”) e dos critérios de seleção de obras pelo PNBE – Programa Nacional de Biblioteca Escolar (artigo “Existe teatro infantil no PNBE?”). Por força de lei, recentemente nosso olhar tem se voltado a produções étnico-raciais até então praticamente ignoradas pelo sistema literário, como as obras de Cristiane Sobral e Conceição Evaristo, autoras negras que têm alcançado visibilidade e gradativamente ocupam espaço em práticas de leitura na escola. O texto dramático participa desse mesmo espaço de disputa, uma vez que historicamente tem sido deixado de lado em favor da prosa e da poesia.

Convidamos o leitor a adentrar nos textos reunidos neste volume, constituído por oito artigos que se entrelaçam na compreensão dos dilemas que envolvem leituras consagradas e não consagradas e que, ao mesmo tempo, apresentam a partir dessa temática encaminhamentos singulares com base em suas propostas de pesquisas.

São publicações que se concentram em bases teóricas e se apoiam em distintos caminhos metodológicos, tendo como elo a compreensão das especificidades e diferentes propósitos das criações literárias. Núblio D. F. Mafra, em *Leituras à revelia da escola*, afirma que:

a literatura pode se constituir de uma continuidade travessa. [...] Continuidade que não pressupõe subordinação, mas interdependências, contatos, beijos que se dissolvem, exercícios de (re)montagem com a língua. Assumindo-se como canônica, a literatura foge à proposta de renovação inerente à participação do leitor, sua história de leituras, no sentido de uma permanente reconstrução do texto. (2003: 39)

A literatura é uma possibilidade de compreensão da condição humana, a arte é caminho para percepção do outro como parte da formação da identidade do sujeito, pois “Toda leitura, como todo aprendizado, resulta da abertura para o outro - o outro fisicamente situado no mundo da proximidade ou então o outro inscrito nas

obras e nos textos distantes no tempo e no espaço. Toda aprendizagem como toda leitura, é mistura e mestiçagem” (Silva: 2003: 43).

As primeiras décadas do século XXI têm sido palco de inúmeros debates balizados por polarizações como democracia ou autoritarismo, proteção de fronteiras ou acolhimento a refugiados, preconceito ou respeito às diferenças. Após um final de século XX marcado por conquistas no campo social, assistimos, com perplexidade, a retrocessos nos campos cultural, especialmente no tocante à liberdade de criação artística e expressão, e político, ambos espaços de ação tanto da literatura quanto da educação. A constituição de um cânone literário é sempre uma arena política em que grupos disputam o poder de decisão do que é bom ou ruim em literatura, o que deve ou não ser lido. E essa disputa de poder passa pelo universo escolar. Por isso temos convicção de que o tema cânone e escola é uma possibilidade de debatermos sobre o papel da escola na formação do leitor em um movimento de emancipação e humanização. Para tanto, há a necessidade contínua de políticas públicas que sejam favoráveis ao entendimento da expressão humana como possibilidade de criação e (re)construção.

OBRAS CITADAS

ABREU, Márcia. *Cultura letrada: literatura e cultura*. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

COMPAGNON, Antoine. *O demônio da literatura: literatura e senso comum*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MAFRA, Núbio Delanne Ferraz. *Leituras à revelia da escola*. Londrina: Eduel, 2003.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Conferências sobre leitura: trilogia pedagógica*. Campinas: Autores Associados, 2003.

Sonia Pascolati¹ (UEL) e Maria Betanea Platzer² (UNIARA)
(responsáveis pelo volume)

1 sopasco@hotmail.com - <http://lattes.cnpq.br/8576885635916940>

2 betaneaplatzer@hotmail.com - <http://lattes.cnpq.br/1517203251145236>

terra roxa

e outras terras

Revista de Estudos Literários

AFROLETRAR O LETRAMENTO PARA ENEGRECER O CURRÍCULO

Luiz Carlos Felipe¹ (UFPR)
e Mirian Hisae Yaegashi Zappone² (UEM)

RESUMO: O conceito de letramento, tal como está concebido no currículo escolar, já não é suficiente para representar as singularidades de todos os sujeitos que participam do processo de ensino-aprendizagem, tampouco acompanhar a diversidade multicultural e as transformações tecnológicas com as quais esses indivíduos precisam se relacionar. Por isso, sob a perspectiva de uma proposta curricular que considere uma visão afrocentrada, apresentamos um breve estudo sobre o “afroletramento”. De início, traçamos uma revisão histórica do conceito de letramento constantes nas obras de Kleiman (1995), Soares (1998) e Rojo (2009), para em seguida analisarmos dois conceitos recentes, o “afrocentrismo” e o “afroletramento”, na perspectiva de Nogueira Júnior (2010) e Nascimento (2016). Essas abordagens teóricas são contextualizadas a partir das políticas públicas sociais dirigidas, em especial, à população negra no Brasil, bem como as proposições de bases legais na área da educação, criadas no decênio 1995-2005. E, finalmente, buscamos exemplificar um modo de inserção curricular de viés afrocentrada, a partir de textos não canônicos de escritoras negro-brasileiras como Cristiane Sobral e Conceição Evaristo.

PALAVRAS-CHAVE: letramento; afroletramento; letramento literário; afrocentrismo.

1 NOTAS PARA UM BREVE HISTÓRICO DE UM CONCEITO

Se é verdade que os conceitos, nas Ciências Humanas, nascem com uma vocação para o Absoluto, o Universal, a Hegemonia, a Verdade e o Bem; também é verdade que – com ação do tempo – eles sofram revisões oriundas dos próprios autores que os engendram e, principalmente, sejam afetados por apropriações críticas que, por fim, ampliarão o alcance conceitual, possibilitando novos modelos de pensamento e práticas inaugurais de análise. Com efeito, isso se verificou na história de termos como “experiência”, “memória”, “identidade”, “desconstrução”, “arte”, “literatu-

1 p.lcf35@gmail.com - <http://lattes.cnpq.br/8321996517046319>

2 mirianzappone@gmail.com - <http://lattes.cnpq.br/8793675990431470>

ra”, “literário”, “ficção”, “autoria”. Em outras áreas, como nas pesquisas em torno da linguagem (filosofia da linguagem, sociolinguística, psicolinguística, análise do discurso etc.), a tradução e circulação de teorias corroboraram para que o termo “letramento” ganhasse a atenção da academia e passasse então a ser debatido, primeiro entre especialistas, depois entre educadores e, com as mudanças da legislação educacional (no que se refere à publicação de diretrizes, parâmetros e orientações curriculares) ocorridas no decênio 1995-2005, também na esfera governamental.

Surgido na década 1980, como derivação da palavra inglesa *literacy*, na obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* (1986), de Mary Kato, “letramento” correspondia a um avanço em termos epistemológicos em relação ao usual conceito de “alfabetização” (no sentido de aquisição da leitura e da escrita). A autora já entendia que a tarefa da escola era tornar o indivíduo funcionalmente letrado a fim de responder às exigências sociais dos usos da escrita. Essa origem etimológica foi mais tarde, em 1998, definida no conhecido parágrafo de Magda Soares:

É esse, pois, o sentido que tem letramento, palavras que criamos traduzindo “ao pé da letra” o inglês *literacy*: letra-, do latim *littera*, e o sufixo -mento, que denota resultado de uma ação (como, por exemplo, em fermento, resultado da ação de ferir). Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita (Soares 1998: 18 – itálicos no original).

A década de 1990 mostra-se profícua em relação ao aprofundamento das discussões teóricas em torno do “letramento” de modo que, antes de Soares (1998), a obra de Ângela Kleiman intitulada *Os significados do letramento* (1995), trazia quase uma dezena de artigos que debatiam a relação do “letramento” com, por exemplo, a oralidade, a variação linguística, as imagens do letramento na mídia e a construção da identidade em relatos de mulheres, para ficarmos com algumas das abordagens reunidas pela pesquisadora. Na introdução de 46 páginas, a autora sintetiza modelos de letramento concebidos até aquele momento. Já de início, ela propõe uma definição que, com o tempo, tornou-se clássica:

Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos (...). As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. (Kleiman 1995: 19)

Essa crítica à escola e ao seu modelo pedagógico que a faz alimentar uma preocupação em ensinar códigos escritos (alfabetização) mais do que compreender a diversidade textual e a diversidade de práticas sociais em que a leitura e a escrita estão inseridas, confirma-se nas atividades propostas por essa mesma escola (com raras exceções), cujas atividades) promovem apenas uma interpretação que fica na mera decodificação. Essa resistência da instituição escolar em ignorar o “além dos muros” não deixou de ser alvo da análise de Kleiman (1995: 20):

a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como, lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes.

Nos primeiros anos do século XXI, o termo “letramento”, finalmente, ganha um “S” o que reforçaria o modo como os teóricos passariam a compreender a sua multiplicidade epistemológica. Nesse contexto contemporâneo, implementam-se políticas públicas de transferência de renda. Aos críticos desse tipo de programa, seria ilustrativo lembrar que existe lei prevendo uma “renda básica universal”, porém, como explica Eduardo Matarazzo Suplicy (2016:A3), em seu artigo Mais liberdade ao cidadão, ela aguarda regulamentação. Além desses mecanismos voltados para a redução da desigualdade de oportunidades e da pobreza, instituíram-se, também, políticas de amplo acesso à educação, resultado de mais de uma década sob o governo de presidentes ligados ao Partido dos Trabalhadores (PT), responsáveis pela criação de ações afirmativas, de legislação que incluíssem negros e índios no processo educacional em todos os níveis de formação, de distribuição de bolsas para pesquisadores e estudantes poderem estudar dentro e fora do país entre outros benefícios. Tais iniciativas visavam a reorganizar uma sociedade assimétrica e concentradora de privilégios. Ademais, outros projetos estavam em andamento, por exemplo, a progressiva democratização da tecnologia impulsiona uma fase de expansão do mercado editorial (seja de publicação de obras de divulgação científica, obras literárias ou mesmo didáticas), a popularização da internet conectaria não só os especialistas aos seus pares, mas também aldeias indígenas e comunidades quilombolas a representantes técnicos e docentes de grandes centros universitários. As novas tecnologias (os aplicativos, a melhoria da telefonia móvel, as redes sociais) causariam uma revolução em termos de como nós nos relacionaríamos com a política, a ciência, a literatura, o teatro, a música, compartilhando imagens e vídeos em tempo real, abalando com isso o papel doutrinador e manipulador da mídia tradicional.

Avançando no que até agora Kleiman (1995) e Soares (1998) haviam investigado sobre os aspectos teóricos e práticos em torno do “letramento”, a obra de Rojo (2009) oferece-nos um aporte teórico capaz de dialogar diretamente com o tema central deste trabalho: o “afroletramento”. A professora da Unicamp, Roxane Rojo,

tem se dedicado a trabalhos que procuram dar conta dessa transformação tecnológica e suas implicações nos modos de os indivíduos se relacionarem com o conhecimento e com o mundo em publicações como: *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs* (2000), *Livro didático de língua portuguesa: letramento e cultura da escrita* (2003), *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social* (2009) e *Multiletramentos na escola* (2012). No último capítulo de sua obra *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*, de 2009, intitulado “Letramento(s) – práticas de letramento em diferentes contextos” a autora constrói uma abordagem teórica, combinada com propostas práticas de trabalho didático envolvendo os “letramento(s)”. No início do capítulo, ela aponta para uma concepção de “letramento” que “busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrendo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural” (Rojo 2009: 98).

Essa visada multidisciplinar é uma acentuada característica dos trabalhos de Rojo. A pesquisadora também se posiciona em relação ao papel de resgate dos letramentos vernaculares (isto é, daqueles que não foram sistematizados por instituições ou organizações sociais em virtude de sua origem estar localizada na vida cotidiana e nas culturas locais como o samba-enredo, o rap e o funk). Com base nessa preocupação, Rojo (2009: 105) lembra que “os novos estudos do letramento têm se voltado em especial para os letramentos locais ou vernaculares, de maneira a dar conta da heterogeneidade das práticas não valorizadas e, portanto, pouco investigadas.”

Finalmente, um dos destaques do artigo de Rojo é para uma proposta que considerasse a educação linguística na escola e cujos objetivos fossem ampliar e democratizar práticas e eventos de letramento, além de diversificar a natureza dos textos que nela circulam. Para compor um tal projeto, propõe uma combinação de três tipos de letramentos: 1. Os multiletramentos ou letramentos múltiplos; 2. os letramentos multissemióticos; 3. os letramentos críticos e protagonistas. A fim de subsidiar nossa reflexão sobre o “afroletramento”, isolaremos o item três, que trata dos “letramentos críticos e protagonistas”, assim definidos por Rojo:

são cruciais os letramentos críticos que tratam os textos/enunciados como materialidades de discursos, carregados de apreciações e valores, que buscam efeitos de sentido e ecos e ressonâncias ideológicas. É preciso, portanto, um reenfoque do texto, fora da escola, mas principalmente nela, por sua vocação cosmopolita, por sua capacidade de agenciamento de populações locais na direção do universal, dos patrimônios da humanidade. (2009: 114)

Interessa-nos questionar aqui por que determinadas práticas e manifestações culturais são “pouco investigadas”. Nesse sentido, precisamos retomar uma reflexão de Dijk sobre o descaso da academia e também de certos discursos pedagógicos que ignoram a cultura de massa, bem como as manifestações de cunho étnico e popular:

Além do discurso político e midiático, é o discurso da educação e da pesquisa o mais influente, ideologicamente falando, na sociedade. Precisamos de uma análise das estruturas e das estratégias dos gêneros do discurso pedagógico (currículos, livros didáticos, aulas, interação em sala de aula) (...). Mais que qualquer outro discurso, o discurso pedagógico define a ideologia oficial e dominante, estabelecendo o conhecimento e a opinião oficial, sem dar lugar a debate ou controvérsia. É dessa forma que muitas crianças, pela primeira vez, recebem informações sobre os povos de outras partes do mundo, sobre imigração e imigrantes ou sobre negros ou povos indígenas de outra parte da cidade, do país e do continente. (2012: 21-22)

Cabe aos pesquisadores uma reflexão sobre suas práticas de análise e as escolhas dos textos, para não perpetuar uma visão unilateral da história e dos indivíduos. Por esta razão, faz-se aqui um esforço pelo olhar multicultural, a fim de que a escola reconheça as culturas locais de seus alunos, funcionários e professores. E que estes últimos saibam escolher textos e eventos de letramento cuja natureza seja crítica e ética, resgatando, e pondo em prática, os princípios epistemológicos já previstos nas OCNEM que sugerem como base educacional:

a compreensão e conscientização de que: 1) há outras formas de produção e circulação da informação e do conhecimento, diferentes das tradicionais aprendidas na escola; 2) a multimodalidade requer outras habilidades de leitura, interpretação e comunicação, diferentes das tradicionais ensinadas na escola; 3) a necessidade da capacidade crítica se fortalece não apenas como ferramenta de seleção daquilo que é útil e de interesse ao interlocutor, em meio à massa de informação à qual passou a ser exposto, mas também como ferramenta para a interação na sociedade, para a participação na produção da linguagem dessa sociedade e para a construção de sentidos dessa linguagem. (Brasil 2006: 97-98).

No final do artigo “Letramento(s) – práticas de letramento em diferentes contextos”, Rojo aconselha-nos a escolher o que ensinar, partindo do princípio “das necessidades de ensino” que:

respondem à pergunta: para esses alunos, dessa escola, dessa comunidade de práticas, visando formar um cidadão com tais características, que gêneros e esferas escolher dentre os ensináveis? Na dependência dos critérios que escolher (aqui mencionamos protagonismo, criticidade, democracia, ética, multiculturalidade) e da comunidade de práticas a que a escola e os alunos pertençam, poderemos restringir nosso universo de escolha dentre os “ensináveis”: será mais importante ensinar agora uma carta de amor? Ou uma carta de leitor? Ou um requerimento? (2009: 121)

E poderíamos estender essas interrogações finais da citação àquelas perguntas que nós, professores de literatura, sempre nos fazemos ao preparar nossas aulas:

ler um conto de uma escritora moçambicana ou um romance de uma escritora afro-brasileira? Ou, ainda, analisar um poeta negro do século XIX ou um rap composto e interpretado por uma jovem negra e periférica? Assistir a um documentário dirigido por uma jovem negra (refiro-me aqui à jovem de 23 anos, Yasmin Thayná, diretora e roteirista de curtas-metragens como *Kbela* de 2015), ou ler um poema de uma escritora indígena (Eliane Potiguara)? Enfim, esperamos resolver minimamente esse circuito de perguntas na segunda parte desse artigo, uma vez que partiremos dos conceitos de “afrocentricidade” e “afroletramento” para recolocar essas questões dentro dos estudos sobre os letramentos analisados até aqui.

2 POR QUE DEVEMOS ENEGRECER OS LETRAMENTOS?

“A nossa escrevivência não pode ser lida como histórias
para ‘ninar os da casa grande’
e sim para incomodá-los em seus sonos injustos.”
Conceição Evaristo

Os estudos em torno do “letramento” são relativamente recentes, como se percebe nas concepções distintas entre pesquisadores de língua inglesa, latino-americanos e brasileiros. Na última década, os pesquisadores adotaram o termo “letramentos”, pois se reconhecem diversas esferas nas quais os usos da escrita são feitos, não se fixando somente ao âmbito de produção escolar. Isso porque os usos sociais da linguagem ocorrem em contextos igualmente variados, incluindo-se aí o “afroletramento”. Essa abordagem encontrou amparo e contexto favorável para seu desenvolvimento, em pelo menos dois momentos de nossa história recente. Em um primeiro momento, com a fundação, em 1996, da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), fortalecendo o intercâmbio entre as relações diplomáticas, econômicas e culturais envolvendo Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe, Timor Leste e Macau.

Além disso, a aproximação do Brasil com os países africanos se deve ao passado de ambos que se entrecruza. O segundo momento, como consequência dessa relação Brasil-África (e da pressão de movimentos sociais e das militâncias), abarca a criação da Lei 10639/03, promulgada em 09 de janeiro de 2003 pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva, tornando obrigatória a inclusão nos currículos dos estabelecimentos de ensino fundamental e médio (oficiais e particulares) das relações etnicorraciais por meio de conteúdos como a História da África e a Cultura Afro-Brasileira. Interessante notarmos que a própria redação do artigo legal implica já um posicionamento politizado que busca uma singularidade para a cultura negra ao fazer uso de expressões tais como “a luta dos negros”, “a cultura negra”, “o povo negro”, abandonando o termo mais genérico “afro”. Nesse aspecto, o conteúdo da Lei Federal 10.639/03 assim determina:

Art. 26-A Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”³

Essa lei é resultado de vários outros dispositivos legais presentes na Constituição Federal e na lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDB), além de reivindicações legítimas de diversos movimentos sociais, em especial o movimento negro. Todavia, alguns entraves dificultam a implementação da legislação em vigor. Segundo o professor Celso José dos Santos – citado em reportagem de Renan Colombo sobre as dificuldades de ensinar temas afro-brasileiros em escolas paranaenses – “há três coisas necessárias para o sucesso da lei: a capacitação dos professores, a existência de material didático de qualidade e a criação de equipes multidisciplinares para acompanhar esse trabalho” (Colombo 2010: 11). Na mesma matéria, o jornalista afirma que enquanto não houver uma revisão dos currículos em cursos de graduação e pós-graduação, não será resolvido o impasse pois, para Colombo, os professores precisam chegar à rede de ensino já com esse conhecimento. Isso implica estudar a(s) África(s), os africanos e afrodescendentes a partir de um protagonismo, não apenas aspectos culturais, mas, sobretudo, políticos, sociais, historiográficos, psicológicos e econômicos no âmbito das novas políticas públicas sociais. “A lei estabelece que os professores devem fazer ‘abordagens positivas, sempre na perspectiva de contribuir para que o aluno negro-descendente mire-se positivamente’” (Colombo 2010: 11).

Outra iniciativa que colaborou para o incremento da educação voltada exclusivamente para o intercâmbio entre alunos negro-descendentes brasileiros e aqueles advindos de países da CPLP (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa) foi a aprovação, em 20 de agosto de 2008, do Projeto de Lei 3.891, que criou a Universidade Federal da Integração Luso-Afro-Brasileira (UNILAB). Os cursos oferecidos pela instituição, cujo câmpus funciona na cidade de Redenção (CE), são concentrados em áreas de interesse mútuo do Brasil e dos demais países lusófonos, com ênfase na formação de professores, desenvolvimento agrário, processos de gestão e saúde pública.

Para finalizar esse cenário, em que o “afroletramento” surge como estratégia discursiva de empoderamento e dessubalternização do indivíduo negro, segue uma exposição sintetizada de dois dados oriundos do Censo Demográfico 2010, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O Censo 2010 detectou

3 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm

mudanças na composição da cor ou raça declarada no Brasil: 91 milhões de brancos, 15 milhões de pretos, 82 milhões de pardos, 2 milhões de amarelos e 817 mil como indígenas; houve uma redução da proporção de brancos (em 2000 era 53,7% e em 2010 passou para 47,7%), e um crescimento de pretos (de 6,2% para 7,6%) e pardos (de 38,5% para 43,1%). Com base nesses números, a população preta e parda passou a ser considerada maioria no Brasil (50,7%). Por outro lado, no que se refere ao acesso aos níveis de ensino pela população negra, ainda se registra uma trágica desigualdade. No grupo de pessoas de 15 a 24 anos que frequentava o nível superior, 31,1% dos estudantes eram brancos, enquanto apenas 12,8% eram pretos e 13,4% pardos. As fontes oficiais de pesquisa revelam-nos um retrato de um racismo estrutural e simbólico à brasileira. Não obstante decretos, estatutos, leis, ações afirmativas, a situação do negro brasileiro ainda se encontra sob ameaça e deve reivindicar atenção de mais políticas públicas sociais.

Tal conjuntura justifica a mobilização de pesquisadores, que desenvolveram uma abordagem teórica a fim de fornecer subsídios para a compreensão de dois conceitos: o “afrocentrismo” e o “afroletramento”. No Brasil, o “afrocentrismo” parece estar identificado como um ato de resistência epistemológica à implementação da lei 10.639, uma vez que havia o risco real de o seu conteúdo estar a serviço de um exotismo ou da folclorização do negro (e do indígena) nas propostas acríticas, eventualmente, desenvolvidas nas escolas; até porque havia, no início, uma carência de bons materiais didáticos, o que em parte foi resolvido com a disponibilização de material digitalizado e gratuito em sites oficiais. Essa situação perturba, pois, embora saibamos que nas avaliações sistêmicas (Prova Brasil, ENEM, ENADE) haja uma inclusão inovadora dos temas africanos e negro-brasileiros, a realidade de sala de aula ainda é desanimadora.

Apesar de essas discrepâncias não serem novidade na educação brasileira, precisamos nos perguntar, afinal de contas, em que consiste o “afrocentrismo”? Como definir “afrocentrismo” livre de preconceitos e da perpetuação de uma visão eurocêntrica? Os estudos do filósofo Nogueira Júnior – um dos pesquisadores que mais divulgam o termo – elaboram uma extensiva definição do “afrocentrismo”, cuja síntese, proposta por Elizabete Nascimento, poderia assim ser compreendida:

[trata-se de] um paradigma, uma proposta epistêmica e também um método que procura encarar quaisquer fenômenos através de uma devida localização, promovendo a agência dos povos africanos em prol da liberdade humana (...) o que está em jogo é a localização, a posição central [não mais nas margens] que as experiências, perspectivas e referenciais epistêmicos africanos assumem no desenvolvimento de qualquer atividade. (Nascimento 2016: 4)

Para esse estudioso fluminense, em linhas gerais, as relações de poder são baseadas metaforicamente por centros e margens, algo que explicaria o processo de marginalização da cultura africana e dos negros, excluindo-os do processo civilizatório e da produção de saberes ao longo da História. Por conseguinte, é preciso relocalar os “lugares africanos” e evidenciar homens e mulheres protagonistas nos diversos pro-

cessos de produção de conhecimento. Como lembra Evaristo, na epígrafe que abre essa discussão, a “escrevivência” africana, o lugar de onde se fazem as novas narrativas, deve “incomodar” a lógica eurocêntrica, que, se não estivermos sempre atentos, não se modificará jamais. Essa característica mais política do que seja “afrocentrar” é destacada por Nascimento, que nos lembra:

Afrocentrar é mais que tornar as africanidades como temática central, ou no lugar do etnocentrismo, é uma possibilidade de, em um contexto assimétrico de poder, desenvolver equanimente os instrumentos de participação do jogo político, que subjaz como potencial a ser desenvolvido pela educação. É ainda a possibilidade de capacitar para o intercâmbio, e para as trocas simbólicas descentradas (...) também se refere à metodologia multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar dos estudos neste campo, ou seja, a afrocentricidade coloca o complexo cultural de matriz africana e a diáspora como eixo de empoderamento, articulação e de reflexão sobre este mesmo legado. (Nascimento 2016: 4-5)

Essa digressão teórica se faz necessária a fim de fornecer uma fundamentação dos usos que se fazem (e dos que se podem ainda fazer) dessa abordagem teórica que compreende, em última análise, o “afroletramento”. A princípio, concentrado nos valores culturais de raízes africanas, expande-se a fim de incorporar práticas multiculturais e multiletradas. Sua vocação crítica o constitui como um recorte conceitual que problematiza o próprio establishment acadêmico em torno do “letramento”, desse modo, o “afroletramento” vem se constituindo como uma estratégia revisionista das políticas públicas sociais relativas à educação brasileira pelo viés do afrocentrismo. Em nossa sociedade hierarquizada, as práticas de leitura e escrita podem promover uma injusta e assimétrica concepção de que certos grupos não possuem competência e habilidade para acessar, produzir e transformar determinados saberes. Ao fim e ao cabo, esse mito propagado pelas elites é instrumento de perpetuação dos privilégios e do acesso restrito aos bens intelectuais. Nessa perspectiva político-pedagógica, o “afroletramento”, impõe-se não apenas:

[como] o aparelhamento da técnica da Leitura e da Escrita com a alfabetização pelos grupos historicamente subalternizados, mas a possibilidade do uso social e político da Leitura e da Escrita como estratégias de dessubalternização desses mesmos grupos, bem como a possibilidade de “quebrar” com a hegemonia etnocêntrica que “construiu” a subalternidade e as assimetrias. É hipótese desta abordagem que o Afroletramento se constitui como um “lugar” de encenação dos processos identitários e de identificações capazes de dessubalternizar as contribuições de matrizes africanas e de promover práticas de compartilhamento em sala de aula; (...)” (Nascimento 2016: 5, aspas e maiúsculas no texto original)

Assim, abordagem proposta visa ao descentramento de essencialismos e de modelos estereotipados com os quais a história eurocêntrica – para lembrar o clássico

poema de Oswald de Andrade, “Erro de português”, no qual o poeta pressupõe como erro, por parte dos portugueses, a submissão dos índios brasileiros, evidenciando o essencialismo eurocêntrico pressuposto como universal e, portanto, perfeitamente, replicável em outros espaços, – teria “vestido” os povos negros e indígenas. Tomando por base esse olhar descentrado e uma perspectiva afrocentrada, fizemos uma seleção mínima de textos que, além de reelaborar esteticamente os pressupostos teóricos expostos em nosso trabalho, permitem compor uma unidade pedagógica para a prática do afroletramento. Os pequenos textos não formam em si um conjunto coeso, todavia, sua flagrante diversidade amplia os tópicos de trabalho e fornecem um passo a fim de aplicarmos a perspectiva afrocentrada. Aliada à discussão etnicorracial, essencial para nosso objetivo, também optamos por discutir gênero, mesmo sumariamente, uma vez que escolhemos textos produzidos por mulheres.

Dentre as muitas manifestações de repúdio dessa visão do negro-descendente como subalterno, uma brilhante síntese poética do afroletramento – voz a ser compreendida como recusa dos tradicionais papéis atribuídos histórica e economicamente aos negros (em especial à mulher negra) – encontra-se nos versos do poema-manifesto de Cristiane Sobral (2016: 16-17), “Não vou mais lavar os pratos”:

Não vou mais lavar os pratos
Nem vou limpar a poeira dos móveis
Sinto muito. Comecei a ler
Abri outro dia um livro e uma semana depois decidi
Não levo mais o lixo para a lixeira
Nem arrumo a bagunça das folhas que caem no quintal
Sinto muito. Depois de ler percebi a estética dos pratos
a estética dos traços, a ética
A estática (...)
você foi o que passou
Passou do limite, passou da medida, passou do alfabeto
Desalfabetizou (...)
Li a assinatura da minha lei áurea escrita em negro maiúsculo
Em letras tamanho 18, espaço duplo
Não lavo mais pratos.
Aboli.
Não lavo mais os pratos
Quero travessas de prata,
Cozinha de luxo,
e joias de ouro. Legítimas.
Está decretada a lei áurea.

No texto, o eu-lírico feminino e negro descobre na leitura, ou seja, nas práticas de letramento um modo de se empoderar, pois denuncia a opressão de classe, de raça e de gênero a um interlocutor homem (esposo?, patrão?, amante? ou leitor?) tão arbi-

trário quanto o cotidiano patriarcal descrito pela voz poética. A mulher que fala, para ressignificar sua metamorfose, sua ascensão cultural via bens simbólicos (o próprio fazer poético, no limite uma conquista feminina recente e, obviamente, uma afronta ao silenciamento a que ela – mulher e negra – fora condenada), desqualifica, em uma sucessão de recusas, o poder atribuído a seu interlocutor. desqualifica, em uma sucessão de recusas, o poder atribuído a seu interlocutor, a quem ela estaria – anteriormente à escritura do texto – subjugada e submissa em função de circunstâncias históricas, sociais, culturais e econômicas que lhe foram impostas. A atitude do eu lírico feminino e negro no poema é de contraposição a essa situação pré-estabelecida e tal atitude só se torna possível a partir da conscientização política e social que as práticas de leitura e de escrita lhe proporcionam, como se nota nos versos “Abri outro dia um livro e uma semana depois decidi / Não levo mais o lixo na lixeira” ou “Li a assinatura da minha lei áurea escrita em negro maiúsculo”. Esses versos remetem ao fato de que a leitura ou as práticas de letramento do eu lírico foram fundamentais para a construção de uma identidade negra e feminina que, ao invés de se subjugar, impõe-se a todos àquele(s) a quem, antes, ela servia por meio de trabalhos domésticos (levar lixo, lavar pratos, limpar o quintal, tirar poeira de móveis). Assim, a voz feminina que se desenha no texto não só ganha consciência de seu lugar no mundo, mas também, do lugar do outro, seu interlocutor a quem acusa de estar anacrônico em relação ao tempo e às novas configurações sociais que o presente impõe, como se nota no verso “você foi o que passou/ Passou do limite, passou da medida, passou do alfabeto”. Ao fazer menção do alfabeto, ou seja, do uso da escrita, o eu lírico traz para o poema uma acepção do letramento que o associa a formas de civilização, e na qual os usuários da escrita construiriam uma sociedade mais desenvolvida em oposição às sociedades que não usam a escrita. Embora tal ideia nem sempre seja verdadeira, essa associação evidencia, no verso mencionado do poema, que o interlocutor do eu lírico perdeu seu senso civilizatório e humano ao subjugar outrem. Isso pode ser notado com clareza no verso “Desalfabetizou” que ganha o sentido, no conjunto do poema, como “descivilizou-se”. Portanto, o poema também se constitui em denúncia contra todas as sociedades, grupos e pessoas que viram em grupos minoritários (negros, índios, colonizados) a oportunidade de exercer formas de dominação. Nota-se, portanto, que por meio dos usos críticos da escrita e da leitura, o eu lírico feminino expõe ao leitor uma trajetória de vida que aborda sua passagem de subalternidade ao empoderamento, fato que se refere diretamente ao que se está chamando de afroletramento, ou seja a conscientização sobre a condição negra por meio dos usos da escritas.

Essa aprendizagem levará a outras: a experiência da solidão, da descoberta do mundo, da descoberta de ser mulher e, por fim, da consciência étnica e da sua história “Li a assinatura da minha lei áurea escrita em negro maiúsculo/ Em letras tamanho 18, espaço duplo”. Apesar de a voz lírica emancipar-se, celebrar sua conquista, o poema-manifesto aborda, por fim, o legado recalçado pelo patriarcalismo escravocrata e seus desdobramentos em termos de desigualdades e violência de gênero, de classe e de raça.

Ao lado dessa “escrevivência” de dicção feminista presente no poema de Cristiane Sobral, podemos citar outra reflexão aproximada, porém, agora, feita por um homem, também negro, periférico e subalterno. A voz, desta vez, pertence ao soldado Luandi José Vicêncio, personagem do romance *Ponciá Vicêncio* (2005), de Conceição Evaristo, Luandi, ao se mudar para a cidade grande, inveja a farda de seu novo amigo por acreditar que dela emana poder e autoridade. Deseja, vestido com ela, impressionar seus conterrâneos. Aprende, no entanto, que a complexidade que envolve sua relação com os outros vai além do uniforme e pede ao amigo soldado que o ensine a ler e a escrever. Em ambos os textos, percebemos a insuficiência dos mecanismos da “alfabetização”, uma habilidade mais individual de domínio do ler e escrever, substituindo-a por uma incorporação da multiplicidade das práticas sociais outras ligada ao uso da escrita. O irmão de Ponciá percebe esse movimento do individual para o coletivo ao reconhecer que “era preciso ajudar a construir a história dos seus”, para que pudesse compreender, enfim, o funcionamento de si, dos outros e do mundo, um mundo-máquina do “vir a ser”, e que é necessário “continuar decifrando”, conforme a sensível observação de Luandi:

Descobria também que não bastava saber ler e assinar o nome. Da leitura era preciso tirar outra sabedoria. Era preciso autorizar o texto da própria vida, assim como era preciso ajudar a construir a história dos seus. E que era preciso continuar decifrando nos vestígios do tempo os sentidos de tudo que ficara para trás. E perceber que, por baixo da assinatura do próprio punho, outras letras e marcas havia. A vida era um tempo misturado do antes-agora-depois-e-do-depois-ainda. A vida era a mistura de todos e de tudo. Dos que foram, dos que estavam sendo e dos que viriam a ser. (Evaristo 2005: 131)

Em 1978, segundo o poeta Cuti (2010: 39), um grupo de escritores negros fundou a entidade sem fins lucrativos denominada Quilombhoje que edita, há 40 anos, uma publicação anual de poemas e contos de autoria negro-brasileira sob o nome de Cadernos Negros que publicaram os primeiros textos de Conceição Evaristo entre os quais se destaca o poema *Vozes-mulheres*, “que figura até hoje como espécie de manifesto-síntese de sua poética” (Duarte 2006: 306). A ficção narrativa de Evaristo, por sua vez, como lembra Werneck traduz “histórias de dor” de quem vive em “contexto desfavorável, um cenário de discriminações, (...) baixa escolaridade, subempregos e violações de direitos humanos” (2014: 13). Combinando violência e sentimento, realismo e ternura, o olhar de Conceição Evaristo volta-se para os subalternos, operários, empregadas domésticas, prostitutas, lavadeiras, moradores de rua, traficantes, menores abandonados, mas sem deixar de revelar uma identificação da intelectual afrodescendente com esses desvalidos.

Por interrogarem criticamente realidade, a obra dessas intelectuais negras colabora para a inserção das africanidades em uma sociedade (e em um currículo) ainda resistentes em reconhecer, em pleno século XXI, o protagonismo negro, em uma nova, mesmo que subdesenvolvida, agenda socioeconômica. Apenas reconhecer a diversi-

dade sem criticar os processos hegemônicos que inferiorizam a cultura de matrizes africanas não fará dos negros agentes de saberes mais inclusivos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há obras boas e ruins em definitivo. O que há são escolhas – e o poder daqueles que as fazem. Literatura não é apenas uma questão de gosto: é uma questão política. (Abreu 2006: 112)

Ao fazer esse percurso do letramento ao afroletramento, passando pelo afrocen-trismo, nosso objetivo era repensar o modo como se compreende a contribuição negra para a nossa cultura tanto em termos de pressupostos teóricos, quanto de obras literárias de dicção étnico-raciais. Enquanto letramento foi interpretado aqui não apenas como uma formação discursiva, mas também como formas de abarcar em tais práticas as questões identitárias, o afroletramento foi concebido nesse artigo como um “algo além” da simples inserção do negro em nossa sociedade e em nossa cultura (mesmo que às vezes por força da lei). A educação brasileira não cumprirá seu papel sem antes questionar e romper com as perversas relações de poder que impe-dem a emancipação dos negros, negras e indígenas. As reivindicações desses grupos historicamente invisibilizados em nossa sociedade, repleta de contradições, precisam ganhar o espaço da sala de aula, o pátio da escola e as vias públicas com o objetivo de envolver toda a comunidade em ações político-pedagógicas afrocentradas.

Uma metodologia que se aproprie do afroletramento deve compreender que ele não pode ser reduzido à inclusão de temáticas africanas nos conteúdos interdiscipli-nares e na rotina escolar. Trata-se de muito mais que isso. Estamos falando em discutir essa prática pelo viés da leitura e da escrita com vistas ao exercício de poder contra a visão canônica que paira, não só sobre uma escolha metodológica, mas, sobretudo, nas referências ao mesmo grupo de autores e obras presentes na seleção literária de escolas e universidades. Concomitantemente, espera-se que a ação escolar viabilize formas de empoderamento dos sujeitos negros, impelindo-os social, econômica, ar-tística e fisicamente das periferias para os centros.

OBRAS CITADAS

- ABREU, Márcia. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica. *Orientações curricu-lares para o ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2006.
- COLOMBO, Renan. “A dificuldade de ensinar temas afro-brasileiros”. *Gazeta do Povo* (Curitiba), Educação, p. 11, 16 mar. 2010.
- CUTI. [Luiz Silva]. *Literatura negro-brasileira*. São Paulo: Selo Negro, 2010.

DIJK, Teun A. van (org.). *Racismo e discurso na América Latina*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

DUARTE, Eduardo de Assis. “O Bildungsroman afro-brasileiro de Conceição Evaristo”. *Estudos Feministas* (Florianópolis), v. 14, n.1, pp. 305-308, jan./abr. de 2006.

EVARISTO, Conceição. *Ponciá Vicêncio*. 2.ed. Belo Horizonte: Mazza, 2005.

KLEIMAN, Ângela B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

NASCIMENTO, Elisabete. *Afroletramento docente. Afrocentricidade*. 26 out. 2010. Disponível em <http://alb.com.br/arquivo-morto/portal/5seminario/PDFs_autores/Elisabete_Nascimento.pdf>. Acesso 19 jul. 2016.

NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009.

NOGUEIRA JÚNIOR, Renato. Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrodescendente. *África e Africanidades*, n. 11, 2010. Disponível em <http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/01112010_02.pdf>. Acesso 19 jul. 2016.

ROJO, Roxane. Letramento(s) – práticas de letramentos em diferentes contextos. Roxane Roxo (org.). *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009, pp. 95-127.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOBRAL, Cristiane. *Não vou mais lavar os pratos*. 3ª. ed. Brasília: Athalaia, 2016.

SUPLICY, Eduardo Matarazzo. “Mais liberdade ao cidadão”. *Folha de S. Paulo* (São Paulo), p. A3, 25 jun. 2016.

WERNECK, Jurema. “Introdução”. Conceição Evaristo. *Olhos d’água*. Rio de Janeiro: Pallas, 2014, pp. 13-14.

AFRICANIZING LITERACY TO AFRICANIZE THE SCHOOL CURRICULUM

ABSTRACT: The concept of literacy proposed in the school curriculum is no longer enough to represent the singularities of all the subjects participating in the teaching-learning process, nor to follow the multicultural diversity and the technological transformations with which these individuals need to relate. Therefore, from the perspective of a curricular proposal that considers an Afrocentric view, we present a brief study on “Afro-literacy”. At the outset, we draw a historical review of the concept of literacy in the works of Kleiman (1995), Soares (1998) and Rojo (2009), and then analyze two recent concepts, “Afrocentrism” and “Afro-literacy” by Nogueira Júnior (2010) and Nascimento (2016). These theoretical approaches are contextualized from social policies directed in particular to the black population in Brazil, as well as the proposals of legal bases in education, created since 1995 up to 2005. And, finally, we seek to exemplify a mode of curricular insertion of Afrocentric features, using non-canonical texts of black-Brazilian writers such as Cristiane Sobral and Conceição Evaristo.

KEYWORDS: literacy; Afro-literacy; literature in literacy; Afrocentrism.

Recebido em 24 de maio de 2018; aprovado em 3 de maio de 2019.

terra roxa

e outras terras

Revista de Estudos Literários

EXISTE TEATRO INFANTIL NO PNBE?

Joana d’Arc Batista Herkenhoff¹ (UFES)
e Renata Junqueira de Souza² (UNESP)

RESUMO: O objetivo desse artigo é refletir sobre a influência do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) do governo federal brasileiro (1997-2017), em articulação com o discurso oficial, na composição do cânone literário escolar dos anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), a partir da concepção de cânone de Reis (1992). A proposta é pensar a tensão entre diversidade (Gomes) e cânone, inicialmente abordando a diversidade étnica (Lei 10.639/2003) e, posteriormente, a diversidade dos gêneros do discurso (PCNs) no alargamento do cânone para esse grupo. Conclui que o cânone literário escolar tem se constituído diverso, porém é ainda desigual, destacando que o teatro está entre os gêneros de menor aquisição pelo programa, o que pode decorrer da pouca oferta desse gênero pelo mercado editorial no Brasil, mas também pode significar um desprestígio do gênero, que decorre do seu desconhecimento, atestado pela escassez de pesquisas a respeito da temática.

PALAVRAS-CHAVE: gênero textual; cânone; teatro infantil; Maria Clara Machado.

CÂNONE E DIVERSIDADE

No clássico texto “Direitos humanos e literatura”, Antonio Candido enaltece o caráter humanizador da literatura em nos propiciar, dentre tantas outras coisas, “o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo”, pois “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” (2011: 176). Para o autor, nesse texto que tanto inspira os que defendem o trabalho com a literatura na escola, a literatura é uma necessidade humana e um direito de todos.

1 joanadh@terra.com.br - <http://lattes.cnpq.br/7211295493659269>

2 recellij@gmail.com - <http://lattes.cnpq.br/9778200016779533>

Roberto Reis (1992), no ensaio “Cânon”, aborda a literatura por um prisma diferente e, sem desacreditar da sua força, desnaturaliza a visão da literatura como “belas letras”, ou seja, como um conjunto de obras de inegável qualidade estética, tendo a qualidade do texto como valor absoluto, e afirma que a “instituição” literária na eleição do cânone, erige fronteiras e contribui para a desigualdade social e cultural, estabelecendo “privilégios e recalques”. Para o autor é importante considerar o contexto de produção das obras, seu modo de circulação e as instâncias que as legitimam como cânone, resgatando, de certo modo, o “sistema literário” de Candido (1997):

Ao olharmos para as obras canônicas da literatura ocidental percebemos de imediato a exclusão de diversos grupos sociais, étnicos e sexuais do cânon literário. Entre as obras-primas que compõem o acervo literário da chamada “civilização” não estão representadas outras culturas (isto é, africanas, asiáticas, indígenas, muçulmanas), pois o cânon com que usualmente lidamos está centrado no Ocidente e foi erigido no Ocidente, o que significa, por um lado, louvar um tipo de cultura assentada na escrita e no alfabeto (ignorando os agrupamentos sociais organizados em torno da oralidade). (Reis 1992: 72)

Schimidt (1996) confirma as ideias de Reis ao afirmar que os principais elementos que interferem na seleção de textos para compor o cânone são as “determinações ideológicas, estilos vigentes numa determinada época, gênero dominante, contexto geopolítico-cultural, pertencimento de classes, sexo, raça” e que “por trás desses fatores, tem-se uma tradição crítica, o que significa dizer que a constituição de um cânone é, na base, uma decorrência do poder de discursos críticos e das instituições que os abrigam” (Schimidt 1996: 117).

Desse modo, os textos que resistem à passagem do tempo e são legitimados pelas escolas, universidades, prêmios literários e pela crítica especializada como clássicos passam a fazer parte de uma tradição, tornando-se modelos para a escrita literária e referência para o leitor, afirmando-se como o cânone que “reafirma as identidades e afinidades e exclui, portanto, as diferenças, uma vez que essas são incompatíveis com um todo que se quer uniforme e coerente em termos de padrões estéticos de excelência” (Schimidt 1996: 116).

Para refletir sobre o cânone e a escola pública da educação básica no Brasil nessa perspectiva é necessário levar em consideração o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), programa oficial do governo federal de fomento à leitura literária que desde 1997 compra e distribui kits e livros de literatura a todas as escolas públicas do País, com o objetivo de democratizar o acesso a obras de literatura para crianças e jovens das escolas públicas brasileiras. De acordo com Cosson & Paiva (2014: 481), a seleção dessas obras se dá com base em critérios de ordem pedagógica, literária e estatal, este último critério, ligado à dimensão democrática do estado brasileiro. No quesito literário, esses autores afirmam que os critérios dizem respeito à dimensão estética, à qualidade (textual, temática e gráfica) e à diversidade cultural que, lembremos, é um princípio constitucional. Dessa forma, reforçam os autores que “[c]onsideradas as lógicas no conjunto, pode-se dizer que, excetuando-se a condição

de objeto estético, o conceito de literatura do PNBE é de inclusão. O efeito que daí resulta é um acervo constituído por uma ampla variedade de obras” (Cosson & Paiva 2014: 494).

Fernandes (2012), que aborda o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) desde sua criação até o início dos anos 2012, demonstra que ocorre uma mudança nos processos de seleção dos acervos, com avanço da defesa da universalidade das obras para a valorização da sua diversidade, e do discurso de assistência ao aluno carente para o discurso da democratização da leitura, como direito de todos. Não podemos, porém, perder de vista que toda seleção, por mais inclusiva que deseje ser, sempre comporta exclusões, logo há uma tensão entre os processos de canonização e a defesa da diversidade.

Para Gomes, a diversidade é uma construção histórica e a promoção de uma educação pautada na diversidade exige:

compreender as causas políticas, econômicas e sociais de fenômenos como o do etnocentrismo, racismo, sexismo, homofobia e xenofobia. Em cada um desses fenômenos, a diferença se instala, havendo uma tendência à superioridade de uns sujeitos sobre outros. [...] falar em diversidade e diferença implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação. É perceber como, nesses contextos, algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas sendo, portanto, tratadas de forma desigual e discriminatória. É entender o impacto subjetivo destes processos na vida dos sujeitos sociais e no cotidiano da escola. (Gomes 2010: 45)

O critério da diversidade étnica brasileira tem forçado a ampliação do cânone literário por intermédio do PNBE. Estudo de Kirchof, Bonin e Silveira (2015: 391) demonstra que, já a partir de 1999, quando ocorre a inserção do eixo da “Diversidade cultural” nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNss), inicia o aumento da presença de personagens de grupos considerados discriminados, excluídos e/ou marginalizados na literatura infantil brasileira, como negros, índios, pobres e deficientes, e que a demanda por representação de personagens negros se intensifica especialmente a partir de 2003, com a promulgação da Lei 10.639, alterada pela Lei 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena em todas as escolas, públicas e particulares, do Ensino Fundamental (EF) até o Ensino Médio.

A advertência de Reis (1992: 73) com relação ao recalçamento de escritas de segmentos marginalizados, além da questão étnica, atenta para a diversidade de gênero, já que a “a literatura tem sido usada para recalcar os escritos (ou as manifestações culturais não-escritas) dos segmentos culturalmente marginalizados e politicamente reprimidos — mulheres, etnias não-brancas, as ditas minorias sexuais”.

Em estudo que articula gênero a etnia na análise do PNBE, Souza, Segabinazi, Macedo, 2017 identificam o protagonismo de personagens femininas negras (princesas negras) e a presença de autoras negras nas obras selecionadas. Eliane Debus lança

um olhar crítico sobre o aumento de personagens negras na literatura infantil brasileira, atribuindo essa conquista não à benemerência, mas à luta histórica do movimento negro no Brasil. A autora afirma:

Num primeiro momento seria possível acreditar que o crescente aumento de narrativas que apresentam personagens negras seja uma estratégia política de dominação, concedida pela cultura dominante e a ela atrelada, por isso negá-la deveria ser uma prerrogativa. No entanto, esse eco das “vozes da margem”, nesse caso específico na literatura para crianças, é resultado do que Stuart Hall (2006: 30) nomeia de “[...]políticas culturais de diferença, de lutas em torno da diferença, da produção de novas identidades e do aparecimento de novos sujeitos no cenário político e cultural”. (Debus 2017: 49)

Reis (1992), entretanto, leva a refletir que apenas a inclusão de autores ou personagens excluídos no cânone não é suficiente para dar conta de superar a desigualdade produzida e reproduzida por ele, é preciso refletir sobre o processo de canonização e sua articulação com o mercado editorial e com outras estruturas de poder e legitimação, para não nos tornarmos meros consumidores acríticos dessa literatura.

O PNBE E A DIVERSIDADE DE GÊNEROS TEXTUAIS

Feitas as considerações sobre a diversidade étnico-racial, prevista em Lei, para a educação básica e sua representação no PNBE, passamos a refletir sobre a diversidade de gêneros textuais que está na base do trabalho com a língua materna e assim também, com a literatura, na educação básica a partir das orientações dos PCNss. Nosso objetivo é analisar como a diversidade de gênero textual ocorre no PNBE. Assim perguntamos: que gêneros estão mais bem representados e quais os gêneros de menor prestígio nos acervos selecionados? Antes, porém faremos uma retomada das concepções dos PCNss sobre gênero textual e diversidade.

Os PCNss de 6º ao 9º ano de 1998, apoiados nos enunciados críticos da Linguística textual, defendem o ensino da língua pautado por uma perspectiva discursiva e, em decorrência dessa orientação, o eixo do trabalho com a língua, ou melhor, com as linguagens na escola desloca-se do conteúdo para o uso, preconizando o trabalho com a diversidade de gêneros textuais em circulação na sociedade, elegendo aqueles que tenham significação para a vida do aluno e que possam proporcionar-lhe “a reflexão crítica, o exercício das formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem” (Brasil 1998a: 24).

Os PCNs definem os gêneros como “formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura” e que são “determinados historicamente” e caracterizados por seu conteúdo temático, construção composicional e estilo (Brasil 1998a: 21). O documento apresenta uma relação de gêneros agrupados em gêneros literários, de imprensa, de divulgação científica e de publicidade, propícios para a prática de escuta

e leitura e para a prática de produção de textos orais e escritos. Destacamos do documento os gêneros indicados para o trabalho com a literatura nas tabelas seguintes:

ESCUTA E LEITURA	
LINGUAGEM ORAL	LINGUAGEM ESCRITA
<ul style="list-style-type: none">• cordel, causos e similares.• texto dramático• canção	<ul style="list-style-type: none">• conto• novela• romance• crônica• poema• texto dramático

PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS	
LINGUAGEM ORAL	LINGUAGEM ESCRITA
<ul style="list-style-type: none">• canção• textos dramáticos	<ul style="list-style-type: none">• crônica• conto• poema

É possível observar que os PCNss apresentam uma quantidade maior de gêneros para as práticas de leitura e escuta do texto literário em detrimento das práticas de produção e que o teatro, apresentado como gênero propício à leitura e escuta, não é indicado para produção de texto escrito.

O quadro I, a seguir, com dados disponibilizados no portal do Ministério da Educação, referente à execução do PNBE no período de 2007, 2008 e 2009, é uma amostra de como a diversidade de gêneros está representada nos acervos do PNBE. Os gêneros são apresentados no relatório conforme os editais do PNBE, que ora definem as categorias nomeando individualmente os gêneros, ora os agrupam em categorias, como verso e prosa (PNBE 2008) e ora são agrupados pelo tamanho da obra, como podemos observar no PNBE 2009, que traz no mesmo grupo: contos, crônicas, texto dramático, texto de tradição popular. O quadro II apresenta os gêneros por ano escolar, mostrando que, de um modo geral, os mesmos gêneros estão presentes dos anos iniciais do EF até o Ensino Médio.

OBRAS INSCRITAS E OBRAS SELECIONADAS CLASSIFICADAS POR GÊNERO

Gênero	PNBE 2007			
	Quantidade de obras inscritas		Quantidade de obras selecionadas	
	Quantidade	%	Quantidade	%
Poesia	175	10,2	33	14,7
Conto, crônica, teatro, texto de tradição popular	612	35,6	81	36,0
Romance	557	32,4	66	29,3
Memória, diário, biografia	216	12,6	28	12,4
Livro de imagens e livro de história em quadrinhos	158	9,2	17	7,6
Total	1718		225	

Gênero	PNBE 2008			
	Quantidade de obras inscritas		Quantidade de obras selecionadas	
	Quantidade	%	Quantidade	%
Texto em verso	342	19,7	40	25,0
Texto em prosa	1227	70,7	100	62,5
Livro de imagens e livro de história em quadrinhos	166	9,6	20	12,5
Total	1735		160	

Gênero	PNBE 2009			
	Quantidade de obras inscritas		Quantidade de obras selecionadas	
	Quantidade	%	Quantidade	%
Poema	199	9,5	66	11,0
Conto, crônica, teatro, texto de tradição popular	690	33,1	209	34,8
Romance	659	31,6	201	33,5
Memória, diário, biografia e ensaio	325	15,6	47	7,8
Obras Clássicas	141	6,8	54	9,0
História em quadrinhos	71	3,4	23	3,8
Total	2085		600	

Quadro I - Brasil. <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pnbe.pdf> (p. 11)

TABELA COMPARATIVA POR GÊNERO E SEGMENTO

PNBE 2007	► Séries/anos finais do Ensino Fundamental
1	Poema
2	Conto, crônica, teatro e texto de tradição Popular
3	Romance
4	Memória, diário e biografia
5	Livro de imagens, livro de história em quadrinhos e clássicos da literatura universal
PNBE 2008	► Educação Infantil ► Séries/anos iniciais do Ensino Fundamental
1	Texto em verso: poemas, quadras, parlendas, cantigas, trava-línguas, adivinhas
2	Textos em prosa: pequenas histórias, novelas, contos, crônicas, textos de dramaturgia, memórias, biografias
3	Livro de imagens e livro de história em quadrinhos dentre os quais se incluem obras clássicas da literatura universal
PNBE 2009	► Séries/anos finais do Ensino Fundamental ► Ensino Médio
1	Poema
2	Conto, crônica, teatro e texto da tradição popular
3	Romance
4	Memória, diário, biografia e ensaio
5	Obras clássicas
6	História em quadrinhos

Quadro II - Brasil. <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pnbe.pdf> (p. 10)

Embora a noção de cânone se apoie na seleção de autores e obras, o cânone também se manifesta pela eleição de determinados gêneros, que são consagrados e considerados modelos para a literatura, seja numa dada época, estética ou cultura. No caso da educação literária pela escola, a maior ou menor concentração de determinado gênero em um ano escolar, por meio dos materiais e das práticas dos professores, acaba por delinear um cânone etário, como quando se concentra a poesia aos anos iniciais. Concordamos com a afinidade da poesia com a infância, mas confinar o gênero aos anos iniciais da escolarização pode criar uma falsa ideia de progressão, como se o estudante evoluísse de um gênero mais simples (o poema) para outros mais complexos, como o romance. A complexidade e a riqueza de um texto literário não estão atreladas ao gênero e tampouco à sua extensão.

TEATRO INFANTIL EXISTE?

Os quadros acima não apresentam dados numéricos em separado sobre o teatro, mas os poucos estudos que localizamos em levantamento preliminar dão conta do número ínfimo de obras teatrais nos acervos do programa, o que se coaduna com a escassez no mercado editorial brasileiro desse gênero para crianças. Voltados para os anos iniciais, Valarini (2013), que analisa o PNBE 2002 e 2003, identifica 7 (sete) obras, enquanto Carvalho e Fernandes (2012), que cobrem o período de 1999 a 2003, identificam 15 peças. Para os anos finais, Sant’Anna (2015), em seu levantamento dos títulos da literatura dramática presentes nos acervos dos anos de 2007, 2009, 2011 e 2013, enfocando os anos finais do EF e o Ensino Médio (EM), constata que apenas 2% das obras enviadas para as escolas no período são de textos dramáticos. Nesse contexto, para esse gênero que se assemelha a um espectro, faz todo sentido parafrasear Maria Clara Machado em Pluft, o fantasma e perguntar “Teatro Infantil existe?”. Sant’Anna identifica apenas 30 obras, das quais 20 são de autores brasileiros, que apresentamos no Quadro III.

Fazendo uma breve incursão pelo teatro e sua relação com a literatura, percebemos que ao longo da história da literatura na cultura ocidental, o teatro experimentou momentos de grande brilho com o nome de dramaturgos e obras compondo o cânone. A relação entre teatro e literatura, entretanto, não é tão simples. O teatro está ligado à gênese da literatura no ocidente, pois a noção clássica da literatura dividida em três grandes “gêneros”, o épico, o lírico e o dramático, considera o último um dos mais completos, uma síntese dos dois anteriores.

Literatura Dramática nos acervos do PNBE 2007 a 2013			
Autores Nacionais	Título	Editora	Acervo
Antonio Callado	Pedro Mico	Nova Fronteira	PNBE 2007
Antonio Callado	O tesouro de Chica da Silva	Nova Fronteira	PNBE 2007
Ariano Suassuna	Auto da Compadecida	Agir	PNBE 2007
Ariano Suassuna	O santo e a porca	José Olympio	PNBE 2009
Ariano Suassuna	A farsa da boa preguiça	José Olympio	PNBE 2011
Ariano Suassuna	O casamento suspeito	José Olympio	PNBE 2007
Ariano Suassuna	Uma mulher vestida de sol	José Olympio	PNBE 2007
Alfredo Dias Gomes	O pagador de promessas	Bertrand	PNBE 2009
Alfredo Dias Gomes	O bem-amado	Ediouro	PNBE 2013
João Cabral de Melo Neto	Morte e vida Severina	Objetiva	PNBE 2009
Maria Clara Machado	Pluft, o fantasminha e outras peças	Nova Fronteira	PNBE 2013
Maria Clara Machado	A bruxinha que era boa e outras peças	Ediouro	PNBE 2011
Maria Clara Machado	O cavaleiro azul e outras peças	Ediouro	PNBE 2011
Maria Clara Machado	A menina e o vento e outras peças	Ediouro	PNBE 2011
Maria Adelaide Amaral	Ô abre alas	Record	PNBE 2007
Nelson Rodrigues	Vestido de noiva	Nova Fronteira	PNBE 2009
Nelson Rodrigues	O beijo no asfalto	Lacerda	PNBE 2009
Rejane Dias dos Santos	Um Molière imaginário	Autêntica	PNBE 2009
Ronaldo Correia de Brito	Arlequim de Carnaval	Objetiva	PNBE 2007
Francisco Assis de Lima	<i>O Jovem lê e faz teatro</i> , 10 peças curtas para jovens	Mercuryo Jovem	PNBE 2011
João Monteiro Vieira de Melo e Flávia Savary Jaguaribe do Nascimento	Anabela procura e acha mais do que procura	Dimensão	PNBE 2009
Flávia Savary e Rogério Bonges	Sangue de dragão, palco de paixões	FTD	PNBE 2013

Quadro III - Sant'Anna 2015: 40.

Há pelo menos duas possibilidades de abordagem do teatro em relação à literatura. A primeira pende para a encenação e considera o texto de teatro uma arte separada da literatura por entender que o que fundamenta o teatro é a representação. A outra abordagem, da qual nos aproximamos neste trabalho, é a que considera o texto como parte fundamental do teatro. De acordo com a poética clássica de Aristóteles, embora seja escrito para ser encenado, o texto de teatro também pode ser apreciado pela leitura, com o que concorda Ryngaert:

Ler o texto de teatro é uma operação que se basta a si mesma, fora de qualquer representação efetiva, estando entendido que ela se realiza independentemente da construção de um plano imaginário e da atividade de processos mentais como em qualquer prática de leitura, mas aqui ordenados num movimento que apreende o texto 'a caminho' do palco. (Ryngaert 1995: 25)

O texto dramático, embora apresentado como Gênero pelos PCNss e assim identificado no PNBE, pode se manifestar em diversos gêneros (tragédias, comédias, autos), sendo que o teatro infantil pode incluir também essa diversidade de gêneros. O

texto pode se apresentar em prosa ou em versos e, além das falas dos personagens, se faz acompanhar das indicações para a encenação, “metatexto (ou texto sobre o texto), conjunto de didascálias fornecidas pelo autor, em alguns casos diferenciadas por uma tipografia especial” (Ryngaert 1995: 44). Para esse autor: “O texto de teatro tem o bizarro estatuto de uma escrita destinada a ser falada, de uma fala escrita que espera uma voz, um sopro, um ritmo. [...] buscam-se nele, ou atribuem-se a ele as virtudes da palavra adequada à boca” (Ryngaert 1995: 46). A partir de Umberto Eco, conceitua o texto de teatro como:

Preguiçoso e esburacado, eis aí dois adjetivos bastante pejorativos para designar o texto de teatro. Não é de espantar que o considerem difícil de ler. Esse estatuto de máquina preguiçosa devolve a bola para o campo do leitor. Compete a ele descobrir a maneira de alimentar a máquina e inventar sua relação com o texto. Compete a ele imaginar em que sentido os espaços vazios do texto pedem para ser ocupados, nem demais nem de menos, para ter acesso ao ato de leitura, e mesmo para sonhar com uma virtual encenação. (Ryngaert 1996: 3)

Ryngaert (1996) afirma ainda que o texto de teatro é um texto que, mais que qualquer outro, é dependente do leitor que lhe dará vida, preenchendo seus vazios na leitura ou na encenação. Podemos afirmar que é um texto que se projeta para fora da materialidade do livro, com “protocolos de leitura” (Chartier 2002: 8) que indicam a ação do leitor/ator/diretor, convocando o corpo a entrar em cena.

Essa possibilidade de interação com o texto por meio da ação já seria motivo suficiente para justificar a importância do teatro para crianças e adolescentes. Nesse sentido, Belinky e Golveia reconhecem no teatro infantil o grande potencial educativo, compreendendo que “educar é fornecer instrumentos intelectuais, morais e éticos necessários à criança e ao ser humano em geral visando a sua integração individual, familiar, social consciente e responsável” (1990: 32).

A despeito da importância educativa do teatro, como arte que atravessa muitas áreas, ele é explorado muito abreviadamente nos PCNss de Língua Portuguesa, ganhando, porém, mais visibilidade nos PCNss de Artes, onde recebe um tratamento mais detalhado, sendo que os PCNs de Artes dos anos iniciais resguardam mais a sua dimensão estética. Para os anos finais, o teatro na escola deve favorecer o diálogo, a convivência com o outro, o respeito e a tolerância. Além dos benefícios educativos da vivência teatral, valoriza-se também a dimensão literária por meio da leitura desses textos pelos estudantes, relacionando-os a outros gêneros e expressões culturais:

O contato com as formas de representação dramática nos remete a outras e diferentes narrativas. A identificação dos adolescentes e jovens com a narrativa é um ponto crucial para o ensino do teatro, pois se trata de educar a recepção desses modos narrativos, que estão presentes também na publicidade e nas mídias. Ler uma peça de dramaturgia trágica ou um roteiro radiofônico, assistir a uma cena de novela, atentar para uma cena de um filme de suspense ou para uma publicidade cômica, a

construção de um personagem, a concepção e detalhes de um cenário, pode vir a ser um exercício interessante. Por exemplo, a leitura de como a história está sendo contada, os ritmos, pontuações, acentuações podem ser um exercício fundamental para a construção de uma atitude crítica diante das formas dramáticas inseridas nos meios de comunicação de massa. (Brasil 1998b: 89)

Com relação à especificidade do teatro infantil, retomamos a pergunta que abre essa seção, afirmando que existe, sim, um teatro infantil e, segundo Luiz Raul Machado (p. xiii), sua mãe é Maria Clara Machado, que é filha do escritor Aníbal Machado. Para Luiz Raul, a data do nascimento é 1951, ano de criação do Tablado, no Rio de Janeiro. Para Ricardo Voltolini:

Maria Clara não inventou o teatro infantil, mas é como se tivesse inventado. Pelo menos no Brasil, o gênero lhe deve a posição de pioneirismo no respeito à inteligência, à sensibilidade e à capacidade de deslumbramento do pequeno espectador. (...) Maria Clara sempre preferiu educar suas plateias para a importância da história. Como se a história fosse um ritual para os pequenos iniciados. (Voltolini 2010: lxxxi)

Sobre a expressão “teatro infantil”, Gonçalves (2000) aborda a sua dupla acepção ao afirmar que tanto pode nomear os jogos dramáticos frequentes na infância e na adolescência, presentes também nas escolas e feitos pelas próprias crianças, quanto a produção cênica que envolve profissionais ou amadores adultos, destinado à representação para crianças. Para a autora, ao se referir à peça teatral infantil, o conflito é parte fundamental, assim:

é necessário que haja um nó dramático ou conflito bem estabelecido, em que personagens bem definidos e caracterizados irão acionar outro mecanismo — a identificação — propiciando vivência afetiva e real. [...] só assim o teatro, além de contribuir para o desenvolvimento emocional, cognitivo e social da criança, estimula seu senso crítico e favorece a experiência estética. (Gonçalves 2000: 66)

A obra Maria Clara Machado consegue promover essa identificação com o público infantil e não apenas com esse público, um exemplo disso é o sucesso de *Pluft*, o fantasma que tem medo de gente. A grande contribuição da autora para a arte dramática para crianças, justifica a presença dos seus livros em quase todas as edições do PNBE.

O *teatro infantil completo de Maria Clara Machado* reúne suas 29 peças para crianças, a começar por *O boi e o burro a caminho de Belém*, de 1953, *O rapto das cebolinhas*, de 1954, *Pluft, o Fantasma*, de 1955, sua obra prima, e as outras peças até *O Alfaiate do rei*, de 2001. Vale resgatar Carlos Drummond de Andrade, que acompanhou sua produção, escrevendo vários textos críticos sobre suas peças no *Jornal do Brasil* e no *Correio da Manhã*, nesse último, escreveu em 27/09/1956:

Maria Clara escolheu um espaço próprio: o teatro; e um público exigente: as crianças. Também faz teatro para a gente grande, mas a força dessa rapariguinha frágil está na intensidade da sua comunicação com o mundo infantil de que ela conhece as áreas nebulosas, os corredores secretos, as picadas a que o adulto não chega por que as esqueceu tristemente. Ter guardado a sua infância intata e impregnada de poesia foi talvez o que lhe servir tão bem à garotada o alimento de sonho que o Tablado costuma oferecer, e que só a arte literária com seus truques não saberia preparar. (Andrade 2010: ciii)

As obras da autora exploram o humor e o *non sense*, nelas as crianças são efetivamente protagonistas, pois participam ativamente da solução dos nós dramáticos. Com relação ao texto, Maria Clara Machado que logra ajustar a linguagem teatral à naturalidade da fala, sem perder a densidade dramática, em 1991, recebeu da Academia Brasileira de Letras o prêmio Machado de Assis pelo conjunto da obra. Sobre escrever teatro para crianças, a autor, diretora, atriz e professora nos ensina:

As leis que regem a maneira de se escrever para crianças são as mesmas para qualquer peça de adulto. A cena é lugar onde se vivem situações, e não sala de aula onde atores dizem coisas para educar a criança. Se quisermos dar alguma lição a ela, esta lição tem que ser vivida em cena e não simplesmente dita. Que a ação não seja apenas um pretexto para a lição, mas que a lição esteja contida na ação. A criança se identifica muito mais com herói que age do que com o herói que diz como se deve agir. (Machado 2010: lxxxi)

Toda criança (e todo adulto) deveria ter a oportunidade de ir ao teatro para se encantar com seus personagens e para se surpreender e emocionar com a pergunta ontológica de Pluft: “Mamãe, gente existe?”. Para finalizar trazemos as palavras de Bárbara Heliadora, notabilizada por sua rigorosa crítica de teatro no Brasil:

Quando Pluft perguntou pela primeira vez “Mamãe, gente existe?” no teatrinho do Patronato da Gávea, não terá tido sua primeira plateia noção do alcance do mundo que se abria à sua frente naquele momento. Maria Clara Machado tem como mérito supremo saber conviver com universo da curiosidade e da capacidade para o encantamento das crianças, sem que jamais aflore em seus textos o mais remoto resquício de indulgência ou superioridade: *Pluft, Camaleão Alface, O Chapeuzinho Vermelho, O Cavalinho Azul* e mais todas as outras peças que escreveu são o caminho de Maria Clara para celebração da infância como maravilhoso momento de amor e de descoberta. (Heliadora 2010: cxlii-cxliii)

Bárbara Heliadora (2010: cxliii) afirma que Maria Clara modificou a história do teatro infantil no Brasil, formando no Tablado profissionais para todos os setores do teatro. Considerando que foi mãe do teatro infantil, perguntamo-nos: quem serão os seus filhos e netos? Quem lhe fará companhia no ainda pouco habitado espaço do cânone teatral infantil? Esse é um bom motivo para pensarmos na próxima pesquisa.

Sobre o número reduzido de peças à disposição no mercado editorial, Regina Zilberman (2005: 144-145) alega que devido ao fato das histórias voltadas para as crianças apresentarem-se fáceis para adaptação ao teatro, por sua ação ser desenvolvida por um herói facilmente reconhecível, aqueles que desejam montar uma peça infantil dispõem de um vasto acervo de temas e enredos para assegurar a continuidade da produção teatral. O preço que pagamos por essa facilidade é o reduzido número de obras infantis escritas para o palco. Nos acervos também encontramos adaptações de textos teatrais para outros gêneros, como é o caso de *Médico à força*, de Molière, adaptada para a linguagem dos quadrinhos. Esse procedimento de adaptação do teatro para outro gênero, especialmente o narrativo é um procedimento comum para crianças e jovens, o que pode levar a um apagamento da linguagem dramática, que fica para o jovem leitor confundida com a narrativa, o que também justifica a preocupação de Regina Zilberman.

SEM FECHAR O PANO

A pesquisa realizada levou-nos a confirmar a diversidade e a qualidade de mãos dadas nos acervos revisitados. É preciso, porém considerar que o acervo literário das escolas públicas é composto não só pelos livros encaminhados às escolas pelo Programa Nacional Biblioteca Escolar (PNBE), mas também por outros acervos que circulam nas escolas por iniciativa dos municípios e estados, da própria escola, por meio de doações e pelos acervos dos professores e alunos. Esses últimos, quando adolescentes, compõem o perfil de “leitores anárquicos” (Petrucci 1999: 225), pois suas práticas de leitura contornam o cânone, elegendo outras obras, outros gêneros e suportes como gibis, mangás, a chamada “literatura de massa” e outras práticas leitoras e escritoras (os blogs, as escritas de fãs, as comunidades de leitura em meio digital).

Cosson e Paiva (2014: 496) advertem que o modo centralizado de operacionalizar o Programa exclui do processo de escolha das obras os professores e bibliotecários da escola e lembramos, também os estudantes. Nesse sentido, é importante destacar que o PNBE funcionou com essa denominação de 1997 a 2014, quando foi interrompido no tumultuado contexto político no Brasil, sendo incorporado ao Programa Nacional do Livro Didático, com o estranho nome de “PNLD Literário”, com edital lançado, e previsão de compras de obras literárias a partir de 2019. Além da mudança do nome, o programa apresenta outras alterações. Uma delas é a escolha das obras literárias nos moldes do PNLD, com um guia com resenha das obras aprovadas e critérios para análise. O edital informa que “será realizada de maneira conjunta entre o corpo docente e dirigente da escola com base na análise das informações contidas no Guia Digital do PNLD, considerando-se a adequação e a pertinência das obras literárias em relação à proposta pedagógica de cada instituição escolar” (Edital 02/2018: 15). Essa alteração pode promover uma maior adesão ao programa, considerando que muitos professores demonstram desconhecimento tanto da existência, quanto do funcionamento do PNBE (Paiva & Berenblum 2009; Herkenhoff 2017), não utilizando o acervo, seja por ignorá-lo, seja por não haver estrutura adequada na escola

para a circulação desses acervos. Essa modificação no processo de escolha das obras demandará investimento em estudos pela escola para que haja clareza sobre as concepções de literatura que orientarão as escolhas, de modo que não apenas sejam confirmadas as obras das grandes editoras que dispõem de estrutura de divulgação, mas que estejamos atentos também às obras de editoras menores, para assegurar a qualidade, na diversidade, o que se tem conseguido até então.

Nesse percurso da diversidade étnica à diversidade de gêneros textuais, ambas convocadas a compor o ensino das crianças e adolescentes da educação básica, podemos afirmar que o PNBE tem, de algum modo, contribuído para erigir um cânone mais diverso para as crianças e jovens do Ensino Fundamental, embora ainda desigual.

Com relação à representação da diversidade étnica no PNBE, no tocante ao gênero dramático, as obras do chamado Teatro Negro de Antonio Callado, *Pedro Mico* e *O tesouro de Chica da Silva*, compuseram os acervos em 2007 e no acervo de 2013 para os anos finais. Embora não se trate de texto dramático, vale destacar a obra *Quarto de despejo*: diário de uma favelada, de Carolina Maria de Jesus, forte testemunho de mulher negra, pobre e escritora. Essas presenças representam uma vitória na luta contra o cânone misógino e ariano. Nesse quesito, muito ainda temos a avançar, principalmente em textos dramáticos que contemplem a diversidade étnica para o público infantil.

Com relação às pesquisas sobre o teatro infantil, permanece atual a avaliação de Valarini:

se o mercado editorial para obras dramáticas, dentro do campo da literatura infantil e juvenil, mesmo com a agitação dos últimos anos, ainda é incipiente, principalmente se comparado com o mercado de narrativas e se é nítida a falta de pesquisas acadêmicas que atualizem o tema, pode se inferir também que a principal questão que se apresenta, diante de tal desprestígio, é que se ignora a importância do texto dramático para a formação de leitores no País. Desse modo, é relevante que se realizem estudos que busquem dar validade ao caráter dramático dentro do espaço editorial e escolar. Nos acervos do PNBE, por exemplo, ainda é muito pequeno o espaço do texto teatral. (Valarini 2013: 311)

Outra questão premente para que, mesmo em pouca quantidade, as obras teatrais cheguem às mãos dos alunos, é a instalação de bibliotecas devidamente equipadas e com pessoal especializado e devidamente qualificado para atuar nas escolas e dinamizar esses acervos. O prazo estabelecido pela Lei nº 12.244 de 24 de maio de 2010, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País, vence em 2020, entretanto a maioria das escolas públicas da educação básica do país ainda não possui biblioteca escolar. Essas questões estão sendo mencionadas, pois elas interferem na construção do cânone escolar, se considerarmos que não é

apenas uma lista de obras aprovadas, mas um conjunto vivo de obras conhecidas de uma comunidade de leitores que o confirma ou o nega.

OBRAS CITADAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. Chapeuzinho. Maria Clara Machado. *Teatro infantil completo*. Luiz Raul Machado (org.). Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2010, pp. ciii-civ.

BELINKY, Tatiana; GOUVEIA, Julio. Teatro para crianças e adolescentes: a experiência do TESP. Regina Zilberman (org.). *A produção cultural para a criança*. 4. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/base/o-que>>. Acesso em: 17 nov. 2017.

_____. Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm>. Acesso em: 28 jun. 2018.

_____. *PNBE - Programa Nacional Biblioteca da Escola: análise descritiva e crítica de uma política de formação de leitores*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pnbe.pdf>>. Acesso em 12 abr. 2018.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Arte: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental* Secretaria de Educação Fundamental. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>>. Acesso em 10 abr. 2018.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua portuguesa: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental*. Secretaria de Educação Fundamental. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>>. Acesso em 10 abr. 2018.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Edital PNLD Literário (2018). Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/11568-edital-pnld-liter%C3%A1rio>>. Acesso em 10 abr. 2018.

CANDIDO, Antonio. *Formação da Literatura Brasileira*. 8.ed. Vol. 1. Belo Horizonte: Itatiaia, 1997.

CANDIDO, Antonio. *Vários Escritos*. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul. São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CARVALHO, Marielle Duarte & Célia Regina Delácio Fernandes. Mapeamento das Peças Teatrais do Programa Nacional Biblioteca da Escola: 1999-2003. *Revista Arandu* (Dourados), v. 15, n. 58, pp. 15-40, nov./dez. 2011-jan. 2012. Disponível: https://issuu.com/grupoliterarioarandu/docs/revista_arandu___58. Acesso em 10 abr. 2018.

CHARTIER, Roger. *Do Palco à Página: publicar teatro e ler romances na época moderna: séculos XVI-XVIII*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2002.

COSSON, Rildo & Aparecida Paiva. O PNBE, a literatura e o endereçamento escolar. *Remate de Males* (Campinas), v. 34, n. 2, pp. 477-499, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635860/3569>. Acesso em 10 abr. 2018.

DEBUS, Eliane. *A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens: lendo Joel Rufino dos Santos, Rogério Andrade Barbosa, Júlio Emílio Brás, Georgina Martins*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. *Leitura, literatura infanto-juvenil e educação*. Londrina: Eduel, 2013.

FERNANDES, Célia Regina Delácio & Maisa Barbosa da Silva Cordeiro. Os critérios de avaliação e seleção do PNBE: um estudo diacrônico. *Educação* (Porto Alegre), v. 35, n. 3, pp. 319-328, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/11749/8389>>. Acesso em 12 abr. 2018.

HELIODORA, Bárbara. O teatro como celebração da infância. Maria Clara Machado. *Teatro infantil completo*. Luiz Raul Machado (org.). Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2010, pp. cxlii-cxliii.

HERKENHOFF, Joana d'Arc Batista. *A escrita literária e a Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o futuro: memórias de uma professora. 2017*. Universidade Federal do Espírito Santo, Tese (Programa de Pós-Graduação em Letra).

KIRCHOF, Edgar Roberto, Iara Tatiana Bonin & Rosa Maria Hessel Silveira. A diferença étnico-racial em livros brasileiros para crianças: análise de três tendências contemporâneas. *Revista Eletrônica de Educação* (São Carlos), v. 9, n. 2: pp. 389-403, 2015. Semestral. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1111/416>>. Acesso em: 17 de abr. 2018.

MACHADO, Maria Clara. *Pluft, o fantasminha e outras peças*. São Paulo: Nova Fronteira, 2009.

MACHADO, Maria Clara. *Teatro infantil completo*. Luiz Raul Machado (org.). Rio de Janeiro: 2010.

MARTINS, Aracy Alves & Nilma Lino Gomes. Literatura infantil/juvenil e diversidade: a produção literária atual. Aparecida Paiva, Francisca Maciel & Rildo Cosson (coords). *Literatura: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino. v. 20). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7841-2011-literatura-infantil-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 11 abr. 2018.

PAIVA, Aparecida. “Políticas públicas de leitura: pesquisas em rede”. Aparecida Paiva (org.). *Literatura fora da caixa: O PNBE na escola: distribuição, circulação e leitura*. São Paulo: Editora Unesp, 2012, pp. 13-33.

PAIVA, Jane e Andréa Berenblum. Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Uma avaliação diagnóstica. *Pro-Posições* (Campinas) v. 20, n. 1 (58), pp. 173-188, jan./abr. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v20n1/v20n1a10.pdf>> Acesso em 20 abr. 2018.

REIS, Roberto. Cânon. José Luiz Jobim (org.). *Palavras da crítica*. Rio de Janeiro: Imago, 1992, pp. 65-92.

SANT'ANNA, Jaime dos Reis. Para compreender o papel da literatura dramática dos acervos do PNBE na formação de leitores no ensino básico. *Fólio – Revista de Letras* (Vitória da Conquista), v. 7, n. 2. pp. 31-49, jul./dez. 2015. Disponível em <<http://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/2891>> Acesso em 10 abr. 2018.

SCHIMIDT, Rita Terezinha. Cânone/contra-cânone: nem aquele que é o mesmo nem este que é o outro. Tânia Franco Carvalho (org.). *O discurso crítico na América Latina*. Porto Alegre: Ed. Unisinos, 1996.

SOUZA, Renata Junqueira de, Daniela Maria Segabinazi & Jhennefer Alves Macedo. O protagonismo das princesas africanas na literatura juvenil: uma investigação no PNBE. *Revista Argumentos Pró-Educação*, v. 2, n. 6, pp. 451-472, 2017. Disponível em: <<http://ojs.univas.edu.br/index.php/argumentosproeducacao/article/view/247>>. Acesso em 15 abr. 2018.

VALARINI, Sharlene Davantel. O lugar do teatro nos acervos do PNBE para o Ensino Fundamental I das escolas públicas brasileiras. Encontro Diálogos Literários, 2º, 2013. Campo Mourão. *Anais [...]*. Campo Mourão: UNESPAR/FECILCAM, 2013, pp. 303-321. Disponível em: <<https://dialogosliterarios.files.wordpress.com/2013/12/86.pdf>>. Acesso em 11 abr. 2018.

VOLTOLINI, Ricardo. Agradando crianças de Berlim a Quixeramobim. Maria Clara Machado. *Teatro infantil completo*. Luiz Raul Machado (org.). Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2010, pp. xlv-cxlix.

ZILBERMAN, Regina. *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

IS THERE CHILDREN'S THEATRE IN PNBE?

ABSTRACT: The goal of this article is to discuss the influence of the Brazilian Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) and its articulation with the official discourse, in the composition of the school literary canon of the Final Years of Primary Education (6th to 9th year), departing from the conception of canon by Reis (1992). The proposal is to ponder about the tension between diversity (Gomes) and canon, initially by approaching ethnic diversity (Federal Law 10.639/2003) and, later, the diversity of discourse genres (PCNs) in extending the canon to this educational cluster. We conclude that the school literary canon has become diverse, but it is still uneven. In this context, theatre is emphasized for being one of the genres with smaller participation in the program. This may result from the lack of this genre in the Brazilian publishing market, but it may also mean a lack of prestige of this genre, which stems from the few knowledge about it, attested by the lack of research on the subject.

KEYWORDS: Text Genres; Canon; children’s theatre; Maria Clara Machado.

Recebido em 19 de julho de 2018; aprovado em 2 de maio de 2019.

terra roxa

e outras terras

Revista de Estudos Literários

DOS BEST-SELLERS DA CULTURA DE MASSA AO CÂNONE LITERÁRIO: SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO POSSIBILIDADE

Luzimar Silva de Lima¹ (UESPI)
e Shirlei Marly Alves² (UESPI)

RESUMO: O ensino da leitura e, mais especificamente, da leitura literária no contexto escolar, tem se apresentado como um terreno de amplo debate, sendo que, atualmente, um aspecto enfocado são as novas preferências do alunado em contraponto com a primazia da literatura canônica, que, historicamente, tem sido valorizada no ambiente escolar. Considera-se o fato de que os *best-sellers* da cultura de massa ocupam um espaço cada vez maior nas atividades de leitura dos jovens leitores, enquanto, em contrapartida, a imposição da literatura canônica, muitas vezes, gera frustração das expectativas desses leitores. Numa tentativa de superar essa dicotomização, propõe-se, para o ambiente da escola, uma aproximação entre cânone literário e *best-sellers* da cultura de massa. Elegemos as obras *Como eu era antes de você*, de Jojo Moyes, e *Lucíola*, de José de Alencar, e construímos duas sequências didáticas. Com essa proposta, busca-se responder a seguinte questão: como a leitura de *best-sellers* pode favorecer a inserção das obras canônicas na escola e a formação crítica do leitor? Como suporte teórico, adotaram-se as postulações de Barthes (1987), Lajolo e Zilberman (2009) e Cosson (2015). Com este trabalho, esperamos oportunizar novos olhares às leituras fora do cânone literário na escola.

PALAVRAS-CHAVE: literatura; *best-sellers*; cânone literário; sequência didática

INTRODUÇÃO

A presença da literatura na escola tem sido foco de inquietações por parte de muitos estudiosos dessa arte, considerando que o ensino de literatura demanda metodologias que não sobrepujem a beleza do literário e, por essa razão, necessita de uma sistematização que abarque as suas diferentes funções. Isso demanda da escola

1 luzilii@hotmail.com - <http://lattes.cnpq.br/4057763054837539>

2 shirlei.alves42@hotmail.com - <http://lattes.cnpq.br/7828918779492971>

concretizar sua missão de formar leitores capazes não apenas de decifrar o código e construir sentidos, mas também de garantir-lhes a fruição, ou o prazer estético possibilitado pela obra literária.

Historicamente, a escola brasileira garantiu ao cânone literário a primazia, com a adoção de listas de obras nas quais se contemplam autores brasileiros e portugueses que ganharam notoriedade por meio da crítica acadêmica e jornalística. O trabalho com essas leituras, entretanto, nem sempre se fez ou se faz sem problemas, visto que, por diversos motivos, verifica-se certa rejeição de grande parte do alunado. Atualmente, a leitura dos clássicos parece ameaçada pela efervescência das produções da cultura de massa, as quais têm arrebatado os gostos do público. Isso tem preocupado muitos professores que acreditam que a leitura na escola deve incidir exclusivamente os clássicos consagrados.

Por outro lado, as práticas de leitura dos alunos da educação básica, especialmente do ensino fundamental evidencia uma grande diversidade de preferências e gostos, muitas vezes, diretamente ligados às influências do cinema e da televisão – que alcançam uma grande massa de expectadores. Vale ressaltar que as obras alvo do interesse dos alunos nem sempre são aproveitadas no cenário escolar, muito mais de imposição do cânone do que de valorização das preferências de leituras dos alunos. Este trabalho se justifica, pois, por ter como premissa a necessidade de fazer aliança, de pactuar com os alunos com vistas a ampliar-lhes o universo de leituras, estrategicamente tendo como ponto de partida seus próprios gostos e hábitos. Intentamos, nesse sentido, mostrar as possibilidades de um trabalho pedagógico que promova a interconexão entre os *best-sellers* da cultura de massa com os *best-sellers* clássicos da literatura. Para tanto, tomamos como base estudos sobre a literatura e o prazer do texto, a recepção do texto pelo leitor e a importância das sequências didáticas como procedimentos metodológicos eficazes no ensino da literatura.

A partir desses pressupostos teóricos, selecionamos duas obras e construímos uma sequência didática que privilegia dois tipos de leitura. As obras selecionadas foram *Como eu era antes de você*, de autoria de Jojo Moyes, e *Lucíola*, de José de Alencar. Trabalhamos os entrelaces que carregam essas obras, demonstrando as possibilidades de formar leitores partindo do conhecido por eles para o desconhecido, ou menos frequente, ou seja, de um *best-seller* da cultura de massa para um *best-seller* clássico sagrado pelo cânone.

A primeira proposta é uma sequência básica que compreende quatro momentos: motivação, introdução, leitura e interpretação; a segunda é uma sequência expandida, compreendendo sete momentos: motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação e expansão. Essas duas atividades foram baseadas nas propostas de Cosson (2015), cujos estudos de bases teórico-práticas sobre a literatura na escola têm trazido relevantes contribuições para esse âmbito de ensino e aprendizagem.

1 A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: DIÁLOGOS ENTRE A LITERATURA DE MASSA E O CÂNONE LITERÁRIO

A presença da literatura canônica na escola parece ameaçada pelo modo como se efetiva a prática de leitura em sala de aula. A ameaça se justifica pelo caráter impositivo que embaça a beleza da leitura literária, negando-se ao aluno o deleite, a fruição, o prazer. Ler por obrigação é algo que frustra as expectativas do leitor e constrói um campo propício à recusa, “quando a postura do leitor diante do livro deve ser mais distanciada e a abordagem mais erudita, muitos jovens perdem o gosto por ler. Outros fatores, com certeza, intervêm [...], mas o ensino tem também o seu papel” (Petit 2004: 155).

O erudito como imposição remete à primazia do cânone, cuja abordagem restringe o universo de leitura dos alunos e não frui como um horizonte de alargamento, no sentido de que a fruição do popular seja privilegiada também na escola. Assim, valorizar o erudito e o popular é fazer com que a literatura seja garantida como direito “em todas as modalidades e em todos os níveis” (Candido 1988: 191), ou seja, o erudito e o popular não são dicotômicos, eles não se excluem, ao contrário, intermedeiam-se.

É fato que os alunos realizam leituras diversas com destaque para os *best-sellers* da cultura de massa, e o apreço que esses livros ganharam junto ao público jovem implica um descortinar de novos olhares acerca dessa leitura. No entanto, a base pedagógica arraigada à literatura faz essas leituras serem negadas em favor da exclusividade dada ao cânone. Petit apresenta um posicionamento valorativo a respeito dos *best-sellers* da cultura de massa ao afirmar que “os mesmos *best-sellers* existentes na biblioteca [...] é claro que são os efeitos da moda. [...] permitem “desenferrujar os olhos” e há mesmo alguns de qualidade que permitem soltar a imaginação, jogar com as palavras. Podem ser também um pretexto para compartilhar, para conversar. Portanto, não sejamos puritanos” (2004: 175)

Nessa mesma ótica, Rouxel (2013: 25) expressa algumas considerações acerca do valor dos *best-sellers* como leituras que propiciam fruição a seus leitores. Suas palavras ressaltam o espaço escolar como um lugar de diferentes leituras e atestam a validade dos *best-sellers* da cultura de massa, que “possuem o mérito de verbalizar emoções e vivências, [...] A literatura lida em sala convida também a explorar a experiência humana, a extrair dela proveitos simbólicos que o professor não consegue avaliar, pois decorrem da esfera íntima” (Rouxel 2013: 24).

No universo escolar, apresenta-se uma condução preocupante do ensino de literatura. Todorov especifica que, na escola, o ensino de literatura parece resumir-se à crítica acerca dos textos, em detrimento da leitura de fruição e reflexiva do texto literário:

Ler poemas e romances não conduz à reflexão sobre a condição humana, sobre o indivíduo e a sociedade, o amor e o ódio, a alegria e o desespero, mas sobre as noções críticas tradicionais ou modernas. Na escola, não aprendemos

acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos. (Todorov 2009: 26)

Tal condução é preocupante, visto que a literatura deve conceber-se como arte de interação leitor-texto construída nas bases do gosto, privilegiando-se o texto literário e não comentários sobre ele. Ainda, na escola, as leituras estão normalmente ligadas a uma normatização de atividades realizadas para cumprir objetivos poucos definidos a fim de atender às exigências do professor com relação à disciplina lecionada, geralmente, na forma de resumo oral ou escrito do enredo da história ou preenchimento de fichas:

No ensino fundamental, predominam as interpretações de texto trazidas pelo livro didático, usualmente feitas a partir de textos incompletos, e as atividades extraclasse, constituídas de resumos dos textos, fichas de leituras e debates em sala de aula, cujo objetivo maior é recontar a história lida ou dizer o poema com suas próprias palavras. (Cosson 2015: 23)

Esse tipo de leitura desconsidera que ler precisa ser um ato de desejo e de prazer, ou seja, lê-se porque é bom, porque traz conhecimento, porque (re) significa nossa vida, porque nos identificamos. Por todos esses motivos, na escola, essa condução atrela-se às concepções e ao papel desempenhado pelo professor.

Na sala de aula, além das atividades propostas no livro didático, o professor deve ter autonomia para buscar atividades mais contextualizadas, sobretudo quando o objetivo é discutir e estimular a leitura do texto literário. Segundo Colomer (2007: 65), os textos devem progredir para um aprimoramento do gosto estético do estudante com uma abordagem que pode partir do conhecido para o desconhecido, ou seja, dos *best-sellers* da cultura de massa para o cânone.

Quando lemos, julgamos, atribuímos ao lido juízos de valor. Tais aspectos remetem ao caráter de prazer e fruição, que não estão vinculados apenas ao cânone, mas também a outros textos, dentre eles os da literatura de massa com os seus *best-sellers*, como atestam os próprios leitores:

Se aceito julgar um texto segundo o prazer, não posso ser levado a dizer: este é bom, aquele é mau. [...] O brio do texto (sem o qual, em suma, não há texto) seria a sua vontade de fruição: lá onde precisamente ele excede a procura, ultrapassa a tagarelice e através do qual tenta transbordar, forçar o embargo dos adjetivos – que são essas portas da linguagem por onde o ideológico e o imaginário penetram em grandes ondas. (Barthes 1987: 19)

Temos então, a revelação dessa relação recíproca em que o texto responde às expectativas do leitor. Será essa a leitura prevista na escola brasileira? Será a literatura assim percebida por nossos estudantes nas escolas? O que sabemos é que há escolas preocupadas com a formação sólida de um leitor, mas há, em contrapartida, aquelas que percebem essa arte pelos vieses exclusivos do pedagógico, na e para a escola.

Esse processo inviabiliza a acolhida de leituras fora do cânone, as quais são vistas como ameaça. Todavia a interação não pressupõe apenas a leitura canônica, mas também se faz em um universo amplo de diferentes textos, entre os quais, atualmente, destacam-se os *best-sellers* da cultura de massa. Esses livros tem conquistado uma grande quantidade de leitores, sobretudo, jovens adolescentes. Conforme pesquisa realizada por Lima (2018) com alunos de três escolas do interior do estado do Piauí, constata-se uma intensa atividade de leitura de *best-sellers* por alunos do 9º ano. Os anos finais do ensino fundamental, especialmente o 9º ano, pelo perfil de seu público, reverberam uma forte preferência pelos *best-sellers* da cultura de massa, algo que deve ser percebido e aproveitado no cenário escolar.

Na pesquisa supracitada, Lima (2018: 112) assevera que os alunos entrevistados revelaram, entre outros motivos, que a preferência pelos *best-sellers* da cultura de massa se dá por essa leitura lhes propiciar viver aventuras, os inspirar e ainda devido ao enredo lhes aguçar a curiosidade.

Jauss (1984: 25) descreve o processo de interação do leitor com o texto e a importância para a compreensão e envolvimento com o lido, assim, a obra literária não é vista como um objeto em si mesma, oferecendo a cada observador, em cada época, uma mesma interpretação.

Trata-se, pois, de uma leitura renovada, devendo ser percebida como uma libertação do texto da matéria das palavras, visto ser um processo de recepção e produção estética que se realiza na atualização dos textos literários por parte do leitor. É assim que o cânone deve ser recebido pelos alunos na escola ou fora dela, como uma interação gratuita, como ocorre com os leitores de *best-sellers*, dado o apreço por essas leituras tanto no âmbito escolar como extraescolar: “O leitor não é passivo, [...] ele reescreve. Altera o sentido, faz o que bem entende, distorce, reemprega, introduz variantes, deixa de lado os usos corretos. Mas ele também é transformado: encontra algo que não esperava e não sabe nunca aonde isso poderá levá-lo” (Petit 2008: 28).

Iser (1996: 75) apresenta considerações sobre a leitura e formação da consciência nas relações dialógicas leitor-texto, no cumprimento dos horizontes de expectativa e no preenchimento dos vazios dispostos no texto: “Ao constituirmos o sentido na leitura, experimentamos um mundo que, embora não exista mais, se deixa ver e, embora nos seja estranho, podemos compreender” (Iser 1996: 25).

A leitura é o pacto entre esses dois elementos, e é nela que se constroem os significados do texto, sendo importante, pois, considerar as ações das minúcias dessa relação. Na escola, as palavras de Iser (1996) precisam ganhar força ao se pensar no leitor que temos e no que queremos, o que demanda analisar as preferências de leitura e as relações que se estabelecem entre os livros e os leitores. Temos visto como foco de preferência do público jovem a leitura de romances e identificação com as obras lidas, a exemplo dos *best-sellers* da cultura de massa, visto que essas leituras estão à disposição dos leitores e de suas escolhas. Assim, na escola, não é estratégico forçar o leitor a ler exclusivamente os clássicos da literatura, tampouco lhes impor apenas um modo de compreender, como alerta Petit:

Não se pode jamais estar seguro de dominar os leitores, mesmo onde diferentes poderes dedicam-se a controlar o acesso aos textos. Na realidade, os leitores apropriam-se dos textos, lhe dão outro significado, mudam o sentido, interpretam à sua maneira, introduzindo seus desejos entre as linhas: é toda a alquimia da recepção. Não se pode jamais controlar o modo como um texto será lido, compreendido e interpretado. (Petit 2008: 26)

Tratamos na seção seguinte do caráter estrutural e do surgimento do romance como leitura preferida de grande parte dos leitores brasileiros, sejam obras da literatura de massa sejam da literatura clássica.

2 O ROMANCE: ENTRE OS PREFERIDOS

Conforme Lajolo e Zilberman (2009: 18), no que diz respeito à presença da narrativa romanesca, em comparação ao que ocorria na Europa, o território brasileiro era bem mais atrasado. Ainda segundo as autoras, coube a Joaquim Manuel de Macedo a inserção do romance no Brasil, aguçando e conquistando o gosto do público por meio de uma narrativa descritiva que conduz e seduz o leitor. O público é fisgado inicialmente pela leitura de romances e mais tarde para outras leituras, como contos, poemas, entre outros. Wellek e Warren (2003: 285) afirmam que o romance não era bem-visto como leitura, já que, por se tratar de ficção e arte, não era considerada séria.

Cabe ressaltar que o perfil do público leitor mudou, pois a revolução tecnológica ocorrida nos últimos tempos tem propiciado diferentes acessos a romances, seja de maneira digital – textos na versão on-line em PDF – ou adaptados para o cinema. Este último aspecto tem influenciado os mais variados públicos à leitura das obras de categoria best-sellers, dada a sua difusão mercadológica e também porque o cinema atinge mais diretamente o público jovem.

Moisés (2006: 25) traça as seguintes características dos romances: ação, espaço, tempo, personagens, trama, planos narrativos e ponto de vista. Compreendê-las ajuda na construção de sentido e significado dos enredos, tornando a leitura mais fluida, como também estabelecem uma relação de interação mais definida no processo de leitura. e em território brasileiro o demarca como primeira narrativa a se consolidar no Brasil, bem como sua supremacia exercida com relação ao público até hoje.

O surgimento do romance como narrativa em território brasileiro o demarca como primeira narrativa a se consolidar no Brasil, bem como sua supremacia exercida com relação ao público até hoje, expressa, antes de tudo, a confirmação de sua consolidação no Brasil, bem como a supremacia exercida com relação ao público até hoje. Isso não significa que esses aspectos devam ser tomados como elementos primeiros de análise. A literatura deve, antes de tudo, exercer a função de humanização, a qual, talvez, experimentem os leitores dos *best-sellers* da cultura de massa, porque fazem

uma leitura livre de imposições, normatização ou pedagogização. Dessa função deveria ocupar-se também a escola ao trabalhar com o cânone.

Sob essa ótica, destacamos a necessidade de considerar, no contexto escolar, as preferências e gostos dos alunos visto, que têm se apresentado com grande diversidade. O olhar do professor sobre essa realidade pode permitir caminhos mais sólidos de formação de leitores, valorizando suas experiências e inserindo a literatura canônica no seu universo.

Nessa perspectiva, é estratégico considerar os romances, independentemente de seus vínculos histórico-sociais, como romances, pois há diversos fatores que os aproximam, seja pelo caráter estrutural, seja pela linguagem, seja pelas temáticas. Isso significa que as narrativas (canônicas, não canônicas) não se excluem, ensejando uma relação dialógica que efetiva uma progressão comparativa, sem caráter de exclusão ou imposição. Dessas relações nos apropriamos a fim de valorizar as diferentes leituras realizadas pelos alunos na escola

A esse respeito, delinearemos algumas considerações sobre o trabalho com romances na escola, evidenciando o diálogo entre as narrativas a fim de apontar caminhos para o trabalho e valorização das obras da literatura canônica e dos *best-sellers* atuais em contexto escolar: a primeira é um best-seller da cultura de massa presente na lista de mais lidos segundo a revista *Veja*, e a segunda, um best-seller canônico de José de Alencar.

3 DESCRIÇÃO DO DIÁLOGO E CONEXÕES ENTRE JOJO MOYES E JOSÉ DE ALENCAR: BASES PARA A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Este item destina-se a apresentar os dois enredos das obras selecionadas e as conexões que se estabelecem entre eles, sendo que, a partir dessa aproximação, propomos duas sequências didáticas em que se valorizam as experiências e preferências de leitura dos alunos e a inserção das obras canônicas, rompendo com a visão que geralmente na escola se constrói os clássicos, como uma leitura enfadonha e pouco atrativa. Partimos de um best-seller da cultura de massa para uma obra canônica.

Jojo Moyes é uma escritora de Londres que tem arrebatado as preferências dos leitores do mundo inteiro, e, devido ao sucesso de suas obras, teve alguns de seus romances adaptados para o cinema. Atualmente está entre as primeiras escritoras na lista dos livros mais lidos, segundo o site da revista *Veja*.

O romance da autora *Como eu era antes de você* narra a história de Louisa, 26 anos, que se acomoda porque não busca melhorias nem qualificações profissionais. A vida era monótona, até que um dia foi demitida do café em que trabalhava. vendo-se aflita, pois é dela que depende a família. É com o pouco que ganha nesse emprego que consegue ajudá-los. Diante do desemprego, busca novas oportunidades, no entanto, pela qualificação precária, resta-lhe cuidar de um renomado e rico advogado tetraplêgico de Londres, o resmungão e até então turrão, Will Traynor de 35 anos.

A protagonista é noiva de Patrick, um triatleta que a trata com indiferença. É essa frieza e distância que a encaminhará para a paixão por Will. Este, aos poucos, mostra a Louisa a inteligência que tem e a questiona sobre estar ali, desperdiçando-a com aquele tipo de trabalho. O envolvimento e conversas com Will a farão perceber-se de maneira diferente, tornando-se, portanto, outra pessoa após tê-lo conhecido. Por complicações decorrentes do acidente e por não se conformar em estar preso a uma cadeira de rodas, Will opta por suicídio por meio de um processo de eutanásia.

José de Alencar é um dos maiores nomes da literatura brasileira. Inserido no Romantismo, ampliou os horizontes de abordagens literárias de sua época por dedicar-se à literatura sob a ótica dos romances de costumes, indianista, regionalista e histórico:

O romance de José de Alencar pode se transformar em um continente devasso destituído de atrativos, vamos hoje a ele como o escolar que cumpre a leitura obrigatória ou como o estudioso de literatura brasileira que não pode desconhecer sua importância histórica para a formação de nosso sistema literário e cultural [...] retornar a literatura de Alencar, portanto significou compreender uma releitura [...] de nossa tradição historiográfica e crítica, [...] ao mesmo tempo em que garante sua permanência no cânone literário brasileiro. (Boechat 2003: 10)

Alencar se destaca por apresentar tais aspectos e por, à frente de seu tempo inserir aspectos críticos em um cenário até então marcado por tramas românticas que deveriam agradar ao gosto do público. Mesmo no espaço de representação dos romances de costumes, o autor destaca-se por lançar uma crítica social voltada aos costumes urbanos. Interessamo-nos, neste trabalho, analisar o romance *Lucíola*, do qual descreveremos brevemente o enredo.

Lúcia, protagonista da narrativa, acometida por um problema de doença da família, vê-se obrigada a ajudar financeiramente na compra de remédios. Diante da situação e da pobreza que marca sua vida, conhece Couto, a quem pede ajuda, entregando-se a ele em troca do dinheiro. Ao confessar à família, o pai a expulsa de casa.

Decorrido algum tempo na trama, em novo lugar – o cenário carioca – Lúcia, agora uma cortesã de luxo, encontra-se na vida de prostituição. No Rio de Janeiro, conhece pessoas ricas e influentes da sociedade, envolvendo-se com Paulo, que demonstra uma enorme admiração por sua beleza e mais tarde nutre uma verdadeira paixão por ela. Lúcia fica grávida, no entanto, recusa-se a ter o filho por não aceitar sua própria condição, considerando-se suja e imoral. À morte, o último pedido que Lúcia faz ao amado é que ele cuide de sua irmã mais nova. Assim faz Paulo, dedicando-se a cuidar da jovem.

A partir das obras apresentadas, estabelecemos uma comparação entre esses dois best-sellers, um clássico da literatura e um romance da cultura de massa, ponto básico para a elaboração das duas sequências didáticas.

4 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: O NOVO E O VELHO?

As sequências didáticas são importantes instrumentos de atividades sistemáticas que cumprem uma funcionalidade maior em virtude de propósitos pretendidos, por seguirem um processo gradual de construção de conhecimento. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004: 82), uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática. Nesse processo, a dificuldade dos alunos é força motriz para a realização e aplicação das sequências, sendo essa dificuldade o que define os objetivos da atividade.

As sequências didáticas estabelecem um processo que requer uma relação de interação com os textos ou objeto de estudo. Essa base interacionista permite a abordagem de uma base dialógica que requer uma sequência gradual. No estudo proposto isso permite partir do conhecido pelos alunos (*best-sellers* da cultura de massa) para o desconhecido por eles (o cânone). Apresentamos, assim, duas atividades que cumprem aproximar os romances já citados e atestar a possibilidade de um trabalho que valoriza as experiências de leitura dos alunos.

Essa atividade destina-se a alunos de 9º ano, sendo a proposta inspirada no trabalho de Cosson (2015), que descreve uma sequência básica e uma expandida. Em seus estudos, o autor apresenta considerações sobre o ensino da literatura na escola, fazendo ainda algumas propostas metodológicas que auxiliam o trabalho pedagógico do professor. O autor sugere um trabalho com duas sequências didáticas: uma básica, dividida em quatro etapas (motivação, introdução, leitura, interpretação), e outra expandida, dividida em sete etapas (motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação, expansão).

ATIVIDADE 01: SEQUÊNCIA BÁSICA: PROPOSTA PARA A ABORDAGEM DA OBRA COMO EU ERA ANTES DE VOCÊ, DE JOJO MOYES

MOTIVAÇÃO

Duração: uma aula

- O professor levará para a sala de aula o livro da autora e perguntará aos alunos se eles já o conhecem. Na hipótese de já conhecerem a trama, no formato de livro ou filme, pede a um dos alunos que descreva a cena que mais lhe chamou atenção. Em caso de desconhecimento, pede aos alunos que explorem a capa, contracapa e orelha do livro. Reflete com a turma sobre um dos temas citados na cena descrita pelo aluno, isso em caso de um deles já conhecer a história. Opcionalmente, o professor escolhe um tema para discussão, no caso de nenhum dos alunos conhecerem o romance. Sugerimos o valor da família nos nossos dias, avaliando a opinião dos alunos.

INTRODUÇÃO

Duração: uma aula

- O professor levará novamente o livro físico aos alunos, fazendo a apresentação do autor e da obra. Poderá expor os prefácios e fazer leitura e interpretação juntamente com a turma, instigando os alunos sobre as expectativas acerca da obra. Então, informa que a obra Como eu era antes de você, será lida por todos.

LEITURA

Duração: 30 dias

- Essa parte destina-se ao acompanhamento da leitura, sendo importante não fazer desse ato um policiamento, visto que o aluno se sentirá pressionado, e a leitura não fluirá como experiência estética. É estabelecido um diálogo com a turma a respeito de um dos temas da obra escolhida. Sugerimos discutir as mudanças ocorridas na vida da protagonista pela presença de diferentes pessoas que dela participam. O professor deixará especificado o prazo de 30 dias para a leitura integral do romance. Nesse período faz dois intervalos a cada dez dias de leitura. O primeiro é a conversa inicial já apresentada por meio da discussão de um dos temas da obra e o segundo deverá compreender a leitura de um trecho ou capítulo do livro que tenha despertado interesse ou dúvida (sugerimos um que se encontre mais no meio do livro sobre o envolvimento entre Louisa e Will) para que os alunos expressem sua compreensão, e o professor possa conduzir a leitura e interpretação de maneira adequada, evitando que os alunos se despersem na leitura ou sintam-se desmotivados.

A INTERPRETAÇÃO

Duração: uma ou duas aulas

- Esse é o momento de compartilhar as interpretações dos alunos a respeito da obra lida. Juntos, professor e alunos, após discutirem e analisarem a obra na sala de aula, construirão um texto coletivo (resumo crítico) a respeito da narrativa. O professor iniciará o texto, e, em grupo, os alunos construirão uma parte, dando continuidade até que todos participem. Ao término, todos avaliam, fazem as correções e exposição da produção no mural da escola.

OBSERVAÇÃO: O professor instiga a curiosidade dos alunos, retomando brevemente os principais aspectos analisados na obra lida, e anuncia a nova leitura.

ATIVIDADE 02: SEQUÊNCIA EXPANDIDA: PROPOSTA PARA A ABORDAGEM DA OBRA LUCÍOLA, DE JOSÉ DE ALENCAR

MOTIVAÇÃO

Duração: uma aula

- Essa atividade será feita mediante a análise de imagens da sociedade carioca de 1862, ocasião em que o professor pedirá aos alunos que reflitam sobre a organização social, hábitos, costumes, condição social e espaços retratados. As imagens serão distribuídas para análise em grupos de seis alunos. O professor dará um tempo de quinze minutos e, em seguida, fará as discussões com os alunos.

INTRODUÇÃO

Duração: três aulas

- Nesta etapa, serão realizadas três introduções. A primeira é a apresentação dos dados biográficos e bibliográficos de José de Alencar. A segunda será uma atividade exploratória na biblioteca para verificar as edições do livro *Lucíola* e analisar as relações indicativas de conteúdo, imagem de leitor e condições de circulação. É importante, a título de ilustração, levar um cartaz da obra adaptada para o cinema. A terceira será a leitura das primeiras páginas e apresentação dos personagens e ambiente social no qual se inserem.

LEITURA

Duração: 3 aulas realizadas de 8 em 8 dias

- Nessa etapa de acompanhamento, devem ser feitos três intervalos. O primeiro será uma música de Vanderlie, chamada “Românticos”. Nela o cantor apresenta uma série de características e definições dos românticos. A partir dela, analisaremos o perfil romântico dos personagens protagonistas e suas concepções de amor. O segundo será uma campanha sobre a exploração e abuso sexual, conforme imagem a seguir. Esse intervalo tem como objetivo discutir a relação intertextual entre a campanha e um dos temas da obra. O terceiro será a análise de um trecho do romance que revela a forma como a sociedade percebia a mulher e os julgamentos sofridos por Lúcia em razão de ter se relacionado sexualmente fora do casamento e de ser prostituta.



Fonte: http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/sedh/cartilha_educativa.pdf

PRIMEIRA INTERPRETAÇÃO

Duração: duas aulas

- O objetivo é fazer uma apreensão global da obra. A proposta é que, com liberdade, os alunos possam expressar suas compreensões. Propomos a produção de um comentário opinativo por meio da análise e reflexão do tema: A visão romântica do ontem e hoje: perspectivas analógicas do romance *Lucíola*. O professor recebe os trabalhos lê e avalia a compreensão dos alunos, fazendo as intervenções necessárias naqueles que merecerem aprofundamento. É importante que os alunos tenham oportunidade de lerem os trabalhos em sala de aula.

CONTEXTUALIZAÇÃO

Duração: uma aula

- Será realizada uma relação contextual da obra *Lucíola* por meio da análise da crítica, chamada contextualização crítica, sobre alguma notícia a respeito da obra. O objetivo é a expansão do universo de leituras dos alunos para uma compreensão mais aprofundada do romance lido por meio de pesquisas. Com a pesquisa, os alunos constroem um mural de notícias ou informações sobre a obra, que ficará na parede da sala.

SEGUNDA INTERPRETAÇÃO

Duração: duas aulas

- O professor faz uma análise aprofundada de um dos aspectos da obra. Para isso seleciona um dos personagens - *Lucíola* – sobre a qual os alunos farão a análise psicológica de modo a observar o contexto da narrativa em seus múltiplos aspectos. Em seguida, ampliam a análise crítica para toda a narrativa por meio, inicialmente, da personagem selecionada.

EXPANSÃO

Duração: duas aulas

Essa etapa é muito importante para se estabelecer a intertextualidade entre as duas obras selecionadas. O professor marcará com os alunos uma data para que percebam e discutam as semelhanças entre as duas obras, retoma os aspectos apresentados no final da atividade 01 e discute com os alunos os diálogos estabelecidos entre as narrativas. Podem ser selecionados: razões financeiras, morte, amor, mudança na vida das personagens protagonistas, relações quanto aos espaços e ambientes entre as duas obras e como se relacionam, elementos da narrativa, atualidade dos temas.

PROPOSTA DE ATIVIDADE: “Produza uma resenha expressando sua apreciação crítica acerca das duas obras, considere o tema: Linhas paralelas entre as obras *Como eu era antes de você*, de Jojo Moyes, e *Lucíola*, de José de Alencar.”

O professor avaliará os trabalhos, fazendo as correções e propondo a reescrita dos textos, se necessário. Marcará um dia para a apresentação de uma mesa-redonda a fim de socializar dos trabalhos para toda a escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com essas duas propostas de sequências didáticas, mostramos as possibilidades de aproveitamento das leituras de preferência dos alunos, visto que obras como a de Jojo Moyes estão presentes nas práticas de leitura dos alunos. Dessa forma, percebê-las como leituras válidas é um movimento estratégico para conduzir o leitor à fruição do cânone literário valorizado pela escola. Esperamos, nesse sentido, que o educando perceba as obras canônicas com o mesmo interesse e deleite com que percebe os *best-sellers* da cultura de massa, razão pela qual apresentamos uma proposta de aproximar obras da cultura de massa e clássicos da literatura brasileira.

Percebeu-se que a literatura de cultura de massa pode ser via de acesso para a introdução do cânone, partindo-se do conhecido para o desconhecido pelos alunos. Ao mesmo tempo, favorece terreno propício para a leitura da literatura por apresentar uma sistematização sem imposição. Portanto, como uma construção coletiva de conhecimentos que tornam professor e aluno sujeitos de uma leitura leve e agradável sem desmerecimento ou imposição.

OBRAS CITADAS

ALENCAR, José de. *Lucíola*. São Paulo: Ática, 1988.

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

BOECHAT, Maria Cecília. *Paraísos artificiais: o romantismo de José de Alencar e sua recepção crítica*. Belo Horizonte: Ed UFMG, 2003.

CANDIDO, Antonio. O direito a literatura. *Vários escritos*. São Paulo: Ouro sobre Azul, 1998, pp. 235-249.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: 34, 1996.

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

LAJOLO, Marisa & Regina Zilberman. *A formação da leitura no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1996.

LIMA, Luzimar Silva de. *Leitura de best-sellers: desafios à escola na formação do leitor*. 2018. Universidade Estadual do Piauí, Dissertação (Mestrado Profissional em Letras).

MOISÉS, Massaud. *A criação literária: prosa 1*. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

MOYES, Jojo. *Como eu era antes de você*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2016.

PETIT, Michéle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo, 2008.

ROUXEL, Anne. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. Maria Amélia Dalvi, Neide Luiza de Rezende & Rita Jover Faleiros (orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013, pp. 17-34.

SCHNEUWLY, Bernard & Joaquim Dolz. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de letras, 2004.

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

WELLEK, René & Austin Warren. *Teoria da literatura e metodologia dos estudos literários*. Trad. Luis Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FROM MASS CULTURE BEST SELLERS TO LITERARY CANON: DIDATIC SEQUENCE AS A POSSIBILITY

ABSTRACT: The teaching of reading and, more specifically, of literary reading in the school context, has been discussed largely, presently focused on the new preferences by the students in contrast with the primacy of the canonical literature, historically well valued in school. Mass culture best sellers occupy an increasingly large locus in reading activities by young readers, while in contrast the imposition of the literary canon many times creates frustrations on reader's expectations. As an attempt to overcome such divide, we propose a convergence between literary canon and mass culture bestsellers. We selected the novels *Me before you* by Jojo Moyes and *Lucíola* by José de Alencar, about which we made two didactic sequences. Therefore, we try to discuss how reading of bestsellers may contribute to the insertion of canonical works in the school and the criticism formation of the reader. As theoretical support, we used the postulations by Barthes (1987), Lajolo and Zilberman (2009), Cosson (2015). With this essay, we want to give a new view of readings outside the literary canon in school.

KEYWORDS: literature; best-sellers; literary canon; didactic sequence.

Recebido em 20 de julho de 2018; aprovado em 2 de maio de 2019.

terra roxa

e outras terras

Revista de Estudos Literários

O ROMANCE CONTEMPORÂNEO E O CÂNONE NA ESCOLA: VISÕES E REVISÕES

Nelson Martinelli Filho¹ (IFES)

RESUMO: Este artigo tem como intuito trazer para discussão a leitura e o estudo, no âmbito específico do Ensino Médio, de romances publicados a partir das últimas décadas a fim de destacar aspectos da literatura atual que ponham em xeque as fronteiras e os limites tradicionalmente atribuídos a esse gênero na escola, pautados em suas relações com o cânone. Nesse sentido, propomos situar o debate considerando a realidade de docentes e alunos da Educação Básica a fim de contribuir para a revisão de conceitos enrijecidos acerca do romance contemporâneo por meio de, em especial, uma revisão do espectro conceitual do que se apresenta nos livros didáticos, ampliando os horizontes de trabalho com esse gênero em sala de aula. Para tanto, tomaremos como base o pensamento de Giorgio Agamben (2009) e de Karl Erik Schøllhammer (2009) sobre o contemporâneo. Também contribuirão para este estudo os trabalhos de Cereja (2004), Dalvi (2013), Lajolo (2016) e Oliveira (2013) acerca das relações entre literatura e escola.

PALAVRAS-CHAVE: romance contemporâneo; ensino de literatura; cânone.

O ensino de literatura, sabemos, tem sua responsabilidade atribuída quase que exclusivamente ao ambiente escolar. Como consequência disso, o professor, a quem metonimicamente se relega a voz e o papel da escola, passa a ter como encargo, aos olhos do senso comum, *ensinar a ler e ensinar a escrever*. Na tentativa de mensurar os resultados em torno da leitura no Brasil e avaliar esse processo, constantemente se recorre à pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, realizada nos anos 2000, 2007, 2011 e 2015 (esta, com dados coletados pelo Ibope, sendo a última disponibilizada, com publicação no ano de 2016), para se chegar ao veredito peremptório: ainda se lê muito pouco no país. Entre os dados com os quais se faz alarde, as manchetes destacam: 44% dos brasileiros não leem. Embora a análise da pesquisa não esteja em foco aqui, partimos de dois pressupostos: a definição de leitor e não leitor, nessa baliza, é controversa, assim como também é controverso o fato de a pesquisa ser fomentada por grupos representantes de editoras privadas (Instituto Pró-Livro, com apoio da

¹ nelsonmfilho@gmail.com - <http://lattes.cnpq.br/9186790476855298>

Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares, da Câmara Brasileira do Livro e do Sindicato Nacional dos Editores de Livros). Quanto ao primeiro ponto, a arbitrariedade da definição de leitor como “aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses” (Failla 2016: 184) não pode pautar conclusões incontestáveis sobre a leitura no Brasil – da mesma maneira, não é suficiente para a reflexão apenas destacar a estatística fria, por exemplo, de que foram vendidos 3,7 milhões de livros na Bienal do Rio 2017. O objetivo de realizar retratos da sociedade – como já observamos nos impulsos positivistas e realistas do século XIX – é *a priori* falho.

No rastro dessa problemática, em sua pesquisa de doutorado, a professora Gabriela Rodella de Oliveira constatou que os alunos ponderam que a delimitação entre *ser leitor, não ser leitor ou ser mais ou menos leitor* é muito mais ampla, envolvendo critérios como:

O gosto pela leitura (“gosto de ler”, “adoro ler”, [...]); Algo que poderia ser interpretado como uma certa *compulsão* pela leitura (“leio o que aparecer na minha frente” [...]); [...] A *qualidade* da leitura que é realizada (“leio bem”, “leio além da minha obrigação” [...]); A *variedade* de leituras que é efetuada (“leio coisas variadas” [...]); [...] A capacidade de *compreensão* do que se lê (“sou leitor porque sei ler”, “sei interpretar um texto” [...]); E a possibilidade de se ser um *leitor sem livros* (“sou leitor porque leitor não é só quem lê livros”) (Oliveira 2013: 162-163)

Analisar o campo da leitura, portanto, vai muito além de números e indicadores elaborados de acordo com variados interesses – ainda que impressione o volume e o detalhamento de dados que são produzidos na pesquisa encomendada pelo Instituto Pró-livro. Dizer que os alunos não leem é no mínimo insuficiente. Se removermos as expectativas escolares de leitura, vamos perceber que “os adolescentes leem. Eles podem não ler o que a escola lhes pede para ler, podem não ler com a frequência que se esperaria que lessem, mas em geral eles leem, citam seus livros preferidos e discorrem sobre o lhes agrada nas leituras que fazem dos livros que selecionam para ler” (Oliveira 2013: 262). Desse modo, o intuito aqui não é concluir que o aluno deve ler *mais*. Além disso, ainda de acordo com os dados da pesquisa de Oliveira, os alunos já leem literatura contemporânea, mesmo que o resultado que o diferencie da literatura chancelada pela academia.

Isso não significa, obviamente, tomar a situação como resolvida. Pelo contrário. Tomando como base esse perfil de leitura que já existe, em maior ou menor grau, em certa parcela dos estudantes – e frequentemente de maneira independente da escola –, devemos ter em mente que, “no Ensino Médio, o adolescente ou jovem deveria acessar obras nacionais e supranacionais de reconhecido valor ético-estético, subvertendo-o, alargando, assim, seu repertório e refinando seu grau de compreensão e seu nível de exigência como leitor” (Dalvi 2013: 129). O que está em pauta no momento, então, não é o binômio *leitor x não leitor*, mas a relevância da ampliação da leitura de romances produzidos contemporaneamente, a partir da mediação de leitura baseada em perspectivas que se abrem a partir de estudos e pesquisas desenvolvidos.

Na outra mão, não basta legar a responsabilidade do cenário (qualquer que ele seja) exclusividade ao professor. Na própria publicação de *Retratos da leitura no Brasil 4*, a professora e pesquisadora Marisa Lajolo aponta um dado que chama a atenção: para a pergunta “Quem mais influenciou o hábito de leitura?”, 15% dos leitores e 6% dos não leitores responderam “Mãe ou responsável do sexo feminino”; em segundo lugar, 10% dos leitores e 4% dos não leitores indicaram “Algum professor ou professora” (2016: 207). Entretanto, 55% dos leitores e 84% dos não leitores deram como resposta “Ninguém”. Ao considerarmos o importante papel do mediador de leitura, que tem sido objeto de pesquisa nos últimos anos, devemos concordar com Lajolo (2016: 125) que esse dado não nos convence pois, sabemos, que alguém influencia a escolha desses 55% de leitores – e aí entram todos aqueles agentes que perpassam, de maneira clara ou não, a influência sobre um leitor: representantes do mercado (a grande mídia, a publicidade das livrarias e editoras, a mídia independente *on-line*, as grandes redes sociais etc.), vozes de autoridade (escola, livro didático, professores, bibliotecários, familiares, amigos, outros escritores, *youtubers*, celebridades etc.), entre outros.

Se continuamos a desdobrar a frialdade dos números apontados pela pesquisa, veremos que a) 55% daqueles quem sabem *ler e escrever* não “Lê livros de literatura por vontade própria, como contos, romances ou poesias” (Failla 2016: 197); b) que, entre leitores, 42% afirma, entre os gêneros, ler a Bíblia, 22% afirma ler Religiosos, 22% Contos, 22% Romance, 12% Poesia (Failla 2016: 214); e c) que:

A Bíblia é o livro mais citado em quase todos os perfis socioeconômicos da pesquisa. No entanto, ela é mais citada entre os não estudantes, os de menor escolaridade e entre os mais velhos. Por outro lado, na faixa entre 5 e 10 anos, infantis e contos são mais citados que a Bíblia. Contos e didáticos são os gêneros que se destacam entre os estudantes. Já entre aqueles com nível superior, livros técnicos, romances e didáticos aparecem com percentuais próximos ao da Bíblia (Failla 2016: 214).

Olhando rapidamente para esses números e considerando o que até aqui tem sido debatido, não é fácil chegar a conclusões seguras sobre o estado da leitura no Brasil, em especial com relação à leitura de literatura. Menos ainda se buscamos estratificar por gênero, embora seja sensível a percepção de que narrativas (entre contos e romances) superam o consumo de poesia. Dentro do grupo de narrativas, romances e contos parecem ocupar distintos espaços na escola: o primeiro tende a ser emblemático na periodização literária a partir do Romantismo (se observamos a importância que se dá ao romance de Alencar, à inauguração do Realismo com o romance de Machado de Assis, às particularidades do romance de Aluísio Azevedo, aos romances pré-modernistas, aos romances da segunda e terceira fases do modernismo, por exemplo), compondo uma espécie de cânone escolar literário do romance; os contos, por outro lado, são preferidos pelo favorecimento à leitura em sala de aula devido a sua extensão. Entre ambos, vamos pormenorizar o olhar ao romance brasileiro, em especial aquele produzido contemporaneamente, cujo espaço no ensino básico

tende a ser ceifado em prol da valorização de outras obras já sistematizadas e consolidadas na organização curricular.

Falar de romance brasileiro contemporâneo requer, necessariamente, uma análise tridimensional: precisamos não apenas pensar sobre o que é o romance, mas também sobre o desenvolvimento do romance brasileiro e, em última instância, para dialogar com Giorgio Agamben, sobre o que é o contemporâneo. Em primeiro lugar, para chegarmos ao que há de atual, ou melhor, para entendermos o *que é esse atual*, precisamos fazer coro à pergunta: “O que significa ser contemporâneo?”. Partindo das “Considerações intempestivas” de Nietzsche – sobre a qual, lembra Agamben, Barthes pontua que “O contemporâneo é o intempestivo”, o pensador italiano resalta que não há uma perfeita adequação entre o contemporâneo e o seu próprio tempo. É justamente por esse fato – por essa desconexão, essa inatualidade –, que o contemporâneo pode perceber e apreender sua época:

A contemporaneidade, portanto, é uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distâncias; mais precisamente, essa é a *relação com o tempo que a este adere através de uma dissociação e um anacronismo*. Aqueles que coincidem muito plenamente com a época, que em todos os aspectos a esta aderem perfeitamente, não são contemporâneos porque, exatamente por isso, não conseguem vê-la, não podem manter fixo o olhar sobre ela. (Agamben 2009: 59)

Nesses termos, não basta entendê-lo como aquele que vive no presente. Isso quer dizer que não tomaremos a literatura contemporânea como uma representação do que é atual, mas como aquela que “mantém fixo o olhar no seu próprio tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro” (Agamben 2009: 62), desviando-se dos facho de luz de sua época para enxergar as sombras – esses facho de trevas, como luzes que não nos alcançam. Sendo assim, o escritor contemporâneo se localiza no escuro do presente, com relação ao qual ele é anacrônico – e nesse presente, que não é meramente cronológico, cria-se uma relação simultânea com passado e futuro (nos termos de Agamben, um “muito cedo” que é, ao mesmo tempo, um “muito tarde”), ou seja, uma relação com outros tempos. Nota-se, então, que seu compromisso “é, no tempo cronológico, algo que urge dentro deste e que o transforma” (Agamben 2009: 65). Para Karl Erik Schøllhammer, em *Ficção brasileira contemporânea*, “o escritor contemporâneo parece estar motivado por uma grande urgência em se relacionar com a realidade histórica, estando consciente, entretanto, da impossibilidade de captá-la na sua especificidade atual, em seu presente” (Schøllhammer 2009: 10).

Com essa discussão em vista, a questão do contemporâneo deverá ser considerada a partir de um recorte bem delimitado: romances publicados a partir da década de 2000, em especial sob a noção de contemporâneo de Agamben, isto é, textos que dialoguem com seu próprio tempo a partir de um viés não convencional, diferenciado, fornecendo novos meios de enxergar a realidade. Diferentemente do que ocorria em períodos anteriores, quando, pelo número consideravelmente menor de autores e obras, tornava-se possível traçar linhas temáticas e formais mais ou menos comuns,

com a evolução das tecnologias de publicações no século XIX, tais esboços panorâmicos tornaram-se cada vez mais imprecisos.

O ensino de literatura com frequência tem se pautado em características homogeneizantes, como tradicionalmente refletem os livros didáticos. Como destaca William Roberto Cereja, conhecido autor de materiais para a educação básica,

a organização dos conteúdos, apoiada na historiografia literária, privilegia o *enfoque cronológico* de movimentos, gerações e autores, com suas respectivas obras de destaque. Estudar literatura, sob essa perspectiva, quase sempre é o mesmo que conhecer, geralmente de forma passiva, aquilo que os “bons” escritores (com todas as falhas e injustiças que historicamente sempre ocorreram nessa avaliação) escreveram ao longo da história de nossa cultura. Trata-se, pois, de uma concepção conteudista e enciclopédica de ensino de literatura (Cereja 2004: 18).

Na contemporaneidade, porém, qualquer vestígio de totalização se mostra como impossibilidade. Com um volume inapreensível de obras publicadas nas últimas décadas, o docente do ensino básico – em especial aquele que trabalha com o Ensino Médio – muitas vezes encontra caminhos nem sempre bem delineados nos materiais de apoio. Para citar um exemplo, um dos principais manuais de historiografia da literatura brasileira utilizados pelos graduandos e graduados em Letras, *História concisa da literatura brasileira*, de Alfredo Bosi, inicia seu capítulo final, “Tendências contemporâneas” (Bosi 2006: 383-497), a partir da década de 1930, após o primeiro momento do Modernismo, passando pela “era do romance brasileiro” (Bosi 2006: 388), entre 1930 e 1940, chegando ao subcapítulo “A ficção entre os anos 70 e 90: alguns pontos de referência” (Bosi 2006: 434-438), porém, sem maior fôlego e profundidade – como se pode supor em uma cobertura de 30 anos de ficção em um número tão reduzido de páginas. Nesse sentido, a obra, embora largamente consultada – com seus devidos méritos reconhecidos –, demonstra uma clara datação com relação ao período contemporâneo analisado – sublinhe-se, de 1930 a 1990.

O livro didático, da mesma maneira, não dá conta de lançar um olhar mais apurado sobre a literatura recente – por melhores que sejam as intenções e os esforços –, em grande parte pela característica panorâmica do material. Assim, ao docente interessado em se aprofundar o tema restam, em geral, as pesquisas acadêmicas – dissertações, teses e artigos superespecializados –, que muitas vezes se distanciam da realidade do ensino básico pelo ritmo e pela dinâmica particulares no âmbito das instituições de ensino superior. É com frequência, também, que os materiais de apoio do professor se limitam a um número bastante reduzido de autores – tanto no período contemporâneo quanto nos anteriores –, na tentativa de apontar características bem definidas e totalizantes, repetidas à exaustão, cujos paradigmas são raramente revisados em consonância com estudos e pesquisas mais recentes. Essa abordagem visa a oferecer segurança ao docente, uniformizando ao máximo as produções literárias de modo que sejam reproduzidas com maior facilidade na sala de aula.

Assim, no estudo de literatura brasileira, o aluno acompanha, partindo da colonização do território brasileiro, diversos períodos que são reduzidos a características sistematizadas de maneira linear e regular, com autores e obras que são elencados de acordo com balizas pré-determinadas. Tal ímpeto se alonga até o século XX, esforçando-se para alcançar movimentos como Concretismo, Tropicália e Poesia Marginal, últimos grupos que são inseridos e categorizados em estéticas com certas forças coesivas, com aporte, enfim, que se nomeia ora “Pós-modernismo”, ora “Tendências contemporâneas”. Neste último grupo, busca-se resumir toda a vasta produção literária posterior aos anos de 1980, não logrando êxito na tentativa de visão totalizante. Notamos, então, que esse momento da literatura não consegue se adequar às abordagens oferecidas pelo livro didático. Como saída, consideramos ser pertinente e necessária a produção de materiais específicos para as “Tendências contemporâneas”, apresentando formas de abordar aspectos de parte dessa produção literária, com foco em especial nos romances pós-2000.

Pensar a literatura contemporânea, portanto, não permite construir um panorama de toda a abundante e crescente produção do período. Em geral, para o período pós-1990, termos como *multiplicidade*, *heterogeneidade*, *dispersão temática e estilística* tornaram-se tão comuns quanto vagos. Essas características, porém, podem ser remetidas também aos anos de 1980, cujos traços são notados ainda na década anterior, quando o engajamento político que se observa como resposta ao regime ditatorial convive, por exemplo, com a prosa existencial/intimista (no diapasão de Clarice Lispector) e a prosa brutal de Rubem Fonseca (que se iniciara na década de 1960), fixando de vez na agenda literária nacional o espaço urbano como principal cenário. Nos anos de 1980, já em fase de redemocratização, quando se tornou lugar-comum falar de um pós-modernismo (calcado, *grosso modo*, no declínio das utopias modernistas e na expressão de uma identidade fraturada do sujeito), inicia-se o processo de dispersão estilística, como consequência, entre outros fatores, de uma maior abertura do mercado editorial.

Esse contexto abriu espaço para experimentações de toda ordem, em especial nas relações com variadas formas de discurso, como as visuais (vídeos, fotografias, cinema etc.). Também ganhou força nesse período a narrativa sob a perspectiva de sujeitos esvaziados de suas identidades sólidas e concretas, vertente que permanecerá nos anos seguintes. Adentrando de vez no meio digital com a informática, a década de 1990 acentua a dispersão de modelos rígidos com uma profusão de novos autores. Os recursos imediatistas disponibilizados com as novas tecnologias também fizeram se destacar, nessa época, o miniconto, os *flashes* e as narrativas curtas – numa retomada da profusão de contos brasileiros iniciada nos anos de 1970 –, com particular atenção a abordagens voltadas para a própria sociedade. Nessa época, nomes já consagrados das décadas anteriores convivem com um aumento vertiginoso de novos autores devido a condições mais favoráveis para publicação de obras.

Chegando ao século XXI, nota-se que o mar de novos escritores é cada vez mais imenso – e mais heterogêneo –, consequência de fatores como o barateamento dos custos de produção editorial, o avanço das tecnologias de impressão, em consonân-

cia com a participação real da internet como meio de produção e difusão de obras. Como já percebemos, as análises universais não cabem no contemporâneo (que, para retomar o pensamento de Agamben, desvia-se da luz que preenche o presente para nele enxergar as sombras), em especial por ser uma conduta corrente nesse período a contestação de estruturas, posturas e certezas estanques do passado. Nesse viés, o romance funciona como um campo aberto a transformações, questionamentos, (re) invenções e experimentações - ora revisitando, ora saqueando questões fundamentais da literatura dos séculos XIX e XX - que, muitas vezes, descontroem conhecimentos até então assimilados pelo aluno ao longo do curso no ensino básico que, muitas vezes, descontroem conhecimentos até então assimilados pelo aluno ao longo do curso no ensino básico.

Também é necessário considerar que o ensino de literatura tem sido associado ao cumprimento do inciso III do art. 35 da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional, n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que atribui como uma das finalidades do Ensino Médio “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (Brasil 1996). No ensino básico, porém, a literatura tem sido apresentada prioritariamente de maneira historiográfica, tendo seus momentos iniciais elencados no primeiro ano do Ensino Médio, com conclusão no terceiro ano, quando devem ser apresentadas algumas *tendências contemporâneas*. O que se percebe, entretanto, é que a produção literária atual é condensada e reduzida nas etapas finais do Ensino Médio, muitas vezes interrompida ou não abordada adequadamente devido à sua heterogeneidade, o que impede uma síntese reducionista como, em geral, ocorre com os demais períodos literários.

Na discussão atual sobre a Base Nacional Comum Curricular (2018) – a despeito da decisão política de implementá-la sem amplo debate –, nota-se um movimento de inversão no ensino da historiografia literária: a literatura contemporânea seria lecionada ao longo do primeiro ano do Ensino Médio; no segundo ano, os séculos XX e XIX, respectivamente; no terceiro ano, autores e obras dos séculos XVIII, XVII e XVI, nessa sequência. O que se infere, em princípio, nessa inversão são pelo menos dois fatores: a) que se pretende dar maior fôlego à produção contemporânea, uma vez que ocupará sozinha todo um ano letivo; e b) que se supõe necessária maior maturidade do aluno para o estudo de momentos históricos mais distantes de sua realidade. Da forma como se distribuem os conteúdos atualmente, do primeiro ao terceiro anos do Ensino Médio, considerando a periodização da literatura brasileira, o aluno, com frequência, se depara com divisões esquemáticas e até mesmo rígidas para os romances, como as seguintes: o *romance romântico*, comumente dividido em romances urbanos, romances regionalistas e romances históricos e indianistas, a partir de nomes como José de Alencar, Joaquim Manuel de Macedo e Bernardo Guimarães (com maior destaque ao primeiro); o *romance realista*, marcado no Brasil pela obra de Machado de Assis (*apesar do problema do realismo* de Machado de Assis, para dialogar com o trabalho de Gustavo Bernardo Krause sobre o tema), que terá em paralelo o *romance naturalista*, representado pelo nome de Aluísio Azevedo; o romance regionalista, em seu modelo já do século XX, dividido, por vezes, entre os momentos

de um chamado Pré-Modernismo (no qual são inseridos Euclides da Cunha, Graça Aranha, Lima Barreto e Monteiro Lobato, por exemplo) e o Modernismo – para além-22, numa segunda fase, incluindo Graciliano Ramos, Rachel de Queiroz, Jorge Amado, José Lins do Rêgo, só para citar alguns nomes –, chegando a Guimarães Rosa; se fala, ainda, por vezes, de um *romance psicológico*, pautado nas narrativas de Clarice Lispector.

Mesmo que não seja comum a abordagem, por exemplo, de romances paradigmáticos, no sentido de rever estruturas tradicionais, como *Ulisses*, de James Joyce, ao longo do ensino básico, o aluno tem a oportunidade de se deparar com diversos autores que rasuram as bordas mais rígidas do gênero (em especial, de instâncias consolidadas, para o docente e para o discente, como tempo, enredo, foco narrativo, espaço e personagens), ou que revisam e/ou transformam aspectos do passado. Para mencionar alguns nomes canônicos que povoam as aulas de literatura do Ensino Básico, é possível que um aluno que conclua o Ensino Médio possa ter conhecido em sala de aula a maior parte destes autores e destas obras, datadas no século XX, que por si só contribuem para o questionamento do modelo tradicional do gênero: *Memórias sentimentais de João Miramar* (1924), de Oswald de Andrade, *Macunaíma* (1928), de Mário de Andrade, *São Bernardo* (1934), de Graciliano Ramos, *Grande sertão: veredas* (1956), de João Guimarães Rosa, *A paixão segundo G.H.* (1964), de Clarice Lispector – para ficarmos em poucos nomes. Porém, a imagem tradicional do romance – com base, acima de tudo, no romance romântico, tende a perdurar (e esse talvez seja o motivo para frequentemente ser associado, no senso comum, o gênero *romance* ao sentido de *história de amor* ou história romântica). Em outras palavras, embora boa parcela da literatura do século XX tenha se dedicado a esvaziar os modelos estanques nos mais diversos gêneros, o cânone escolar de romance permanece tributário às formas mais tradicionais. Isso já nos alerta sobre a necessidade de uma revisão, na área do ensino de literatura, acerca das relações entre as formas tradicionais e a produção literária do último século. Essa reflexão se torna mais urgente na medida em que, no campo da literatura produzida contemporaneamente, os romances rompem de maneira constante as barreiras impostas ao gênero, cruzando hipotéticos limites que há algumas décadas pareciam inabaláveis. Na literatura, como se observa, não cabem mais repetições, mas, sim, os tensionamentos que removem o leitor da zona de conforto.

Algumas divisões redutoras que vêm sendo há muito tempo reafirmadas no ensino de literatura – como a relação que opõe à ficção o sentido de realidade, além das separações programáticas entre textos literários e textos não literários – perdem a força nos textos literários mais recentes. Quanto a essa tendência de restringir a ficção aos textos literários, Evando Nascimento destaca que:

a ficcionalidade define menos um gênero que o estatuto híbrido de qualquer discurso. Por um lado, todo documento, mesmo o mais verídico, detém traços de ficcionalização; por outro, todo romance, todo poema detém valor documental. Ficção ou verdade, imaginação ou documento deixam de ser, por si mesmos, critérios de definição do gênero, pois a distinção é de grau e não de natureza.

Já os gêneros se definem menos por uma essência que os teria gerado do que pela história de seus usos e significações, de suas performances históricas, se quiserem. (Nascimento 2010: 197)

Com as novas tendências literárias contemporâneas, com frequência esse arcabouço de fórmulas cristalizadas para estudos dos gêneros é posto em xeque. Se nossa abordagem ratifica o discurso de multiplicidade formal e temática do século XXI, também não faltam ao leitor interessado opções de textos críticos sobre esse grande volume obras. São numerosas as publicações, os artigos, as teses e as dissertações sobre o tema, bem como os eventos que disponibilizam espaço para tais discussões, sem falar nos variados periódicos que atendem à área. Tal universo de conteúdos, porém, distancia-se cada vez mais do ensino básico, seja pelo discurso excessivamente teórico, seja pela dificuldade de tratar, com alunos mais jovens, das rupturas com os modelos tradicionais que a eles foram ensinados ao longo de sua formação. Não podemos, entretanto, legar certa parte da literatura contemporânea à leitura quase que exclusiva do ensino superior. É preciso que o aluno dos ensinos Fundamental e Médio tenham acesso a romances de viés não canônico, sobretudo a partir da mediação, tendo por premissa que “o estudante precisa ser incentivado a ter contato com formas, textos, estéticas mais sofisticadas (que está longe de querer dizer ‘mais elitizadas’), que exigirão seu esforço in(ter)ventivo como leitor, sem, contudo, deixar de lado essa compreensão situada da literatura” (Dalvi 2013: 47).

A comunhão entre argúcia analítica e comunicação didática para públicos não especializados não se compõe como uma impossibilidade. Para citar um exemplo bastante familiar, Antonio Candido realizou esse trabalho na obra *Na sala de aula: Caderno de análise literária* (1993), que foi muito bem recebida por suas leituras cuidadosas de poemas de seis autores de períodos distintos (Santa Rita Durão, Tomás Antônio Gonzaga, Álvares de Azevedo, Alberto de Oliveira, Manuel Bandeira e Murilo Mendes), tornando-se exemplos de aulas sobre análise literária para alunos de Letras, com boas possibilidade de reprodução no ensino básico (não por acaso tal obra foi publicada pela editora Ática, uma das líderes de mercado na produção de materiais didáticos): “Este caderno contém seis análises de poemas, que procuram sugerir ao professor e ao estudante maneiras possíveis de trabalhar o texto, partindo da noção de que cada um requer tratamento adequado à sua natureza, embora com base em pressuposto teóricos comuns” (Candido 1993: 5). Se a maior parte da produção da crítica literária é consumida pelo público de nível superior, Antonio Candido demonstra que é possível realizar uma análise ao mesmo tempo aguda e didática, levando outros grupos de leitores a novas possibilidades de leitura. A partir dessa lição, cremos ser possível tratar de romances contemporâneos de forma crítica e teórica, mas sem deixar de produzir resultados que excedam os muros do ensino superior.

Apesar dos esforços de pesquisadores e estudantes na direção da reflexão e da revisão sobre as práticas de ensino, as mudanças nas perspectivas didáticas ainda não são significativas, sendo notados resultados positivos apenas em níveis micrológicos atrelados a intervenções pontuais em ambientes escolares. Da mesma maneira, persiste o sucateamento sistêmico da escola, conduzindo à precariedade a estrutura

física, a formação continuada e a valorização profissional, que resultam fatalmente em grandes dificuldades para que qualquer movimento no sentido de garantir uma educação humanizada e crítica ao aluno seja envolto por um cenário desfavorável.

Que saídas para esse problema, então, podem ser propostas? Também não parece haver respostas simples e reduzidas para isso. Não podemos, portanto, atribuir o peso da questão ao professor, como se bastasse ele se tornar um ávido leitor de obras contemporâneas para que pudesse ensinar aos seus alunos. Para operar mudanças no horizonte escolar – e, conseqüentemente, na abordagem da literatura – no âmbito da política e da gestão pública, algumas ações mínimas são constantemente pautadas por aqueles que defendem melhores condições para a educação: a) a formação, no âmbito da licenciatura, que contemple não apenas o viés teórico sobre o texto literário, mas também as formas de pensar e abordar essa teoria na escola; b) a formação continuada de professores, especialmente considerando a atualização no que diz respeito às produções acadêmicas e literárias mais recentes, com incentivo à pesquisa e à pós-graduação, à participação em eventos, aos diálogos com pares etc.; c) a melhora radical na estrutura física, com bibliotecas equipadas, acessíveis e atualizadas, com materiais adequados de apoio ao professor, com recursos eletrônicos dispostos, com redução do número total de alunos por sala etc.; d) a valorização dos profissionais da educação (não apenas o professor), com revisão salarial, com jornada de trabalho que considere proporcionalmente o planejamento e o atendimento ao aluno, com respeito à autonomia docente etc.

Por outro lado, é evidente que a proximidade temporal, as transformações do gênero e a abordagem vigente no ensino de literatura dificultam ou impossibilitam a inclusão da produção mais recente no rol dos cânones, ao menos no espaço da escola. Tampouco as considerações deste trabalho intentam *superar*, *substituir* ou *suprimir* a leitura e o estudo de obras canônicas e clássicas na formação da educação básica, sobretudo pela relevância que estas possuem e devem possuir no programa de ensino de literatura. Retomando Agamben, o olhar contemporâneo, ao desviar da luz para enxergar o que há de trevas no presente, em sua relação singular com o próprio tempo, resulta num movimento vital do sujeito ao passado:

Isso significa que o contemporâneo não é apenas aquele que, percebendo o escuro do presente, nele apreende a resoluta luz; é também aquele que, dividindo e interpolando o tempo, está à altura de transformá-lo e de colocá-lo em relação com os outros tempos, de nele ler de modo inédito a história, de “citá-la” segundo uma necessidade que não provém de maneira nenhuma do seu arbítrio, mas de uma exigência à qual ele não pode responder. (Agamben 2009: 72)

Assim, a escola não pode privar, em sua organização curricular e em sua estrutura, o acesso às produções literárias representantes do contemporâneo ao aluno, tolhendo-o, conseqüentemente, do contato com textos que revisam sua própria realidade, no que concerne a aspectos como delimitação cronológica, distribuição territorial, perspectiva de subjetividade, organização social, constituição política, revisitação da

História etc. Em suma, um *direito* (no diálogo com Antonio Candido), com todos os seus múltiplos riscos, que a escola, em seu modelo vigente, tende a negar.

OBRAS CITADAS

AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo? e outros ensaios*. Trad. Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.

ALFREDO, Bosi. *História concisa da literatura brasileira*. 44. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996.

CANDIDO, Antonio. *Na sala de aula: caderno de análise literária*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1993.

CEREJA, William Roberto. *Uma proposta dialógica de ensino de literatura no ensino médio*. 2004. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem).

DALVI, Maria Amélia. *Literatura na escola: propostas didático-metodológicas*. Maria Amélia Dalvi, Rita Jover-Faleiros & Neide Luzia de Rezende (orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013, pp. 67-98.

Zoara Failla (org.). *Retratos da Leitura no Brasil 4*. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

KRAUSE, Gustavo Bernardo. *O problema do realismo de Machado de Assis*. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

LAJOLO, Marisa. *Números e letras no mundo dos livros*. Zoara Failla (org.). *Retratos da Leitura no Brasil 4*. Rio de Janeiro: Sextante, 2016, pp. 113-126.

NASCIMENTO, Evando. *Matérias-primas: da autobiografia à autoficção – ou vice-versa*. Rose Mary Abrão Nascif & Verônica Lucy Coutinho Lage (orgs.). *Literatura, crítica, cultura IV: interdisciplinaridade*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010, pp. 189-207.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. *As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e influências*. 2013. Universidade de São Paulo, Tese (Doutorado em Educação).

SCHØLLHAMMER, Karl Erik. *Ficção brasileira contemporânea*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

CONTEMPORARY NOVELS AND THE CANON AT SCHOOL: VISIONS AND REVISIONS

ABSTRACT: This article intends to discuss the reading and the study of novels published in the last decades, in the specific scope of High School, in order to highlight some aspects of the contemporary literature that questions the borders and the limits traditionally attributed to this genre in school,

based on their relations with the canon. In this sense, we propose to situate the debate considering the reality of teachers and students in the basic education grid in order to contribute to the revision of rigid concepts about the contemporary novel through, in particular, a revision of the conceptual spectrum of what is presented in textbooks, broadening the horizons of work with this genre in classes. Thus, we will take as a basis the thinking of Giorgio Agamben (2009) and Karl Erik Schøllhammer (2009) about the contemporary. Also contributing to this study are the works by Cereja (2004), Dalvi (2013), Lajolo (2016) and Oliveira (2013) about the relationships between literature and school.

KEYWORDS: Contemporary novels; teaching of literature; canon.

Recebido em 19 de junho de 2018; aprovado em 2 de maio de 2019.

terra roxa

e outras terras

Revista de Estudos Literários

LITERATURA INFANTIL EM CONTEXTOS EDUCATIVOS FORMAIS E NÃO FORMAIS: A TÉCNICA DO VOO

Teresa Mendes¹ (Instituto Politécnico de Portalegre - Portugal)

RESUMO: No presente artigo, discute-se a problemática da literatura infantil em contextos educativos formais e não formais relevando o papel do adulto-mediador na promoção da fruição estética e da compreensão leitora atendendo aos níveis de desenvolvimento da leitura e às experiências vivenciais do potencial recetor infantil. Preconiza-se a liberdade de seleção dos livros que o adulto considera mais adequados para abordar com as crianças, apesar dos constrangimentos legais que se lhe colocam no que diz respeito às diretrizes ministeriais plasmadas nos documentos programáticos e nas orientações curriculares para a sua prática educativa e pedagógica. Procura-se assim demonstrar que o agente educativo não deve apenas cingir-se à abordagem didática de obras obrigatórias nos referenciais que regem a sua prática letiva, mas pode e deve ir mais além, convocando textos e autores que se lhe afigurem relevantes para incutir o prazer da leitura e potenciar a educação literária dos mais novos, de modo a que se tornem, gradativamente, leitores competentes e críticos, capazes de extrair significados plurais das obras que lhe são preferencialmente dirigidas ou de que eles se apropriam por via da relação afetiva com o ato de ler.

PALAVRAS-CHAVE: literatura infantil; contextos educativos formais e não formais; educação literária.

No vasto universo dos livros de potencial receção infantil que atualmente se editam em Portugal, nem todos se inserem no paradigma da literatura infantil, por carecerem de uma dimensão imaginante e sobretudo estética e literária. Muitas são as obras que avultam no mercado editorial cuja função predominante é a informativa ou didática, abordando temas do interesse das crianças mas sem possuírem uma linguagem ambivalente e plurissignificativa que lhes permita alargar a sua capacidade interpretativa e o seu espírito crítico. A objetividade de que se revestem essas obras permite aprender conteúdos relacionados com diversas áreas do conhecimento mas

¹ teresa.mendes@ipportalegre.pt - <http://orcid.org/0000-0002-0767-9939>

numa perspetiva instrumental que não se coaduna com as características do texto literário.

Por outro lado, existem obras, sobretudo narrativas, que enfermam de um pendor demasiado simplista, de uma arquitetura textual e/ou de uma estrutura actancial que não desafiam o leitor e não lhe permitem desenvolver a sua capacidade inferencial. São livros desprovidos de artificialismos de linguagem, por vezes demasiado redutores e infantilizantes, que as crianças até podem apreciar, num primeiro momento, por não lhes exigirem o esforço intelectual que lhes permitirá estabelecer analogias e compreender os sentidos implícitos que o texto literário convoca. Mas não é o gosto da criança que determina a qualidade literária dos textos. Essa qualidade reside no interior dos textos que se inscrevem no subsistema literário infantil independentemente do gosto do leitor, qualquer que seja a sua idade.

O grande desafio para o adulto-mediador é o de proporcionar às crianças, desde a primeira infância, a possibilidade de terem contacto com leituras alternativas, de qualidade, leituras que lhes permitam ampliar sentidos e preencher os vazios discursivos propositadamente elididos ou deixados em suspenso. Ativando a competência interpretativa do leitor, essas obras, imbuídas de qualidade estética e literária, estimulam a imaginação e o pensamento divergente do potencial recetor infantil que, com a sua particular forma de ver e de sentir, atribui sentidos ao narrado. Ao fechar o circuito comunicativo literário, o recetor, assumindo-se como uma entidade ativa e dinâmica, apropria-se do texto lido, vivenciando-o com as suas experiências factuais, sensoriais e culturais, estabelecendo com ele uma ligação afetiva que determinará o seu futuro enquanto leitor competente e crítico, capaz de se aventurar pelos bosques de ficção e ultrapassar a superfície textual para entrar na estrutura profunda do texto, retirando ilações e fazendo deduções sobre o universo diegético, apresentado como um mundo alternativo ao real mas com ele partilhando os códigos axiológicos, semânticos e simbólicos que, *a priori*, entendemos como universais e próprios da condição humana.

Obviamente que, neste tipo de considerações, não nos interessa explorar questões que se prendem com as diferenças socioculturais, ideológicas ou religiosas que interferem, inevitavelmente, com as diferentes formas de ver o mundo e de assumirmos a condição de se ser pessoa. Interessa-nos, sobretudo, perceber de que modo se concebe a condição humana a ocidente e de que forma a literatura infantil (ou infantojuvenil) permite a reflexão do leitor, independentemente da sua idade ou condição socioeconómica, sobre si próprio e as várias coordenadas em que o mundo à sua volta gravita. Essa reflexão, que a literatura, enquanto espelho (de)formador do real, inevitavelmente potencia, contribui para que os leitores mais novos não se limitem a uma atitude acrítica e passiva dos textos que lhes são particularmente dirigidos, ou textos que, não tendo sido escritos a pensar no destinatário extratextual infantil ou infantojuvenil, as crianças e os jovens leem com prazer e de forma compreensiva. Com efeito, como afirma Azevedo:

Os textos literários de potencial receção leitora infantil e juvenil apresentam determinados mundos possíveis onde se exhibe sempre uma determinada modelização dos *realia*. Ao interagir com textos literários de potencial receção infantil e juvenil, a criança e o jovem acedem a um conhecimento singular do mundo. Eles têm a oportunidade de pensar mundos possíveis e de refletir, em diálogo com o mediador adulto, acerca de si e das suas relações com os outros. (2013: 56)

Na verdade, quanto mais acesso as crianças e os jovens tiverem a mundos ficcionais que transfiguram o real e lhes atribuem novos sentidos, mais facilmente o leitor não adulto conseguirá estabelecer analogias com a sua idiosincrasia e com as suas vivências pessoais, sociais e culturais. É um caminho que se afigura extremamente profícuo na construção de uma identidade ainda em fase de consolidação – cognitiva, psicoevolutiva, emocional e relacional - com implicações inevitáveis na perceção de outros mundos possíveis, imaginários e alternativos ao real, da mesma forma que poderá estabelecer os alicerces de uma cidadania plena, na medida em que aquele que lê, ao projetar-se no narrado e nas personagens que se movimentam no universo diegético, consegue colocar-se no lugar do Outro, perceber os seus problemas, as suas emoções e levantar hipóteses de resolução dos conflitos apresentados intradiegeticamente.

Distinguimos, portanto, os livros utilitários ou informativos e os livros destituídos de qualidade literária de toda a “produção que tem como veículo a palavra com um toque artístico ou criativo e como destinatário a criança” (Cervera 1991: 11). Ou seja, para se poder inserir no paradigma da literatura infantil, uma obra terá de possuir uma linguagem conotativa e figurada, socorrendo-se de artificialismos estilísticos e retóricos que visam provocar o leitor e incitá-lo a decifrar os sentidos não explicitados no texto verbal.

Da mesma forma, e reconhecendo a inegável importância da ilustração nos livros para crianças, diferenciamos a ilustração científica, com uma função informativa ou didática, e a ilustração artística que surge nos álbuns de qualidade para interpretar e complementar o texto verbal. Tal como o texto verbal, em que a literariedade está presente, conforme no-lo demonstrou Roman Jakobson, possui uma dimensão polisémica imprescindível para alargar a competência interpretativa do leitor, também as ilustrações artísticas, que estabelecem com o texto verbal um diálogo intersemiótico gerador de significados plurais e uma atmosfera poética que permite ao leitor compreender o legível, o ilegível e o inefável, se configuram como altamente polissémicas, a tal ponto que a criança, sobretudo a pré-leitora ou leitora inicial, pode, eventualmente, construir uma narrativa visual a partir da sequência de imagens presente no livro ilustrado sem o suporte da palavra. Acontece, frequentemente, nestes casos, que a narrativa visual não é coincidente, total ou parcialmente, com a narrativa verbal, porque a criança se baseou nas opções pictóricas do ilustrador e nos pormenores ilustrativos que povoam as páginas do livro.

2 “toda producción que tiene como vehículo la palabra con un toque artístico o creativo y como destinatário al niño”.

Esta é uma forma de aceder ao livro por via dos estímulos visuais e será porventura, no primeiro contacto com o livro, a mais eficaz na captação do interesse das crianças pré-leitoras ou leitoras iniciais, que se deslumbram pelas cores e pela iconografia simbólica presente nas imagens, levando-as a construir universos imaginários de acordo com a sua sensibilidade e a sua experiência vivencial. Na verdade, como afirma Sara Reis da Silva, “a ilustração possui um papel crucial, representando, num plano inicial, um importante factor de selecção e de definição do (des)gosto em face de uma obra, ou “virtudes” da componente pictórica” (Silva s.d.: 1). Não importa, nesse primeiro momento, se a imaginação da criança e o seu modo de apreender e interpretar a narrativa visual divergem dos sentidos veiculados pelo texto verbal. O importante é que a criança estabeleça com o código gráfico-plástico uma conexão emocional que muito provavelmente despoletará o seu interesse e a sua curiosidade pelo livro no seu todo, procurando criar relações intersemióticas entre os dois códigos que coexistem e se interpenetram no livro que lhe é expressamente dirigido. A ilustração pode assim desencadear o ímpeto da criança para a leitura do texto verbal, funcionando, frequentemente, como afirma ainda Sara Reis da Silva, “como um relevante apoio na percepção, na descodificação e na concretização de sentidos de um determinado texto literário” (Silva s.d.: 1).

Durante e após a leitura do livro, seja pela voz do adulto-mediador, seja pela PCNs silenciosa que a criança alfabetizada já consegue fazer, existem movimentos interpretativos gerados pela intersecção dos dois códigos – verbal e pictórico -, contribuindo para ampliar os sentidos que o livro, implícita ou explicitamente, veicula (e que divergem, naturalmente, de leitor para leitor devido à plurissignificação que nesses dois sistemas sígnicos existe). Tal significa que quanto mais “quanto mais artísticas, sugestivas e plurissignificativas forem as imagens, e os textos em que se fundam, maior será a mobilidade interpretativa da criança e mais sentidos ela conseguirá extrair da composição plástica e da textura verbal que se lhe oferecem ao olhar” (Mendes 2015: 47-48).

Cabe, portanto, ao adulto-mediador seleccionar livros de qualidade nas suas práticas educativas formais e não formais para que a criança, ao invés de se limitar a fazer as suas próprias escolhas - muitas vezes condicionadas por fatores como a inexistência, na sua sala de atividades ou na sua sala de aula, de obras literárias que lhe permitam ter um leque variado de opções de leitura -, tenha acesso a esse universo estético e literário de inestimável valor na sua formação enquanto leitor competente e crítico, capaz de entender que uma obra possui qualidade mesmo não a apreciando. É justamente aí que reside, em nosso entender, a essência do que é ser um leitor competente e crítico. Na verdade, esse leitor ideal, que queremos formar na Escola e noutros contextos educativos com responsabilidades nesta matéria, consegue distinguir um texto literário de um texto não literário, mesmo não possuindo ainda um conhecimento metaliterário que lhe permita verbalizar as características presentes num ou noutro, da mesma forma que consegue perceber se as imagens são artísticas ou não, independentemente do seu gosto. Um leitor competente e crítico consegue extrair significados do texto verbal e do texto visual, e dos dois articuladamente, e perceber que isso só é possível porque em ambos os textos existem mecanismos e

artificialismos específicos que o fazem pessoalizar a leitura e atribuir-lhe sentidos diferentes dos apreendidos por outro leitor.

Assim sendo, um adulto-mediador devidamente (in)formado sobre a especificidade deste subsistema intersemiótico designado de literatura infantil (ou literatura para a Infância, literatura para crianças, literatura de potencial receção infantil ou ainda de literatura infantojuvenil) mais facilmente poderá selecionar as obras que considera mais relevantes para abordar na sua sala de atividades, na sala de aula ou no espaço da biblioteca. Obviamente, não estamos aqui a considerar as imposições que os documentos programáticos normativos colocam aos educadores de infância e aos professores em termos de *corpus* textual obrigatório a abordar com as crianças. Disso falaremos um pouco mais adiante. Falamos, sim, da possibilidade de o adulto-mediador escolher livremente as obras que pretende dar a ler ao grupo de crianças com o qual trabalha diariamente. Nesse nível, consideramos que há vários critérios que devem reger as suas opções:

1) A qualidade estética e literária da obra;

2) A adequação da obra, em termos de linguagem, ao nível de desempenho da leitura das crianças, atendendo à sua heterogeneidade maturacional e ao seu desenvolvimento cognitivo, linguístico, psicoevolutivo e emocional;

3) A temática da obra e a sua adequação aos interesses das crianças e à sua experiência de vida.

Não nos parece que o critério da autoria seja suficiente para determinar a seleção de um livro para ler ou dar a ler a crianças. Com efeito, como defende Redes, criticando o *corpus* textual eleito como obrigatório no *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (PMCPEB) (2015) em vigor no sistema educativo português atual:

Obras de qualidade discutível de grandes autores da literatura adulta são impostas às criancinhas sob o critério da sacralização da voz do autor. Se é de Saramago ou Redol, é um grande texto! Isto é absolutamente risível numa área – a literatura infanto-juvenil – onde abundam textos de elevada qualidade estética, pedagógica, linguística, numa palavra, literária. (2015: s.p.)

Não nos interessa, para já, comentar as opções dos autores das *Metas* na delimitação do *corpus* textual selecionado para cada ano de escolaridade. Interessa-nos, sim, sublinhar esse pressuposto a que alude Redes, quando critica as escolhas que têm na base o critério da autoria porque, concordamos com o autor, não é pelo facto de um determinado escritor ser considerado um autor consagrado pelo cânone que qualquer obra da sua autoria seja de imediato catalogada como “de qualidade”. Mais uma vez, é fundamental que o adulto-mediador tenha uma perspetiva crítica sobre os livros e sobre a sua relevância, ou não, na formação literária da criança (pré)leitora, não se deixando influenciar pela crítica literária. Tal como se pretende que a criança desenvolva o seu espírito crítico e o pensamento divergente, também se deseja que

o adulto o faça, até porque, pela sua formação e pela sua experiência pedagógica, sabe, melhor do que ninguém, o que é mais relevante para o grupo de crianças que tem à sua guarda.

Um outro aspeto que se nos afigura como essencial é o facto de o adulto-mediador também adotar uma perspetiva crítica relativamente às sugestões de leitura que, em Portugal, são avançadas pelo Plano Nacional de Leitura (PNL) para cada ano de escolaridade. Refutamos, liminarmente, a classificação de livros segundo o critério das faixas etárias, porque entendemos, na linha do que as investigações na área da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem têm vindo a confirmar nas últimas décadas, que duas crianças com a mesma idade cronológica não terão, necessariamente, as mesmas competências em termos de desenvolvimento da leitura, os mesmos interesses e as mesmas vivências, pelo que um livro pode ser lido com prazer e de forma compreensiva por uma e não por outra.

Aliás, o Plano Nacional de Leitura (PNL), que surgiu em Portugal em 2006, e que teve, desde o seu início, como principais objetivos, o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita bem como o alargamento e aprofundamento dos hábitos de leitura, teve de facto o mérito de incrementar a leitura em contextos educativos formais e no contexto familiar, mas as listas que nele constam abrangem uma grande heterogeneidade de livros – literários, não literários -, dado que a sua finalidade é a de aumentar os hábitos de leitura dos cidadãos portugueses. Daí que o educador, o professor ou o bibliotecário deva ter em conta que o carimbo do PNL, que surge na capa dos livros que constam das suas listagens, não deve ser o critério principal no momento de selecionar uma obra se o seu objetivo é provocar o prazer estético, a fruição leitora e/ou a compreensão de um texto literário. Em síntese, o PNL permite ao leitor adulto e não adulto ter conhecimento de um vastíssimo leque de obras potencialmente endereçadas ao público infantil ou juvenil, mas deve instituir-se como uma ferramenta que amplie o conhecimento do que existe, no setor dos livros para crianças e jovens, no mercado editorial, e não como uma referência quando o propósito é selecionar obras de qualidade estética e literária – porque nem todas a possuem, como temos vindo a defender.

Assim, e apesar de, em Portugal, as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* (OCEPE) (2016) e o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (PMCPEB) (2015), no que diz respeito a sugestões de leitura não obrigatória, remeterem os profissionais de educação para o PNL, a estes cabe o livre arbítrio, tal como é assumido nesses referenciais, mas sempre adotando uma perspetiva crítica e fazendo uma seleção criteriosa dos livros que aí surgem como “adequados” para cada nível de escolaridade.

Defendemos, portanto, que o adulto-mediador deveria ter sempre, idealmente, a liberdade de escolha das obras que se lhe afiguram como mais pertinentes e adequadas ao seu grupo de crianças, promovendo assim o gosto pela leitura, a fruição estética e também a educação literária, envolvendo e implicando as crianças no ato de ler e auxiliando-as a compreender os mecanismos textuais e pictóricos de que os livros se alimentam para veicular sentidos.

Contudo, a realidade é bem diferente. Em Portugal, existe maior liberdade do educador de infância aquando da seleção dos livros que pretende dar a ler e eventualmente a explorar às crianças da sua sala de atividades, uma vez que as OCEPE não são um programa normativo mas apenas um guião orientador das suas práticas educativas; já o professor do ensino básico vê-se limitado nas suas opções, devido aos constrangimentos que lhe são impostos pelo PMCPEB.

Neste caso, o corpus textual selecionado pelos autores do documento programático homologado em 2015 é apresentado como obrigatório para cada ano de escolaridade. Desta forma, no território nacional, todos os professores são obrigados a abordar as obras que constam no Programa e Metas Curriculares, o que implica vários constrangimentos, uma vez que as obras são impostas e não têm em conta os contextos socioculturais nem os interesses das crianças, com as naturais implicações negativas que daí decorrem em termos práticos porque, como defende Daniel Pennac, “o verbo ler não suporta o imperativo” (Pennac 1999: 11). Desta forma, o carácter obrigatório das leituras pode ter um efeito perverso: o de se perder leitores.

Sabemos que, ao elaborar uma lista obrigatória de obras, os critérios serão sempre discutíveis e não geram consensos. Podemos não concordar com a seleção, mas o facto é que os professores têm de cumprir o Programa e as Metas que lhes são impostos pela tutela. Esse é o maior desafio que se coloca ao professor do ensino básico quando aborda o domínio da educação literária em contexto educativo, sobretudo no que diz respeito à gestão do tempo, dado que o leque de obras é significativo e que algumas delas possuem um grau de complexidade que não se coaduna com o estágio de desenvolvimento intelectual em que as crianças se encontram.

Creemos, contudo, que é necessário desmistificar e desconstruir algumas das inquietações dos professores a esse nível. Efetivamente, consideramos que não é imperativo que todas as obras literárias que integram os diversos corpora sejam abordadas da mesma forma. Pelo contrário, defendemos que cada livro nos desafia a adotar uma determinada perspetiva didática, sendo que, em alguns casos, se pode incidir em aspetos de carácter narratológico, noutros em aspetos discursivo-estilísticos, noutros ainda em aspetos semânticos e de carácter valorativo, consoante a especificidade do texto a abordar em contexto de sala de aula. Isto significa que após a leitura de uma determinada obra em que o espaço se assume como categoria narrativa privilegiada, normalmente associada ao modo de expressão literária que o configura - a descrição -, o questionamento por parte do professor deverá incidir nesse aspeto em particular, não sendo necessário explorar as restantes categorias da narrativa. Por outro lado, se a obra se baseia numa estrutura paralelística, em que a presença da repetição e da anáfora é uma constante, dever-se-á explorar preferencialmente esse aspeto em detrimento de outros, que naturalmente poderão ser também convocados para a exploração da obra.

Queremos com isto dizer que o professor, apesar de condicionado pelo carácter obrigatório das obras incluídas nos documentos programáticos, possui, ainda assim, liberdade de manobra em termos das abordagens pedagógicas a realizar com os seus alunos. O que é importante reter é que os alunos deverão saber ler compreensiva-

mente e de forma crítica qualquer texto – narrativo, poético, dramático -, não sendo para isso necessário que todas as obras sejam analisadas exaustivamente – o que seria altamente contraproducente, aliás. Se o professor ensinar os seus alunos as técnicas de análise textual de forma esparsa e significativa, os alunos conseguirão, *a priori*, analisar qualquer tipo de texto (embora o contexto histórico-social e cultural em que o texto foi produzido neste caso não possa ser tido em conta, visto que esse aspeto não foi abordado no processo de ensino-aprendizagem).

O maior problema que se coloca, regra geral, à maioria dos professores em Portugal, no que ao domínio da educação literária diz respeito, prende-se com a necessidade de prepararem os alunos para um exame nacional em final de ciclo. Daí que sintam, frequentemente, essa pressão no seu dia-a-dia e na planificação das suas aulas, tendo a tendência para explorar os textos literários invariavelmente da mesma forma e com uma sistematicidade que, em nosso entender, desvirtua a especificidade de cada obra. Com efeito, é necessário captar a essência do texto e explorá-lo de acordo com os aspetos que nele sobressaem – sejam eles de carácter narratológico, discursivo-estilístico, simbólico ou estrutural. No fundo, trata-se de capacitar os alunos de uma competência de análise textual que lhes permitirá, idealmente, fazer a análise de qualquer texto, mesmo não conhecendo o autor, a sua obra, o seu estilo e o seu contexto epocal. Privilegia-se, neste caso, a visão sincrónica e não a diacrónica da literatura, o que, não sendo o ideal, permite apetrechar os alunos de ferramentas heurísticas essenciais para o desenvolvimento da sua capacidade hermenêutica e analítica.

Estamos em crer que, dependendo da forma como as abordagens educativas e pedagógicas se efetivam em contexto escolar, os alunos conseguirão analisar qualquer tipo de texto, seja numa situação de avaliação sumativa ou não. Pensamos, contudo, que as diretrizes ministeriais que definem metas mensuráveis no domínio da educação literária, tal como sucede nos outros domínios das *Metas Curriculares*, podem ter um efeito perverso, na medida em que facilmente os professores caem na tentação de transmitir conhecimentos de forma unívoca, condicionando a liberdade interpretativa dos alunos, que terão de responder às questões formuladas em situação de exame segundo as matrizes previamente estabelecidas e escrupulosamente cumpridas pelos examinadores e avaliadores.

A pergunta que se impõe, neste caso, é esta: será que este tipo de abordagem aos textos, centrada numa pedagogia transmissiva retrógrada e unilateral, fomenta verdadeiramente o dinamismo hermenêutico do leitor ou, ao invés, coarta a sua liberdade interpretativa impondo uma única possibilidade de leitura do texto literário? Ou seja, se, ao analisar um poema, num exame nacional, o aluno tiver uma interpretação diferente da realizada pelos autores da prova, a sua análise é automaticamente rejeitada por não se enquadrar nos critérios de avaliação estabelecidos pela equipa de autores que a concebeu e pelos quais o examinador/avaliador se rege? A ser assim, está em causa um dos princípios basilares da análise textual: o de permitir que a instância recetiva leia, de acordo com a sua sensibilidade e a sua competência literária, os sentidos veiculados pelas palavras e pelos silêncios que as emolduram.

Acresce-se que a preocupação excessiva com os resultados da avaliação, por parte do alunos e dos seus familiares, acarreta um esforço de memorização que contradiz tudo aquilo que as investigações nesta área têm vindo a demonstrar, isto é, que se deve valorizar a compreensão, em detrimento da memorização, porque quem memoriza algo que para si não faça sentido ou que não lhe cause nenhum tipo de impacto emocional facilmente esquece o que memorizou. Pelo contrário, quem compreende o que lê, quem desenvolve laços afetivos com o ato de ler, tendencialmente será um leitor mais competente e autónomo, não esquecendo o que apreendeu.

Julgamos, portanto, que, e reportando-nos à realidade portuguesa no que à formação de leitores literários diz respeito, a Escola tem vindo a assumir uma perspetiva redutora, demasiado centrada em aspetos colaterais que têm a ver com o sucesso educativo e com o desempenho dos alunos em momentos de avaliação estandardizados (as provas de aferição, a meio de cada ciclo de escolaridade, e os exames nacionais, em final de ciclo), que, em nosso entender, não contribuem para a formação literária dos nossos jovens. Contudo, é importante não esquecer, a Escola tem subjacentes políticas educativas cujo principal propósito é o de elevar os níveis de literacia da população estudantil, de forma a que os alunos consigam resultados escolares que coloquem Portugal ao nível dos países mais desenvolvidos, com as taxas mais elevadas em matéria de literacia segundo os relatórios da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). A este propósito, defende Sim-Sim:

Os baixos níveis de literacia e os diminutos hábitos de leitura dos portugueses, que são notícias recorrentes na comunicação social, alarmam os decisores políticos e nos preocupam a todos, só poderão ser eficazmente combatidos se for investido um esforço efectivo no melhor ensino da leitura na escola e, portanto, no empenhamento na formação de professores nesta área. (s.d.: 51)

Entendemos que o propósito de elevar os níveis de literacia dos portugueses é válido mas não é suficiente para formar verdadeiramente leitores literários. Quando a preocupação incide nos resultados e não nas aprendizagens efetivas dos alunos, o problema da iliteracia é apenas mascarado. É aí que o adulto-mediador deve intervir para contrariar essa tendência de aprendizagem focada na transmissão de conteúdos e, em contrapartida, apostar numa abordagem participativa que convoque e valorize as opiniões dos alunos em termos (também) de interpretação textual.

Deverá ser nesse clima educativo potenciador de aprendizagens efetivas que o educador ou professor deve delinear estratégias que potenciem a leitura literária e desenvolvam a sensibilidade estética dos mais novos. Uma dessas estratégias tem, forçosamente, a ver com o tipo de perguntas que são colocadas após a leitura do texto. Assim, se, como já referimos, o intuito do professor é o de aumentar a capacidade inferencial dos seus alunos, as perguntas não deverão ser fechadas nem potenciadoras de uma única interpretação. As técnicas de análise textual ajudam o professor a colocar as perguntas da forma mais adequada e com intencionalidade educativa, mas a sensibilidade do adulto que conduz o diálogo sobre o texto lido e que se socorre do

questionamento para possibilitar uma leitura profunda do texto é fundamental para alargar a plasticidade mental das crianças e a sua competência leitora.

Pelo contrário, se o objetivo for o de suscitar o interesse pela leitura e a fruição estética e literária, o adulto-mediador deverá ler (ou dar a ler) o texto e as imagens sem recorrer a qualquer tipo de exploração. A leitura expressiva e em voz alta, quando realizada pelo educador/professor/bibliotecário, será determinante na criação (ou não) de laços afetivos das crianças com o ato de ler – sucedendo o mesmo quando a opção do adulto-mediador é a de contar a história. Na verdade, muitas vezes a forma como o adulto dá vida ao texto – seja pela leitura seja pelo conto – é a estratégia que se afigura como mais eficaz de estimular o prazer pelas histórias, captando a atenção e o interesse das crianças. Frequentemente, não é necessário colocar questões após esse momento de cumplicidade entre o mediador e o ouvinte/leitor porque a reação emotiva das crianças é suficiente para que o adulto perceba se a mensagem foi entendida, se o texto foi compreendido, se houve adesão da criança ao texto lido ou contado.

Com efeito, quando as crianças riem ao ler ou ouvir ler uma história humorística, é um sinal claro que compreenderam as estratégias textuais utilizadas para esse efeito, o mesmo sucedendo se as crianças permanecem em silêncio ou manifestam sinais exteriores de tristeza se a história for comovente. O adulto, com a sua sensibilidade e a sua intuição pedagógica, facilmente perceberá as exteriorizações emotivas do seu grupo e o seu grau de compreensão face ao texto que lhe foi dado a conhecer. Nesse caso, mesmo que tenha planificado um momento de discussão e reflexão em torno do conteúdo ou da forma do texto, pode abdicar de o fazer, porque os silêncios, por vezes, são mais eloquentes do que as palavras, não sendo necessário ir mais além em termos de exploração da obra.

Defendemos, portanto, que um adulto-mediador, mais do que seguir modelos curriculares e orientações teóricas ou indicações programáticas, deverá ter em conta, no seu agir pedagógico, a forma como as crianças reagem face às estratégias implementadas, e proceder em conformidade. Tal significa que uma planificação, por mais pormenorizada e coerente que seja com os objetivos e os conteúdos a abordar, poderá ser alterada a qualquer momento, dependendo das reações e atitudes do grupo. Essa elasticidade pedagógica por parte do educador/professor/bibliotecário é determinante para criar um ambiente propício à livre expressão dos afetos, respeitando-se assim a forma como cada criança reage ao livro e à mensagem que este veicula. Só assim, entendemos nós, se conseguirá desmistificar a ideia, junto do público infantil (e infantojuvenil), de que o momento da leitura implica necessariamente uma exploração a posteriori, muitas vezes em formato de ficha. A este propósito, Veloso refere:

No respeitante às práticas pedagógicas, julgo que a leitura literária é ignorada com preocupante frequência pelos professores; os questionários que se trabalham a propósito dos textos geram muitas vezes paráfrases como resposta, devido ao monopólio de perguntas convergentes, sendo raras as que apelam ao pensamento divergente. (s.d. : 4)

A questão da instrumentalização da leitura, e a da disseção do texto até ao limite, é aliás, um dos problemas que consideramos mais merecedores da reflexão dos profissionais de educação, porque, como as investigações nos têm vindo a demonstrar ao longo dos tempos, esse é um fator de desmotivação e de desinteresse dos alunos face à leitura. Se se pretende formar leitores literários, competentes e críticos, leitores que consigam apropriar-se do conteúdo do texto literário e o relacionem com as suas vivências e com a sua emotividade, é necessário dar-lhes tempo e espaço para que a leitura seja sentida como algo significativo para cada pessoa, na sua singularidade e de acordo com a sua sensibilidade e o seu *modus vivendi*. pois, como defende Vygotsky, “A verdadeira educação consiste em despertar na criança aquilo que ela tem já em si, ajudá-la a expandi-lo e orientar o seu desenvolvimento numa determinada direcção” (Vygotsky 2009:63).

Em suma, a participação ativa do leitor no processo de interpretação do lido é imprescindível para estabelecer os alicerces de uma verdadeira competência leitora, porque a criança, através do desenvolvimento da sua capacidade inferencial,

aprende a desautomatizar o seu olhar e a percorrer os trilhos que lhe são propostos ou insinuados, quer pelo texto quer pelas ilustrações. Desta forma, ao adulto-mediador compete desencadear mecanismos pedagógicos que, ao invés de promoverem a mera instrumentalização da leitura, facilitem, simultaneamente, o processo de fruição estética e a atribuição de sentidos ao narrado. (Mergulhão 2011: 2)

Isto porque, como afirma José Morais: “Ler é alimentar-se, respirar. É também voar. Ensinar a leitura é ao mesmo tempo formar a criança na técnica do voo, revelar-lhe este prazer e permitir que o mantenha” (1997: 272).

OBRAS CITADAS

AZEVEDO, F. . Literatura infantil e educação literária. A. Balça & M. Pires. *Literatura Infantil e Juvenil: Formação de Leitores*. Carnaxide: Santillana, 2013.

BUESCU, H. et al. *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, 2015.

CERVERA, J. *Teoría de la Literatura Infantil*. Bilbao: Mensajero, 1991.

MENDES, T. *Vozes e Silêncio: a Poética do (Des)encontro na Literatura para Jovens*. Lisboa: Bubok, 2015.

MERGULHÃO, T. Literatura Infantil e a técnica do voo. *PROFFORMA*, n. 03, 2011. Disponível em: <http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista_03/pdf_03/es_04_03_v2.pdf>

MORAIS, J. *A Arte de Ler – Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Cosmos, 1997.

PENNAC, D. *Como um Romance*. 11. ed. Porto: Asa, 1999.

REDES, L. A educação literária nos novos programas de Português do ensino básico. Disponível em <<https://www.app.pt/6589/a-educacao-literaria-nos-novos-programas-de-portugues-do-ensino-basico/>>. Acesso em: 14 de maio de 2018.

SILVA, I. (coord.). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2016.

SILVA, S. *Das palavras às ilustrações: uma leitura de O Nabo Gigante e de João e o Feijoeiro Mágico*. Disponível em <<http://www.casadaleitura.org>>. Acesso em: 21 de maio de 2018.

SIM-SIM, I. *A formação para o ensino da leitura*. Disponível em <<http://www.casadaleitura.org>>. Acesso em: 29 de maio de 2018.

VELOSO, R. *A leitura Literária*. Disponível em <<http://www.casadaleitura.org>>. Acesso em: 10 de maio de 2018.

VYGOTSKY, L. *A Imaginação e a Arte na Infância*. Lisboa: Relógio D'Água, 2009.

CHILDREN'S LITERATURE IN FORMAL AND NO-FORMAL EDUCATIONAL CONTEXTS: THE FLIGHT TECHNIQUE

ABSTRACT: This article discusses the problem of children's literature in formal and non-formal educational contexts, highlighting the role of the adult-mediator in the promotion of aesthetic pleasure and reading comprehension, taking into account the levels of reading development and the experiences of the young reader. We advocate that the adult must be free to select the books that he considers most appropriate to work with children, despite the legal constraints regarding the ministerial directives embodied in the program documents and in the curricular guidelines for his educational and pedagogical practice. The aim is to demonstrate that the teacher should not only adhere to the didactic approach of obligatory works that guide his teaching practice, but he should go further, selecting texts and authors that seem relevant to him to instill the reading skills and enhancing the literary education of the young reader, so that he will gradually become competent and critical, capable of extracting plural meanings from the works that are preferentially directed to him or from those that he appropriates himself through the affective relationship with the act of reading.

KEYWORDS: children's literature, formal and non-formal educational contexts, literary education

Recebido em 30 de junho de 2018; aprovado em 3 de maio de 2019.

terra roxa

e outras terras

Revista de Estudos Literários

LEITURA DE CLÁSSICOS UNIVERSAIS NO CICLO DA ALFABETIZAÇÃO: APRENDIZAGEM POR MEIO DA TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA

Thais Aparecida Bento Reis¹ (UNIFAL)
e Vanessa Cristina Giroto² (UNIFAL)

RESUMO: Diferentes vertentes teóricas discorrem sobre a formação de leitores no ambiente escolar. Nesse artigo, abordamos a Tertúlia Literária Dialógica, uma prática de leitura de clássicos da literatura universal que tem como um dos seus objetivos promover uma educação literária de forma crítica e dialógica, leitura essa que vai além do espaço escolar. Nesse sentido, identificamos quais as contribuições dessa atividade de leitura para a formação de estudantes do Ciclo da Alfabetização de acordo com algumas propostas oficiais como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Abordamos também, fundamentadas em autores como Harold Bloom, Ítalo Calvino, T. S. Eliot, Ezra Pound e Leyla Perrone-Moisés, quais as características presentes nos textos clássicos universais que justificam seu uso na Tertúlia Literária Dialógica. Esse texto apresenta resultados de uma pesquisa bibliográfica e de campo e evidencia que é possível um trabalho de leitura diferente dos moldes bancários e repetitivos que ainda permeiam as salas de aula; vemos na Tertúlia Literária Dialógica, uma atividade interdisciplinar e que, à luz das propostas de Paulo Freire, possibilita estabelecer relação entre a leitura do mundo e a leitura da palavra por meio de obras literárias clássicas.

PALAVRAS-CHAVE: alfabetização; clássicos literários; leitura; tertúlia literária dialógica.

INTRODUÇÃO

É muito comum ouvir o discurso de que nossos alunos não gostam de ler, e afirmamos que não é possível nos prender a esse tipo de concepção atualmente, em virtude

1 thaisbentotp@hotmail.com - <http://lattes.cnpq.br/5362855956245676>

2 vanessagirotto30@gmail.com - <http://lattes.cnpq.br/1898701586881222>

da inserção de materiais escritos em todos os âmbitos da sociedade, implicando na necessidade frequente da leitura.

Referimo-nos à leitura instrumental e que pode não provocar muitas reflexões por ser realizada concomitantemente a situações corriqueiras da vida das pessoas. Nesse sentido, a leitura apresentada na escola também vem carregada dessa concepção, são propostas de leituras rápidas, a partir da elaboração de resumos e de respostas a questionários que fazem com que os alunos “leitores” compreendam a prática de leitura como algo mecânico e desconexo da realidade e da necessidade social.

Dessa forma, falar em leitura de clássicos literários na escola pode causar estranheza para alguns alunos e até mesmo para professores. Por isso, trataremos nesse artigo de uma discussão fundamentada em importantes nomes da crítica literária, em relação às contribuições que a leitura dos clássicos da literatura possibilita na formação de leitores.

A leitura de clássicos que propomos acontece por meio da atividade Tertúlia Literária Dialógica e que tem, dentre seus princípios, a utilização de obras clássicas da literatura universal; essa é uma atividade desenvolvida e fundamentada na concepção da Aprendizagem Dialógica.

Consideramos que os textos clássicos possibilitam ao leitor ampliar a linguagem oral e escrita, bem como permite diferentes formas de compreendê-los, independentemente do contexto em que é lido.

A essa concepção, se faz pertinente a reflexão de Curtius (2013) sobre a relação entre a literatura e a escola, que afirma que “a literatura faz parte da ‘educação’. Por quê, e desde quando? Porque os gregos encontraram num poeta o reflexo ideal de seu passado, de sua existência, do mundo de seus deuses. [...]. Desde então a literatura é disciplina escolar” (2013: 71).

Assim, é possível compreender que o valor agregado à literatura existe desde a antiguidade, portanto, a leitura das obras clássicas contribui para o enriquecimento cultural do(a) leitor(a).

Desse modo, buscamos orientar esse artigo por meio de três objetivos:

- a) identificar teoricamente o que caracteriza um clássico literário;
- b) identificar quais as propostas para o ensino da leitura no Ciclo da Alfabetização presentes nos documentos do Pacto Nacional pela Idade Certa (PNAIC) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.
- c) quais os impactos da Tertúlia Literária Dialógica para a formação de leitores.

Nesse sentido, considerando a leitura como uma prática para além do espaço da sala de aula, compreendemos que a escola deve promover o estímulo à leitura de modo que contribua, a partir dos saberes instrumentais que estão socialmente organizados, com a formação de leitores autônomos e críticos.

TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA: PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS

A Tertúlia Literária Dialógica (TLD), de acordo com Mello, Braga & Gabassa (2012), é uma atividade cultural, educativa e social que teve início no final da década de 1970 em Barcelona/Espanha. A palavra “tertúlia” significa “encontro” e a atividade começou em uma escola de educação para pessoas adultas no bairro de La Verneda Sant-Martí, quando um grupo de educadores(as) e estudantes se reuniu para criar uma tertúlia literária com o objetivo de lutar contra as exclusões culturais da época. Assim, pessoas de diferentes graus de escolaridade se reuniam para discutir obras da literatura clássica universal.

A TLD possui características próprias que orientam seu desenvolvimento para que todas as pessoas possam participar de forma igualitária e podemos assim defini-la:

A Tertúlia Literária se reúne em sessão semanal de duas horas. Decide-se conjuntamente o livro e a parte a comentar em cada próxima reunião. Todas as pessoas leem, refletem e conversam com familiares e amigos durante a semana. Cada uma traz um fragmento eleito para ler em voz alta e explicar o significado atribuído aquele parágrafo. O diálogo vai sendo construído a partir dessas contribuições. Os debates entre diferentes opiniões se resolvem apenas através de argumentos. Se todo o grupo chega a um acordo, ele se estabelece como a interpretação provisoriamente verdadeira. Caso não se chegue a um consenso, cada pessoa ou subgrupo mantém sua própria postura; não há ninguém que, por sua posição de poder, explique a concepção certa e a errônea. (Flecha 1997: 17-18)

Assim, é possível afirmar que essa atividade vai ao encontro do que afirmam Freire & Macedo (2006), quando indicam a necessidade de promover uma educação coerente e que atenda à necessidade de uma sociedade que busca afastar as abordagens tradicionais e mecanicistas em prol de uma alfabetização crítica e emancipadora, haja vista que na TDL valores essenciais como a solidariedade, a responsabilidade social, a disciplina a serviço do bem comum e o espírito crítico devem fazer parte de uma educação humanizadora.

Em uma TLD, é realizada somente a leitura dos clássicos da literatura universal, e um dos motivos é o fato de que a partir dessas obras é possível despertar nos leitores temas da humanidade, como o amor, o ódio, a raiva, a fome, a tristeza, a política e a honestidade. Esses temas são considerados universais, pois fazem parte das relações da sociedade em qualquer contexto e em qualquer época. Portanto, entendemos que “tais obras são recursos para o que Freire denominava comunicação cultural, criação de novos saberes partindo das próprias identidades e do diálogo com as demais pessoas, inclusive as que escreveram os textos” (Flecha 1997: 63).

A TLD pode ser realizada com participantes de diferentes realidades e isso é possível, pois está embasada no conceito de aprendizagem dialógica em que todos(as)

os(as) participantes têm suas opiniões respeitadas, independentemente de sua escolaridade, profissão, etnia, idade ou condições financeiras. Para que haja esse espaço de respeito e de valorização às diferenças, é preciso que dentre os envolvidos na atividade esteja a figura de um(a) moderador(a), que deve ser um(a) participante a mais e tem a função de organizar a ordem das falas e assim garantir que todos(as) possam se expressar, bem como a função de estimular a participação daquele(as) que por alguma razão não se manifestem.

Portanto, não existe na TLD o discurso limitado de que o(a) professor(a) ou aquela pessoa com maior grau de escolaridade é quem sabe e quem deve falar. Na TLD todas as opiniões devem ser valorizadas e não há somente o objetivo de se chegar a uma compreensão única do texto ou de querer responder a questões como “o que o(a) autor(a) quis dizer”. Um dos objetivos da TLD é o de compartilhar experiências de vida a partir das leituras e, conseqüentemente, construir o conhecimento.

O referencial teórico que orienta o desenvolvimento da TLD é o da Aprendizagem Dialógica, um conceito que teve início na Espanha com o pesquisador Ramón Flecha e colaboradores da Universidade de Barcelona que se fundamentou nas contribuições de diferentes autores dos campos da educação, filosofia, sociologia, psicologia, com destaque para o “diálogo” em Freire (2005) e a “ação comunicativa” em Habermas (1987).

Fundamentado principalmente nesses dois autores, Flecha (1997) aponta sete princípios que orientam a aprendizagem dialógica e, conseqüentemente, o desenvolvimento da atividade da TLD: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças.

Diálogo igualitário: todas as pessoas que participam da TLD possuem o mesmo direito de expressar suas opiniões, de acordo com esse princípio não é a posição social ou formação escolar/acadêmica que é valorizado, mas a argumentação de cada participante. Assim, cumpre-se o que Freire (2005) afirma sobre não precisarmos *dar voz* a uma pessoa, mas sim *ouvir a sua voz*.

Inteligência cultural: esse princípio destaca a importância de valorizar o conhecimento de cada participante, os diferentes saberes advindos da realidade de cada um, ou seja, oportunizar que a leitura de mundo da qual Freire e Macedo (2006) se referem seja expressa na TLD.

Transformação: acontece por meio do diálogo igualitário, assim, não há imposição do conhecimento de uma pessoa em relação ao conhecimento de outra, mas há a valorização de cada uma das pessoas participantes.

Dimensão instrumental: esse princípio valoriza os conhecimentos necessários para vida social, e são construídos a partir da reflexão e do diálogo, como, por exemplo, a leitura e a escrita.

Criação de sentido: esse princípio consiste em possibilitar que as pessoas se desenvolvam e aprendam de forma a estabelecer sentido com a vida cotidiana.

Solidariedade: possibilita que os(as) participantes da TLD interajam igualmente, ou seja, não se busca alcançar interesses individuais mas sim, os coletivos, promovendo então, a transformação na vida desses sujeitos.

Igualdade de diferenças: propõe que sejam consideradas e valorizadas as diferenças existentes no espaço educativo; dessa forma, não é objetivo homogeneizar o posicionamento diante de determinado contexto e/ou situação, mas sim utilizar as diferenças para ampliar a forma de compreender o mundo.

TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA E O ENSINO DA LEITURA

A leitura literária tem sido desenvolvida de tal forma que não contribui para a formação de leitores (as), mas, contrariamente, provoca certo distanciamento e uma compreensão equivocada do que seja o hábito leitor (Freitas 2016).

Para orientar o planejamento em sala de aula, os(as) professores(as) utilizam-se de referenciais que propõem os objetivos de aprendizagem para cada etapa de escolaridade. Como nosso objetivo é identificar como a TLD contribui para o desenvolvimento da leitura e para a aquisição do sistema de escrita de estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, identificamos algumas propostas oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (1997) e as orientações dos cadernos de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC 2012).

Uma das orientações que perpassa pelas práticas em sala de aula é o trabalho a partir dos diferentes gêneros textuais utilizados socialmente. Nesse sentido, a unidade 5 do caderno de formação do PNAIC para o 3º ano aborda esse tema e apresenta alguns gêneros textuais a serem trabalhados nos anos iniciais do Ensino Fundamental como, por exemplo: contos, lendas, fábulas, crônicas, parlendas, quadrinhas, poemas, cantigas, biografias, dentre outros (Brasil 2012: 8-9).

A partir dessas informações, destacamos que, de acordo com Freitas (2016), a leitura literária em sala de aula já não é mais tão desenvolvida, pois citando Cafiero & Corrêa (2009), “até meados dos anos de 1970, a literatura tinha status privilegiado no ambiente escolar. Os textos que circulavam nos livros didáticos, assim, como os selecionados pelos professores, eram, majoritariamente, os de caráter literário” (Freitas 2016: 16).

No mesmo sentido, uma das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental é que os materiais oferecidos aos estudantes para aprendizagem da leitura sejam de qualidade, uma vez que,

não se formam bons leitores oferecendo materiais de leitura empobrecidos, justamente no momento em que as crianças são iniciadas no mundo da escrita. As pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma, a qualidade de suas vidas melhora com a leitura (Brasil 1997: 29).

Dessa forma, compreendendo o que é proposto por esses documentos em relação à aprendizagem da leitura, e sobre as diversas contribuições advindas do trabalho com a leitura dos clássicos literários, podemos afirmar que as atividades precisam ir além da simples decodificação de letras e/ou símbolos, pois “não se lê apenas para se divertir com a trama, mas para poder pensar e raciocinar, ou seja, questionar e discutir ideias distintas” (Corso & Ozelame 2015: 4).

A Tertúlia Literária Dialógica é esse espaço que possibilita a seus participantes raciocinar sobre e questionar diferentes ideias. Portanto, podemos afirmar que a leitura dos clássicos universais contribui para a formação literária e crítica dos estudantes.

CLÁSSICOS LITERÁRIOS NA HISTÓRIA

Entendemos que os textos clássicos deveriam fazer parte da escolarização da sociedade, já que, social e historicamente foi símbolo do conhecimento e durante séculos apenas uma pequena parcela da sociedade teve acesso a eles: pessoas de classe social economicamente favorecida. Podemos compreender um pouco dessa questão a partir da origem do termo *clássico*.

Esse termo tem origem no latim *classicus* e seu significado está socialmente atribuído a uma separação (na antiguidade) dos cidadãos em cinco classes sociais de acordo com suas condições financeiras, sendo que os cidadãos da primeira classe eram os nobres. De acordo com Curtius (2013), os primeiros indícios da utilização desse termo na literatura estão na obra *Noctes Atticae* de Aulo Gélcio, e faz referência a autores de primeira classe e não a autores proletários.

Encontramos também na literatura a palavra *cânone*, do grego *kanon* e se referia a uma haste que servia como regra de medida, um modelo. Ainda de acordo com Curtius (2013: 319), somente no século IV d. C., o termo passou a ser utilizado na literatura para se referir a uma lista de escritores.

Dentre os autores pesquisados para este trabalho, não encontramos registros que apontem como correto ou incorreto o uso dos termos *clássico* ou *cânone* para fazer referência às obras literárias. Podemos citar, por exemplo, Machado (2009) e Calvino (2007) que, em suas obras *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo* e *Por que ler os clássicos*, respectivamente, utilizam o termo *clássico*; já em Bloom (1995) em *O cânone ocidental* e em Perrone-Moisés (2009) em *Altas Literaturas*, o termo utilizado é *cânone*.

Assim como se verifica em relação ao uso de *clássico* ou *cânone*, não há um consenso ou uma só forma de compreender a utilização dos clássicos literários na escola. Há pesquisadores que se mostram favoráveis à continuidade da valorização das obras clássicas, bem como há os pesquisadores e críticos que Perrone-Moisés (2009: 196) denomina de *canon-busters*, que se mostram contrários à utilização dos clássicos na escola por considerar que estas obras fazem referência ao longo processo histórico

e social de marginalização entre classes, e que tais obras contribuem ainda mais para uma segregação cultural na atualidade.

Dessa forma, não buscamos concluir tal discussão neste trabalho, nem apontar essa questão para um único entendimento; pretendemos provocar algumas reflexões acerca da utilização e da leitura dos clássicos literários no decorrer do período escolar, e nos posicionarmos a favor de que o acesso a essas leituras aconteça desde os primeiros anos da alfabetização.

Os textos atualmente oferecidos aos alunos das escolas públicas por meio dos livros didáticos agregam pouco valor literário às práticas desenvolvidas em sala de aula, pois são, em sua maioria, textos fragmentados e utilizados para fins de aprendizagem da ortografia, textos que antecedem atividades de escrita e que não proporcionam aos alunos condições de estimular a criticidade.

Ana Maria Machado traz um importante argumento que nos ajuda a refletir sobre a pouca qualidade literária oferecida, principalmente, nas escolas públicas brasileiras:

Tradicionalmente, a leitura devia ser para poucos porque ela é sempre um elemento de poder e podia ameaçar as minorias que controlavam os livros (e o conhecimento, o saber, a informação). Esses ideais de alfabetização para todos e acesso amplo aos livros são muito recentes na História. Mas como estão aí, e não há mais jeito para conseguir manter a massa na ignorância total, até parece que surgiu outra tática de propósito: distrair a maioria da população com outras coisas, para que ela nem perceba que tem uma arca cheia de um rico tesouro bem à sua disposição, pertinho, ali no canto da sala. (2009: 18)

Assim, podemos compreender o dualismo que envolve os clássicos literários enquanto elemento que contribui para a formação do conhecimento; estas obras dificilmente chegam às escolas da periferia, aos cursos de formação de professores ou às atividades dos livros didáticos, mas estão presentes nos vestibulares das mais disputadas universidades e nos concursos públicos. Portanto, se se busca uma educação com mais qualidade, é evidente que estudantes de todas as etapas de ensino, inclusive nos anos iniciais, precisam ter acesso a tais obras.

Compreendemos a importância das obras contemporâneas para a formação de leitores, mas, diante da concepção daqueles que se mostram contrários aos clássicos literários pelo motivo de que estes estavam relacionados às elites sociais, concordamos com Harold Bloom ao afirmar que “a ideia de que beneficiamos os humilhados e ofendidos lendo alguém das origens deles, em vez de ler Shakespeare, é uma das mais curiosas ilusões já promovidas por ou em nossas escolas” (Bloom 1995: 495).

Assim, cabe também aqui refletir sobre o questionamento de Antonio Candido acerca do respeito do direito que todos(as) possuem em relação ao acesso aos clássicos literários:

Neste ponto as pessoas são frequentemente vítimas de uma curiosa obnubilação. Elas afirmam que o próximo tem direito, sem dúvida, a certos bens fundamentais, como casa, comida, instrução, saúde, coisas que ninguém bem formado admite hoje em dia que sejam privilégio de minorias, com são no Brasil. Mas será que pensam que seu semelhante pobre teria direito a ler Dostoiévski ou ouvir os quartetos de Beethoven? (Candido 2011: 174)

Os autores e críticos contrários aos clássicos literários também defendem esse posicionamento quando questionam a hegemonia masculina e europeia na autoria destas obras. Nesse sentido, consideramos pertinente a afirmação de Machado (2009: 133) de que “talvez esse cânone masculino e eurocêntrico reflita apenas o fato de que até hoje houve mais leitores brancos, homens e europeus”.

Portanto, como a educação e o acesso a obras literárias foi, durante séculos, privilégio de poucos, possibilitar a utilização dos clássicos literários nas escolas desde o início da alfabetização viabiliza a perpetuação do rico conhecimento produzido histórica e culturalmente.

DEFINIÇÕES E CARACTERÍSTICAS DOS CLÁSSICOS LITERÁRIOS

Para caracterizar um texto como sendo um clássico da literatura universal, fundamentamo-nos nos seguintes autores e críticos literários: Ana Maria Machado (2009), Ítalo Calvino (2007), Harold Bloom (1995) e Leyla Perrone-Moisés (2009).

Para Ana Maria Machado (2009: 15), “Clássico não é livro antigo e fora de moda. É livro eterno que não sai de moda”. Para essa autora, os clássicos literários possuem a capacidade de se fazer novos a cada leitura; podem proporcionar um ineditismo tanto na forma de lê-lo como na de compreendê-lo, independentemente do período histórico e/ou cultural que tenha sido escrito.

Podemos também evidenciar, dentre as quatorze definições que Ítalo Calvino apresenta em seu *Por que ler os clássicos*, que “um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer” (2007: 11).

Em Perrone-Moisés (2009), também encontramos uma definição de clássico literário que possui relação com o tempo: “uma obra ainda está viva quando tem leitores” (2009: 13).

Nesse sentido, podemos afirmar que um clássico literário perpassa a linha do tempo e as fronteiras culturais e sociais, e se faz atual em qualquer época e/ou contexto em que for lido.

Harold Bloom afirma, em *O Cânone Ocidental*, que a existência do cânone se dá devido à finitude do ser humano; para ele, foi preciso que se estabelecesse uma lista de obras, pois não é possível ao ser humano ler todas as obras literárias produzidas no decorrer da história da humanidade.

Ainda de acordo com Bloom (1995: 495), “os próprios escritores, artistas, compositores determinam cânones, fazem a ponte entre fortes precursores e fortes sucessores”. Contudo, podemos citar também, de acordo com Moreira (2003), outras esferas da sociedade que podem escolher um texto literário como clássico ou não: as universidades/escolas, professores, editoras, críticos e organizações literárias.

A partir da leitura de autores como Calvino (1988) na obra *Seis propostas para o novo milênio*, Perrone-Moisés (2009) em *Altas Literaturas*, Eliot (1991) no livro *O que é um clássico?* e em Pound (2006) no seu *ABC da Literatura*, foi possível identificar algumas definições do que venha a ser um clássico literário: linguagem, atemporalidade, maestria técnica, concisão e exatidão, visualidade e sonoridade, intensidade, completude e fragmentação, intransitividade, utilidade, impessoalidade, universalidade, novidade, leveza, rapidez, exatidão, visibilidade e multiplicidade.

Mesmo que os(as) autores(as) supracitados(as) não integrem a mesma corrente teórica, observamos uma característica comum que eles(as) atribuem em suas definições sobre os clássicos: a atemporalidade.

É preciso destacar que essas características, apesar de distintas, se complementam, por isso, durante a pesquisa estabelecemos algumas categorias para agrupá-las e melhor compreendê-las.

PERCURSO DA PESQUISA

Desde sua criação, a TLD se realizou e ainda se realiza também em diferentes contextos. Alguns trabalhos foram realizados em instituições penitenciárias como relatam Flecha, Carrión & González (2013); foi desenvolvida também na formação de professores conforme Ródenas (2013); há também experiências de TLD com crianças e adolescentes em sala de aula, de acordo com Giroto (2007); além de TLD em biblioteca como relata Magalhães (2017). São inúmeras pesquisas que mostram a evidência de resultados com a atividade e nesse artigo focamos nos clássicos para a formação de leitores no ciclo inicial da alfabetização.

Para identificar e definir de forma mais compreensível as características de um clássico literário, foi realizada a busca por artigos científicos a partir de palavras-chave como *clássico*, *cânone*, *canônico* e *literário* e obtivemos um total de 27 artigos que traziam contribuições para essa pesquisa, como por exemplo, Moraes (2013), Freitas (2016), Losano (2010) dentre outros.

Importante destacar que nem todos os artigos selecionados eram de autores favoráveis aos clássicos, mas julgamos necessário conhecer também outras formas de abordagem dessa temática.

Após a leitura dos artigos, foram definidas as seguintes categorias:

a) Domínio da linguagem: podemos afirmar que os clássicos literários possuem um repertório linguístico amplo e rico, o que contribui diretamente para o acesso dos(as)

leitores(as) a uma linguagem culta e diversificada. Nesse sentido, Moraes (2013: 125) afirma que a literatura “é uma arte que trabalha com as possibilidades e potencialidades da linguagem, buscando sempre clarificar e aperfeiçoar seu impacto sobre o espírito humano”. Assim, compreendemos que o trabalho a partir da leitura literária está além de apontar aspectos ortográficos, mas, estimula a criticidade e amplia a compreensão leitora.

b) Abrangência atemporal: na literatura, o tempo não pode ser compreendido estritamente como uma data em determinado momento, mas é, antes de tudo, um aspecto carregado de valor histórico e social. De acordo com Freitas (2016: 17), “obras clássicas são aquelas que ficaram imortalizadas, que possuem características e temas capazes de romper a fronteira do tempo, da idade e do espaço”.

c) Estrutura do texto e atributos estéticos: compreendem características como, impessoalidade, sonoridade e visualidade. Nesse sentido, concordamos com a colocação de Moraes (2013: 122) de que “é lícito afirmar que aquilo que hoje é listado como canônico indubitavelmente possui qualidade estética e densidade experiencial [...]”. Assim, corroboramos que a boa literatura proporciona ao leitor um enredo estimulante e uma técnica de linguagem que exige e contribui para uma interpretação reflexiva.

d) Amplitude de sentidos: ao abordar a relação do tempo e os clássicos literários, Losano (2010: 178) afirma que “com o decorrer do tempo e a evolução da cultura, a obra com tal característica é continuamente lida, compreendida e vivificada através dos leitores de cada época”. Portanto, um clássico literário permite estabelecer diferentes possibilidades de interpretação, independentemente do contexto do qual faça parte esse leitor; os clássicos possibilitam ampliar a leitura de mundo, desenvolver a criticidade, promover a aprendizagem instrumental na escola em diferentes áreas curriculares.

Assim como feito em relação à busca inicial de dados sobre os clássicos literários, foi realizada uma busca de artigos sobre a TLD e obtivemos o total de 25 artigos selecionados para fundamentar essa pesquisa, dentre eles Garcia; & Cifuentes (2016), Giroto & Mello (2012), Pulido & Zepa (2010), Valls, Soler & Flecha (2008), Giroto (2007), dentre outros.

A análise desses artigos resultou em quatro categorias:

a) Diversidade textual: a leitura de clássicos durante a TLD pode ser realizada a partir de fábulas, contos, lendas, crônicas, poemas, dentre outros gêneros textuais conforme nos apontam pesquisas de Giroto & Mello (2012) e Garcia & Cifuentes (2016), por exemplo. Essa possibilidade de apresentar ao leitor uma diversidade de gêneros textuais corrobora para a aplicação da proposta do PNAIC em relação ao conhecimento de gêneros textuais utilizados socialmente.

b) Leitura: sobre o desenvolvimento da leitura a partir da TLD, ressalta-se a afirmação de Giroto (2007: 2) de que além de contribuir para o desenvolvimento das disposições inerentes à decifração do sistema de escrita, contribui-se também para o

desenvolvimento de habilidades de um “leitor crítico, autônomo e fluente, que saiba selecionar e processar a informação, transformando-a em conhecimento”.

c) Oralidade: o ambiente escolar é um espaço em que “existe uma tendência a desvalorizar as capacidades linguísticas de pessoas não acadêmicas ou com níveis primários de escolarização” (Pulido & Zepa 2010: 296). Nesse sentido, o diálogo igualitário presente na TLD possibilita que o(a) participante compreenda que no espaço em que acontece a atividade, ele(a) pode se expressar sem medo, pois suas opiniões são respeitadas e podem agregar valor ao conhecimento ou experiência literária de outro(a) participante ou do grupo.

d) Desenvolvimento do sistema da escrita: um dos objetivos da escola é que todos(as) os(as) alunos(as) aprendam a ler e escrever para fazer uso desse conhecimento em seu cotidiano, nesse sentido, reiteramos a afirmação de Valls, Soler & Flecha (2008: 79) de que o acesso à leitura de clássicos literários possibilita ao leitor participante da TLD consolidar “cada vez mais seu nível de leitura e escrita, adquirindo um maior vocabulário e aumentando constantemente suas competências básicas”.

Podemos afirmar que a leitura dos clássicos literários na escola traz contribuições para o desenvolvimento dos estudantes tanto em relação aos conhecimentos/habilidades propostos nos documentos oficiais, quanto para ampliar a leitura de mundo.

TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA EM SALA DE AULA: RESULTADOS DA PESQUISA

Em uma de nossas experiências com TLD em sala de aula, aconteceu com alunos(as) do 3º ano do Ensino Fundamental. Um dos princípios da TLD é de que os(as) próprios(as) participantes façam a escolha do livro coletivamente, a partir do melhor argumento.

Nesse caso, foram apresentadas as *Minhas fábulas de Esopo*” (Morpurgo 2010) e *Robin Hood* (Bandeira 2018) e, dentre os argumentos apresentados, teve mais “força” o de que a história de “Robin Hood” era conhecida pela maioria da turma, enquanto as fábulas de Esopo são histórias que ensinam muitas coisas para quem as lê. Mas outro comentário em relação à escolha do livro foi o de que poderiam conhecer muitas fábulas, já que seria lida uma a cada semana e a história do Robin Hood eles iriam saber a história de um personagem; por esses argumentos, o livro “*Minhas fábulas de Esopo*” foi escolhido pela turma.

Nesse primeiro momento, observa-se o quanto a oralidade é explorada e a criticidade se faz necessária para elaborar os argumentos.

O conhecimento instrumental (leitura e escrita) vai se desenvolvendo à medida que cada participante precisa ler previamente o texto e ler novamente em voz alta, indicando a página e o parágrafo que deseja destacar junto ao grupo.

A característica da atemporalidade se fez muito presente durante todos os encontros da TLD para a leitura desse livro e, dentre os temas que chamaram a atenção da

turma destacamos: a traição, a inveja, a lealdade e o amor. A seguir, apresentamos um breve relato de um dos momentos da TLD, em que foi realizada a leitura da fábula “O cachorro e o osso”.

- Aluno 1: Quero ler na página vinte e dois, o último parágrafo. Eu não entendo porque o cachorro quis outro osso, ele já tinha ganhado um, mas ele foi ganancioso.
- Moderador: O que você entende por ganancioso?
- Aluno 1: Ele não ficou contente em ganhar um osso, ele quis um osso maior, aí perdeu o que tinha.
- Aluno 2: Eu acho que foi legal que o açougueiro deu um osso para o cachorro, porque ele estava com fome, mas o cachorro foi ganancioso, guloso e queria mais.
[...]
- Aluno 3: Na página vinte, tem a palavra “cristalina” eu não entendi.
- Moderador: Depois que vocês leram esse trecho, alguém pode ajudar o Aluno 3 a entender o sentido da palavra “cristalina” no texto?
- Aluno 4: É que a água “tava” bem limpa e clarinha, isso que é cristalina.
- Aluno 5: Nessa parte que o Aluno 3 leu, fala que o cachorro viu o reflexo na água e o osso ficou grande; eu queria saber porque o reflexo na água fez o osso parecer grande.
- Moderador: Alguém pode ajudar o Aluno 5 a entender o porquê o reflexo na água fez o osso parecer maior?
- [...]
- Moderador: Já que nós não temos certeza dessa resposta, quero propor a vocês fazer uma experiência na próxima aula de Ciências para entender melhor, porque esse efeito tem uma explicação científica, e nós vamos compreender melhor fazendo essa experiência, vocês concordam? Quem quiser, pode ir pesquisando em casa e depois conversamos sobre isso, pode ser?

A partir desse breve trecho, observa-se como a leitura de uma obra escrita há séculos atrás, pode, por meio da TLD, extrapolar os espaços da sala de aula e possibilitar ao aluno(a) refletir sobre questões do seu interesse, da sua vivência e de seus valores ao mesmo tempo em que, cada fala ou cada opinião acrescenta algo ao que cada um pensa ou sente.

Não podemos deixar de citar, os conhecimentos instrumentais que estão presentes na atividade, cada participante precisa identificar a página, o parágrafo, fazer e/ou acompanhar a leitura de forma a respeitar a opinião do outro.

Dessa forma, a leitura literária passa a ser algo que traz sentido para o cotidiano de cada aluno(a), promove a transformação (de ideias, de valores) por meio do diálogo igualitário (respeita-se todas as opiniões) de forma a contribuir para o desenvolvimento do conhecimento instrumental necessário para fazer a leitura da palavra e ampliar sua compreensão do mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse artigo, abordamos algumas considerações sobre a formação de leitores a partir das experiências contempladas por meio da tertúlia literária dialógica, atividade em que são lidas obras clássicas da literatura universal pelo viés da aprendizagem dialógica e que tem como um de seus objetivos promover uma educação literária crítica e dialógica, possibilitando com que os textos sejam compreendidos como algo inerente à vida do leitor.

As leituras literárias realizadas por uma pessoa nunca implicarão os mesmos sentidos e formas de compreendê-las, por isso, é necessário estimular nos estudantes um comportamento leitor, e essa prática não envolve somente decodificar diferentes títulos, essa é uma prática que precisa passar por uma relação de diálogo, pela escuta atenta e valorização das experiências que determinada leitura provocou e pelo confronto com outras ideias. A leitura dos clássicos universais no ciclo de alfabetização pode ampliar as inúmeras habilidades inerentes a esse público, por isso acreditamos, valorizamos e incentivamos a realização dessa atividade desde o início da escolarização.

OBRAS CITADAS

BANDEIRA, Pedro. *Robin Hood: a lenda da liberdade*. São Paulo: Richmond Educação, 2018.

BLOOM, Harold. *O Cânone Ocidental*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: o trabalho com os diferentes gêneros textuais na sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas*. Ano 03, unidade 05. Brasília: MEC, 2012.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC, 1997.

CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos*. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia de Bolso, 2007.

_____. *Seis propostas para o próximo milênio*. Trad. Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

CANDIDO, Antonio. *Vários Escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CORSO, Gizelle Kaminski & Josiele Kaminski Corso Ozelame. *Literatura, muito prazer... Anais do 14º Congresso Internacional ABRALIC, 2015*. Disponível em: <http://www.abralic.org.br/anais/arquivos/2015_1456013685.pdf>. Acesso em 29 nov. 2016.

CURTIUS, Ernst Robert. *Literatura Europeia e Idade Média Latina*. Trad. Teodoro Cabral. São Paulo: EdUSP, 2013.

ELIOT, T. S. *O que é um clássico? De poesia e poetas*. Trad. Ivan Junqueira. São Paulo: Brasiliense, 1991, pp. 76-99.

FLECHA, Ramón. *Compartiendo Palabras: al aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós, 1997.

FLECHA, Ramón, Rocío García Carrión & Aitor Gómez González. Transferencia de tertulias literarias dialógicas a instituciones penitenciarias. *Revista de Educación* (Madrid), 360, pp. 140-161, ene.-abr. 2013. Disponível em: <<https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre360/re36008.pdf?documentId=0901e72b814a77e8>>. Acesso em 10 jan. 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo & Donald Macedo. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 4. ed. 2006.

GARCÍA, Ramón Flecha & Pilar Álvarez Cifuentes. Fomentando el Aprendizaje y la Solidaridad entre el Alumnado a través de la lectura de clásicos de la Literatura Universal: El caso de las Tertulias Literarias Dialógicas. *Lenguaje y Sociedad* (La Pampa) n. 13, pp. 1-19, abr. 2016. Disponível em <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6432811.pdf>>. Acesso em 13 jan. 2017.

GIROTO, Vanessa Cristina. *Tertúlia Literária Dialógica entre crianças e adolescentes: aprendizagens educativas e transformadoras*. 30ª Reunião da ANPED, Caxambu, 2007. *Anais...* Disponível em <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt10-3819-int.pdf>>. Acesso em 10 jan. 2017.

_____. *Tertúlia Literária Dialógica entre crianças e adolescentes: conversando sobre âmbitos da vida*. 2007. Universidade Federal de São Carlos, Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação).

HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la Acción Comunicativa: racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus, 1987. v. 1.

LOSANO, Carmem Cristiane Borges. O entrelugar do cânone na pós-modernidade: o cânone e os estudos culturais. *Leitura* (Maceió), n. 45, pp. 165-189, jan/jun, 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/download/251/173>>. Acesso em 10 jan. 2017.

MACHADO, Ana Maria. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

MAGALHÃES, Amanda Chiaradia. *Professora de biblioteca e a tertúlia literária dialógica: desafios e transformações*. 2017. Universidade Federal de Alfenas, Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação). Disponível em: <<https://bdtd.unifal-mg.edu.br:8443/handle/tede/925#preview-linko>>. Acesso em 10 de outubro de 2017.

MELLO, Roseli Rodrigues de, Fabiana Marini Braga & Vanessa Gabassa. *Comunidades de Aprendizagem: outra escola é possível*. São Carlos: EdUFSCar, 2012.

MOREIRA, Maria Eunice. Cânone e cânones: um plural singular. *Letras* (Santa Maria), n. 26, pp. 89-94, 2003. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.5902/2176148511883>>.

MORAES, Fabrício Tavares de. A controvérsia do cânone: criado das elites ou ministro da morte? *REVELL – Revista de Estudos Literários da UEMS* (Dourados), vol. 2, n.7, pp. 119-131, dez. 2013. Disponível em: <<https://periodicosonline.uems.br/index.php/REV/article/view/384>>. Acesso em 10 de outubro de 2017.

MORPURGO, Michael. *Minhas fábulas de Esopo*. Trad. de Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Altas Literaturas*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

POUND, Ezra. *ABC da literatura*. Trad. Augusto de Campos e José Paulo Paes. 11. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

PULIDO, Cristina & Brigita Zepa. La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas. *Revista Signos*, (Valparaíso), v. 43, supl. 2, pp. 295-309, 2010. Disponível em <<https://scielo.conicyt.cl/pdf/signos/v43s2/a03.pdf>>. Acesso em 13 jan. 2017.

VALLS, Rosa, Marta Soler & Ramón Flecha. Lectura dialógica: interaccion es que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educacion* (Madrid), n. 46, pp. 71-87, jan./abr. 2008. Disponível em: <<https://rieoei.org/RIE/article/view/717/1360>>. Acesso em: 8 fev. 2010.

READING OF UNIVERSAL CLASSICS IN THE LITERACY CYCLE: LEARNING THROUGH THE DIALOGICAL LITERACY GATHERING

ABSTRACT: Different theoretical aspects deal with the formation of readers in the school environment. In this article, we present the Dialogical Literary Gathering, a practice of reading classics from the universal literature that has as one of its objectives to promote a literary education in a critical and dialogical way, reading that goes beyond the school space. In this sense, we will identify the contributions of this reading activity to the training of students of the Literacy Cycle according to some official proposals such as the National Pact for Literacy in the Right Age and the National Curricular Parameters. We will also address, based on authors such as Harold Bloom, Italo Calvin, T. S. Eliot, Ezra Pound and Leyla Perrone-Moisés, what are the characteristics present in the universal classical texts that justify their use in the Dialogical Literary Dialogue. This text features results of a bibliographic research and it shows that a different reading work is possible than the authoritarian and repetitive molds that still permeate the classrooms; the Dialogical Literary Gathering, an interdisciplinary activity that, in the light of Paulo Freire's proposals, makes it possible to establish a relation between reading the world and reading the word through classical literary works.

KEYWORDS: literacy; literary classics; dialogical literary gathering.

Recebido em 30 de junho de 2018; aprovado em 3 de maio de 2019.

terra roxa

e outras terras

Revista de Estudos Literários

(CONTRA)CÂNONES EM PERSPECTIVA: TERMINOLOGIA E SELEÇÃO NA LITERATURA E NA ESCOLA

Silmara Rodrigues¹ (UFPB)
e Luciane Alves Santos² (UFPB)

RESUMO: De meados do século XX ao contemporâneo presente, os estudos culturais emergem como campo de conhecimentos em universidades europeias e dos EUA, ressoando depois no Brasil e ampliando a transversalidade de fronteiras e as ambivalências entre áreas do saber, construções conceituais e percepções de conjunturas socioculturais. Sob tal prisma, os estudos literários retomam a composição cânone/não-cânone como um dínamo tanto para um exercício de compreensão desses conceitos quanto para uma crítica analítica e da recepção de textos em instâncias tradicionais, como a educacional. Considerando esse cenário, o escopo deste trabalho é abordar a categorização tripartida proposta por David Damrosch (2006) para o cosmos literário canônico – hypercanon, countercanon e shadow canon – e, para isso, são também apresentados o contexto histórico (pós-)moderno, a partir de Marshall Berman (1986) e Terry Eagleton (1998), e o sistema de ensino como uma das estruturas tradicionais de legitimação literária, de acordo com Márcia Abreu (2006) e Blanca-Ana Roig Rechou (2010).

PALAVRAS-CHAVE: cânones; contracânones; ensino de literatura.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Tendo em vista o período histórico de meados do século XX aos dias atuais, a transversalidade de fronteiras e a ambivalência entre áreas do saber, construções conceituais e percepções de conjunturas socioculturais têm se imposto sobre questões antes dadas como paradigmáticas. Nesse cenário, os estudos literários se voltam para as categorias cânone/não-cânone em um exercício de revisão desses conceitos e de crítica da análise e da recepção desses textos em instâncias tradicionais, como a educacional.

1 rodriguessilmara@yahoo.fr - <http://lattes.cnpq.br/7565062693830709>

2 luciane45@gmail.com - <http://lattes.cnpq.br/4298723741829457>

Precedendo, contudo, a reflexão sobre o cânone em sua relação com a instituição escolar, propomos, inicialmente, uma mirada panorâmica sobre a contemporaneidade, visto que a mudança de perspectiva quanto ao valor canônico das obras literárias acontece no interior de um complexo social historicamente situado. Marshall Berman (1986) trata tal forma de existência sócio-histórico-cultural como “um tipo de experiência vital”, designando-a como modernidade. Uma experiência inerentemente paradoxal, assevera, já que “anula todas as fronteiras geográficas e raciais, de classe e nacionalidade, de religião e ideologia”, “mas ao mesmo tempo ameaça destruir tudo o que temos, tudo o que sabemos, tudo o que somos” (Berman 1986: 15).

Assim, a modernidade pode ser considerada uma experiência que acentua a diluição de padrões das/nas sociedades, mas não uma experiência recente. Com efeito, Berman demarca uma primeira fase ainda entre os séculos XVI e XVIII (1986: 16), e, talvez por seus primórdios recuados no tempo e por seu aspecto diluidor de padrões tão enfatizado nas últimas décadas, a designação pós-modernidade tenha ganhado espaço. Emprega o termo, por exemplo, Terry Eagleton (1998), para quem a pós-modernidade “é uma linha de pensamento que questiona as noções clássicas de verdade, razão, identidade e objetividade, a ideia de progresso ou emancipação universal, os sistemas únicos, as grandes narrativas ou os fundamentos definitivos de explicação” (1998: 5).

Mais que uma época na história das sociedades, portanto, a (pós-)modernidade parece se configurar, de acordo com os autores, como um modo de existência que se expressa nas instituições, interações e produções, concretas e simbólicas, que permeiam as sociedades, destacadamente a partir do século XX. Nas universidades, instituições legitimadas – e legitimadoras – para o processo de constituição de saberes, a experiência da (pós-)modernidade se fez notar também pela emergência dos estudos culturais, primeiro nas universidades europeias e dos EUA, e, depois, em terras brasileiras.

Sintetizando uma definição para esse campo de investigação, o sociólogo Renato Ortiz (2004) explica que “Estudos Culturais caracterizam-se por sua dimensão multidisciplinar, a quebra das fronteiras tradicionalmente estabelecidas nos departamentos e nas universidades”, fazendo uma relevante observação sobre o equívoco de se conceber a multidisciplinaridade como sinônimo de “fim das fronteiras”:

Ou cairemos na obviedade do senso comum que tem insistentemente alardeado, já no ocaso do século XX, o “fim” das ideologias, do espaço, do trabalho, da história. Seria, nesse caso, substituir uma insuficiência real por um falso problema. As fronteiras são necessárias para a existência de um saber autônomo, independentemente das injunções externas (religião, política, provincianismo local, senso comum). A multidisciplinaridade não é pois um valor em si, mas um valor relacional (isto é, estabelece-se em relação às “verdades” disciplinares), e é preciso portanto vinculá-la a uma questão anterior: em que medida ela favorece ou não uma realização mais adequada do próprio pensamento. Se os Estudos Culturais propõem uma solução multidisciplinar,

não é menos certo que outras alternativas podem também ser exploradas, por exemplo a transdisciplinaridade. Nesse caso, os horizontes disciplinares surgem não como um entrave a ser abolido, mas como ponto de partida para uma “viagem” entre saberes compartimentados. (Ortiz 2004: 122)

Ortiz se refere, explicitamente, a fronteiras entre as disciplinas nas áreas de estudo e cursos universitários, contextualizando, em outras passagens, a área das ciências sociais, à qual se filia. Ainda assim, o exercício crítico que propõe pode ser direcionado a outras áreas, dentre as quais os estudos literários – apropriadamente, já que o cerne da questão é, justamente, a diluição de limites fixos e intransponíveis para a circulação de saberes e práticas, e ainda por ser a literatura uma expressão artístico-cultural em que se observa uma das categorizações mais representativas do estabelecimento de fronteiras: o cânone.

MOVÊNCIAS: DOS CÂNONES E CONTRACÂNONES, NA LITERATURA E NA ESCOLA

A definição de conceitos pode levar a discussões que atravessam épocas nas mais diversas áreas de conhecimento, no entanto, não parece ser esse o caso de cânone nos estudos literários, uma vez que não se contesta o entendimento de que o cânone compreende um conjunto de obras literárias abalizadas como exemplares por “instâncias de legitimação” como a instituição escolar, a crítica literária, publicações especializadas etc. (Abreu 2006: 40), ainda que algumas das razões para tal abalizamento estejam distantes de serem, elas mesmas, incontestes. Conforme explica Abreu,

a avaliação que se faz de uma obra depende de um conjunto de critérios e não unicamente da percepção da excelência do texto. [...] Ler um livro é cotejá-lo com nossas convicções sobre tendências literárias, sobre paradigmas estéticos e sobre valores culturais. É sentir o peso da posição do autor no campo literário (sua filiação cultural, sua condição social e étnica, suas relações políticas etc.). É contrastá-lo com nossas ideias sobre ética, política e moral. É verificar o quanto ele se aproxima da imagem que fazemos do que seja literatura. (2006: 98-99)

Produz-se, assim, um universo literário cujo centro passa a ser formado por uma “Grande” ou “Alta Literatura” (Abreu: 2006: 40), isto é, o cânone. À sua volta, orbitam obras e autores postulantes a ocupar esse centro, ou mesmo os que, desinteressados por tornarem-se canônicos, constroem-se como contrapartes dessas expressões literárias hegemônicas – e, em significativa medida, também homogêneas. Podemos chamar as obras e os autores à margem do cânone literário de contracânonos, como o faz David Damrosch (2006) ao falar sobre literatura em escala mundial, pois se erigem como vozes dissonantes diante da supremacia do cânone tradicional.

Sobre esse aspecto, diversos trabalhos têm abordado o padrão canônico – ou postulante a – em relação à autoria, em geral, masculina, branca, de estratos sociais economicamente mais favorecidos, de formação educacional mais privilegiada e de

eixos geográficos mais valorizados – como o nacional São Paulo/Rio de Janeiro/Minas Gerais, ou o internacional Europa/EUA. Alguns exemplos: Zahidé Lupinacci Muzart em “A questão do cânone” (1995); Helena Parente Cunha em “Cânone: dúvidas e ambiguidades” (2006); Lúcia Osana Zolin em “A literatura de autoria feminina brasileira no contexto da pós-modernidade” (2009); e Regina Dalcastagnè em “Um território contestado: literatura brasileira contemporânea e as novas vozes sociais” (2012).

Além da figura autoral propriamente dita, podemos destacar, igualmente, sua reverberação identitária na construção de tessituras narrativas, por meio da presença massiva de personagens protagonistas também brancas, masculinas, de contextos sociais mais privilegiados etc., como demonstra Dalcastagnè (2012). Destacamos, ainda, dois apontamentos: o primeiro, de Muzart ao tratar de certo padrão também para tratamentos temáticos: “em geral, são excluídos dos cânonos: o popular, o humor, o satírico e o erótico. O baixo é excluído. Permanece o alto.” (Muzart 1995: 86). O segundo, de Regina Zilberman (2017), reforçando experiências da (pós-)modernidade que se impuseram sobre os estudos literários:

Ao longo do século XX, e em especial em sua segunda metade, a mobilidade social e as migrações em âmbito nacional, do campo para a cidade, ou internacional, de um continente a outro, a expansão dos meios de comunicação, as transformações tecnológicas, as reivindicações de gênero e de etnia não deixaram indiferente a literatura. Essa, representada por práticas e ideias, evitou enquanto pôde as interferências de elementos externos ao meio artístico, até que os fatos foram mais fortes. O sistema literário se fragmentou; além disso, obrigou-se a admitir novos parceiros, estabelecendo-se uma situação que talvez não fosse nova, mas que, até então, não precisava ser levada em conta. (Zilberman 2017: 27-28)

Dessa maneira, a criação literária nacional – e também a de outros países, já que este não é um fenômeno local – vem passando por um processo de revisão pelas instâncias que legitimam o valor literário. Nesse percurso, o cosmos canônico, por exemplo, se beneficia de novas perspectivas crítico-analíticas, sem a necessidade de ser ignorado ou invalidado, como explica Kelvin Falcão Klein (2013) ao considerar o movimento revisionista em torno das obras literárias já consagradas como uma ocasião para “refundar a tradição” e “restabelecer o cânone a partir de novas bases”, de tal forma que “Exclui-se do cânone não a presença da obra arquiconhecida, mas a sedimentação viciada dos caminhos que levam a ela” (Klein 2013: 114).

Amostra desse processo pode ser observada em trabalho de Eloína Prati Santos (2018) sobre revisitação de romances indianistas brasileiros a partir da visibilidade ainda recente conferida a narrativas de autoria indígena. Quanto a outra parte da criação literária, conforme mencionado, pode ser reunida num corpo contracanônico, como o que vem acontecendo com obras das literaturas feminina, marginal/periférica, afro-brasileira, infantil, a própria literatura indígena etc. – por exemplo, as produções e autorias de Ana Luíza de Azevedo Castro, Carolina Maria de Jesus,

Solano Trindade, Maria Firmina dos Reis, Olívio Jekupé, Daniel Munduruku, Marina Colasanti e outros.

Todavia, o contracânone é, também ele, uma categoria seletiva, uma vez que nem toda obra marginal ao cânone será necessariamente, por contraste, contracanônica, basta considerarmos a categoria dos best sellers, os campeões em vendagem nem sempre avaliados como dotados de literariedade suficiente para comporem os grupos de produções com destacado valor estético. Valoração, diga-se de passagem, também não absoluta: “valores estéticos são mutáveis, movediços, flutuantes em períodos históricos”, conforme assevera Blanca-Ana Roig Rechou (2010: 77) ao examinar uma das variáveis para o estabelecimento de cânones.

Trata-se, assim, de critério de apreciação com grande importância na análise e na crítica literária, todavia igualmente sujeito a preceitos que podem variar seja entre sociedades, seja entre épocas. Com o advento dos estudos culturais preconizando novas indagações e redefinições na (pós-)modernidade, é possível observar movências no cânone literário? Nesse sentido, Damrosch (2006) apresenta a tripartição hypercanon, countercanon e shadow canon – respectivamente e em tradução de Klein (2013: 118): hipercânone, contracânone e cânone-sombra – como uma categorização que dilata a percepção da representatividade canônica:

O hipercânone é povoado pelos “grandes” autores mais antigos que permaneceram ou ganharam terreno nos últimos vinte anos. O contracânone é composto das vozes subalternas e “contestatórias” de escritores em línguas menos comumente ensinadas e em literaturas menores no interior das línguas de grande-potência. Muitos, até mesmo a maioria, dos grandes autores antigos coexistem bastante confortavelmente com esses recém-chegados à vizinhança, dos quais pouquíssimos já acumularam algo parecido com seu fundo de capital cultural. Longe de serem ameaçados por esses vizinhos desconhecidos, os grandes escritores antigos ganham nova vitalidade pela associação com eles, e apenas raramente precisam admitir um deles diretamente em seu clube. Por “eles”, é claro, realmente quero dizer “nós”: somos nós professores e estudiosos que determinamos quais escritores terão uma vida efetiva no cânone atual da literatura mundial. (Damrosch 2006: 39)

Começando pela explicitação final de Damrosch, aparecem situadas as linhas de força que, de modo geral, promovem as afluências literárias para próximo ou distante do cânone: as figuras de professores e estudiosos. Nas instâncias privilegiadas para legitimação, divulgação e apropriação da literatura, como escolas e universidades, a seleção de obras a serem estudadas podem contribuir para a restrição ou o alargamento do horizonte literário de comunidades leitoras estabelecidas ou em desenvolvimento. Nesse aspecto, um dos caminhos é tornar mais concretos e identificáveis, também, o entendimento do processo de seleção de obras e os agentes nele envolvidos.

Afinal, ao se falar de interesses e preceitos na legitimação literária, pode-se indagar: quem seleciona? Para quem? Com quais objetivos? Por que certas obras e não outras? No caso da literatura nas escolas, por exemplo, como ressalta Rechou (2010: 77-78), há todo um cenário de controle de leituras que inclui desde agentes legitimadores reconhecidos no domínio cultural – “críticos, especialistas vários, cátedras universitárias, suplementos culturais que incluem resenhas, revistas especializadas e livrinhos” – até agentes específicos envolvidos em uma realidade imediata de cuidado formativo infanto-juvenil, como as famílias e os próprios professores.

Outro destaque na consideração de Damrosch diz respeito ao estabelecimento correlato entre hipercânone e contracânone, pois, ainda que centrado na literatura mundial, esse paralelo pode bem ser reproduzido em sistemas literários menos abrangentes, como as literaturas nacionais. Ilustra, ainda, a conservação do cânone tradicional, agora subdividido em hipercânone e cânone-sombra. Enquanto o hipercânone é constituído por obras e autores excelsos e em evidência em dado sistema literário, o cânone-sombra representa uma categoria cujo valor literário não é desprezível, porém não usufrui da mesma proeminência desfrutada no passado, conforme explica Damrosch:

são os autores “menores” antigos que desaparecem cada vez mais em segundo plano, tornando-se uma espécie de cânone-sombra que a geração acadêmica mais antiga ainda conhece (ou, cada vez mais, lembra com carinho de leituras de muito tempo atrás), mas que as gerações mais jovens de estudantes e estudiosos encontram cada vez menos. Esse processo pode ser visto até mesmo nas literaturas nacionais, onde as pressões de tempo e alcance são muito menos pronunciadas do que na escala maior da literatura mundial. (2006: 39-40)

Apesar de dar especificidade terminológica a uma categoria de alguma forma articulada ao cânone, é preciso considerar que o fenômeno de obscurecimento de obras e autores não é novo. De fato, ele é próprio de sistemas historicamente determinados, posto existirem em cena variáveis socialmente estabelecidas. Muzart menciona esse mesmo aspecto ao considerar a “dominante da época” como variável no estudo do cânone literário: “dominantes ideológicas, estilo de época, gênero dominante, geografia, sexo, raça, classe social e outros. Aquilo que é canonizado em certas épocas, é esquecido noutras; o que foi esquecido numa, é resgatado em outra. Como Sousândrade, no Brasil, como Baudelaire, na França... entre outros” (Muzart 1995: 86).

Dimensionar o cânone, portanto, consiste em tarefa bastante complexa: enquanto algumas obras e autorias desfrutam de aceitação quase unânime nesse seletor literário, outras podem dividir opiniões quanto ao mérito para dele fazerem parte. Mesmo obras nele estabelecidas, vale ressaltar, podem ter sua permanência questionada, afinal, vivemos a terceira fase da “aventura da modernidade” destacada por Berman (1986: 15-17), aquela que “nos despeja a todos num turbilhão de permanente desintegração e mudança, de luta e contradição, de ambiguidade e angústia”.

Com efeito, os mesmos dilemas, ambivalências e fragmentações, ampliados, são assinalados como atributos de nossa pós-modernidade como época histórica, e de nosso pós-modernismo como traço cultural, segundo a distinção apontada por Eagleton (1998: 5). Não por acaso, então, Damrosch (2006: 44-45), resume o panorama atual da literatura mundial como “era pós-canônica e hipercanônica”, ou seja, um período em que algumas obras podem perder um pouco de prestígio, outras podem ascender alguns degraus na escala canônica, mas os grandes cânones de sempre seguem cada vez mais canônicos.

Para visualizarmos melhor essa reflexão, ensaiemos uma fragmentação geo-político-linguística na noção de cânone: José de Alencar, Clarice Lispector e Machado de Assis, por exemplo, são canônicos no Brasil, suas obras constam em processos seletivos importantes e seguem sendo estudadas nas universidades. Na América Latina, todavia, seu alcance, certamente, não deve ser o mesmo, pelo menos não para todos eles – assim como representantes canônicos de cada um dos demais países latino-americanos não serão recebidos e avaliados uniformemente no Brasil.

Nesse sentido, o escritor Luiz Ruffato (2011), atuante na exposição da literatura brasileira para além das fronteiras nacionais, já comentou o aspecto isolacionista do Brasil em relação aos demais países latinos do continente, a tal ponto que a autodescoberta de uma identidade latino-americana começa a despontar somente durante “o período mais triste da história do continente”, ou seja, quando da instalação de ditaduras militares ao longo do século XX.

Caso estendamos a cena literária para outros continentes, abarcamos, ainda, espaços historicamente divididos entre povos europeus, colonizadores, e povos latino-americanos e africanos, colonizados – expressões que, aliás, alcançaram também os estudos literários, por exemplo, com a denominação literatura pós-colonial. Assim, não apenas de literariedade textual – conceito tão complexo quanto as fronteiras do cânone – se fazem as obras prestigiadas, posto que seu valor literário, ressalta Abreu (2006: 41), “vem também de elementos externos ao texto, como nome do autor, mercado editorial, grupo cultural, critérios críticos em vigor”.

De contextos socioliterários paralelos advêm denominações já empregadas aqui, tais como literatura feminina, literatura periférica, literatura infantil, literatura indígena etc. que, acompanhando as palavras de Abreu (2006: 40), contemplam os textos “que não se quer valorizar”, não “os textos que interessam”. Entretanto, mesmo com as disputas constantes e ambíguas que tensionam o arcabouço das literaturas canônicas no contexto da (pós-)modernidade, não parece o caso de abolir categorizações de cânones, mesmo porque, inúmeras das obras que as integram são também clássicas, segundo a proposta conceitual de Ítalo Calvino (2007).

Podemos destacar o item no qual clássicos são definidos como “aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes)” (Calvino 2007: 11). Tais textos, então, passaram por análises que lhes aprofundaram construções de sentidos que

somente o acúmulo de leituras e perspectivas ao longo do tempo pode proporcionar. Encontram-se, neles, aspectos linguísticos, literários, históricos e culturais que, assim como suas contrapartes não-canônicas, representam segmentos e contextos sociais específicos.

Por essa razão, o contato com obras canônicas deve, evidentemente, também ser estimulado na realidade escolar, sob o risco de se subvalorizar histórias, línguas e culturas. Mesma razão, por sinal, para a defesa legítima de obras contracanônicas – ou mesmo não-canônicas – nos programas escolares. Dessa maneira, considerando aspectos como permanência temporal e valorização social das obras, a diferença pode consistir, basicamente, no acesso mais facilitado que as literaturas canônicas encontram no sistema educacional e que as demais começam a demandar.

Diante, portanto, da impossibilidade de se trabalhar com uma infinidade de obras, ganha relevo sua seleção “em prol da formação leitora”, conforme ressalta Rechou (2010: 78) ao pensar uma constituição de cânones em literatura infantil e juvenil. E, na escola, um “cânone autoritário e monológico”, como critica Zilberman (2017: 35) – em certa medida, também laudatório –, apenas preserva os clássicos de sempre e deixa de auxiliar no reconhecimento e na compreensão do potencial representativo das literaturas na tessitura das sociedades ao longo do tempo. Nesse aspecto, junto ao cânone, o contracânone pode compor um repertório de teor mais democrático, dialógico e crítico-reflexivo no ensino da literatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se procurou desenvolver neste trabalho, a pluralidade de perspectivas e demandas sociais que ganham visibilidade nas últimas décadas, em diversas áreas e escalas, tensionam as fronteiras de categorizações e conceituações estabelecidas. Nos estudos literários, seu objeto de estudo por excelência se produz no cerne dessas tensões e fronteiras, reverberando em praticamente todos os âmbitos em que a literatura se inscreve: desde a autoria, com os sujeitos produtores das obras literárias, até a recepção, com os sujeitos leitores, passando por instâncias de divulgação e de apreciação – editoras, livrarias, publicações especializadas, crítica, universidades, escolas, etc.

Na distensão das linhas de força que se movem com a literatura – especialmente em sua análise teórico-crítica, como nas universidades, e na apropriação de sua linguagem, como nas escolas de nível fundamental e médio – de modo compreensível, as categorias canônicas discutidas se manifestam como fronteiras que se desejaria extinguir em nome de uma variedade como valor de per se. Contudo, assim como Ortiz (2004: 122) adverte sobre a ilusão do fim das fronteiras disciplinares, trocando “uma insuficiência real por um falso problema”, também as fronteiras canônicas constituem horizontes que possibilitam explorar especificidades literárias, inclusive de dimensão estética, que não se encontram reproduzidas nas obras indiscriminadamente.

Ademais, tendo em vista o matiz plural e difuso das experiências culturais da (pós-) modernidade, não se deve deixar de considerar, ainda, a avaliação desfavorável para certo padrão de produções artísticas, como a empreendida por Eagleton (1998: 5) ao apontar como o pós-modernismo se manifesta “por meio de uma arte superficial, descentrada, infundada, auto-reflexiva, divertida, caudatária, eclética e pluralista, que obscurece as fronteiras entre a cultura ‘elitista’ e a cultura ‘popular’, bem como entre a arte e a experiência cotidiana”.

É, enfim, muito a partir dos contornos fluidos observados atualmente para o exercício da (re)construção de conceitos e categorias de análise, dentre os quais cânone – e contracânone... – nos estudos literários, que o ensino da literatura pode se apresentar como cenário de democratização da experiência estética literária e reflexão crítica sobre os contextos que engendram a seleção de determinadas obras em detrimento de outras. Trazer à tona esses contextos não depõe contra a escola, antes assegura a ampliação do próprio universo cultural através não apenas do encontro com a cultura do outro, mas também com critérios de escolha e de avaliação historicamente construídos.

OBRAS CITADAS

ABREU, Márcia. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

BERMAN, Marshall. Introdução: Modernidade – ontem, hoje e amanhã. *Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. Trad. Carlos Felipe Moisés; Ana Maria L. Ioriatti. São Paulo: Companhia das Letras, 1986, pp. 15-36.

CALVINO, Ítalo. Por que ler os clássicos. *Por que ler os clássicos*. 2. ed. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2007, pp. 9-16.

CUNHA, Helena Parente. Cânone: dúvidas e ambiguidades. *Scripta* (Belo Horizonte), v.10, n.19, pp. 241-249, 2. sem. 2006. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/13978/10980>>. Acesso em: 27 jun. 2018.

DALCASTAGNÈ, Regina. Um território contestado: literatura brasileira contemporânea e as novas vozes sociais. *Iberic@l: Revue d'études ibériques et ibéro-américaines*, (Paris), n.2, Automne 2012. Disponível em: <<http://iberical.paris-sorbonne.fr/numeros/numero-2-automne-2012/>>. Acesso em: 31 jan. 2017.

DAMROSCH, David. World Literature in a Postcanonical, Hypercanonical Age. Haun Saussy. *Comparative Literature in an Age of Globalization*. Baltimore: Johns Hopkins U.P., 2006, pp. 43-53.

EAGLETON, Terry. Prefácio. *As ilusões do pós-modernismo*. Trad. Elisabeth Barbosa. Rio de Janeiro: Zahar, 1998, pp. 5-7.

KLEIN, Kelvin Falcão. Cânone e exclusão. *Em Tese* (Belo Horizonte), v. 19, n. 2, pp. 111-121, ago.-out. 2013. Disponível em: <<http://www.periodicos.lettras.ufmg.br/index.php/emtese/article/view/4999/4699>>. Acesso em: 27 jun. 2018

MUZART, Zahidé Lupinacci. A questão do cânone. *Anuário de Literatura* (Florianópolis), n. 3, pp. 85-94, 1995. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/view/5277/4657>>. Acesso em: 26 jun. 2018.

ORTIZ, Renato. Estudos culturais. *Tempo social* (São Paulo), v. 16, n. 1: 119-127, jun. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702004000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 jun. 2018.

RECHOU, Blanca-Ana Roig. Educação literária e cânone literário escolar. Trad. João Luís Ceccantini. *Letras de Hoje* (Porto Alegre), v. 45, n. 3, pp. 75-79, jul./set. 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/8124/5814>>. Acesso em: 27 jun. 2018.

RUFFATO, Luiz. Literatura e cultura na América Latina. *Revista Línguas e Letras* (Cascavel), Número Especial, XIX CELLIP, 1º semestre 2011. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/5525/4197>>. Acesso em: 25 jun. 2018.

SANTOS, Eloína Prati. A autoinclusão da literatura indígena contemporânea no cânone brasileiro: uma herança cultural a ser reconhecida. *Revista Literatura em Debate*, v. 12, n. 22, pp. 107-121, jan.-jul. 2018. Disponível em: <<http://revistas.fw.uri.br/index.php/literaturaemdebate/article/view/2922/2531>>. Acesso em: 27 jun. 2018.

ZILBERMAN, Regina. Leitura na escola: entre a democratização e o cânone. *Revista Literatura em Debate* (Frederico Westphalen), v. 11, n. 21, pp. 20-39, jul./dez. 2017. Disponível em: <<http://revistas.fw.uri.br/index.php/literaturaemdebate/article/view/2704>>. Acesso em: 24 jun. 2018.

ZOLIN, Lúcia Osana. A literatura de autoria feminina brasileira no contexto da pós-modernidade. *Ipotesi* (Juiz de Fora), v.13, n.2, pp. 105-116, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.ujf.br/revistaiptotesi/edicoes-anteriores/v13n2/>> Acesso em: 27 jun. 2018.

(COUNTER)CANONS IN PERSPECTIVE: TERMINOLOGY AND SELECTION IN LITERATURE AND SCHOOL

ABSTRACT: Since the mid-twentieth century to the contemporary present, Cultural Studies emerge as a field of knowledge in European and US universities, resounding later in Brazil and expanding the transversality of frontiers and the ambivalences among areas of knowledge, conceptual constructs and perceptions of sociocultural conjunctures. From this point of view, literary studies return to the canon/non-canon composition as a dynamo both for an exercise in understanding these concepts and for an analytical criticism and reception of texts in traditional instances, such as the educational one. Considering this scenario, the scope of this paper is to approach the tripartite categorization proposed by David Damrosch (2006) for the canonical literary cosmos – hypercanon, countercanon and shadow canon – and, for this purpose, the (post-)modern historical context, based on Marshall Berman (1986) and Terry Eagleton (1998), and the educational system as one of the traditional structures of literary legitimation, according to Márcia Abreu (2006) and Blanca-Ana Roig Rechou (2010), are also presented.

KEYWORDS: canons; countercanons; teaching of literature.

Recebido em 30 de junho de 2018; aprovado em 2 de maio de 2019.

terra roxa

e outras terras

Revista de Estudos Literários

O SENHOR DOS ANÉIS E O CÂNONE

Desiree Bueno Tiburcio¹ (UEL)
e Luiz Carlos Migliozi Ferreira de Mello² (UEL)

RESUMO: Há cerca de oitenta anos J. R. R. Tolkien publicou a primeira obra que viria a compor todo um universo mítico. Desde então, a literatura tolkieniana consagrou-se entre seu público leitor e impulsionou um novo segmento mercadológico. *O senhor dos anéis* é obra integrante desse universo mítico e uma de suas obras mais populares, além de ser referência para a literatura de fantasia. Todavia, desde sua primeira publicação, Tolkien é desprezado na comunidade acadêmica, que preconiza o estudo de obras canônicas. O cânone literário tem o poder de consagrar determinadas obras, porém ao mesmo tempo em que o cânone inclui e legitima determinadas obras, ele também acaba por excluir muitas outras, como é o caso de *O senhor dos anéis*. Sob essa perspectiva, o presente trabalho propõe-se a analisar a relação entre o cânone e *O senhor dos anéis*, tendo em vista a representatividade da obra para o jovem leitor e sua importância no gênero no qual se inscreve.

PALAVRAS-CHAVE: cânone; escola; Tolkien; crítica.

O CÂNONE E A CRÍTICA LITERÁRIA

“Crítica implica julgamento”, afirma Perrone-Moisés (2009: 9). A autora é categórica ao associar a crítica ao julgamento, considerando, inclusive, sua própria etimologia: *krinein*, do grego julgar. Wellek (1993: 30), por sua vez, também se volta ao grego ao buscar a etimologia de crítica e, além de *krinein*, o autor traz em *krités* a origem etimológica para juiz. O estudioso ainda ressalta que “o termo *critikós*, como ‘juiz de literatura’, já aparece em fins do século quarto antes de Cristo”.

Sob perspectiva semelhante, para Durão (2016: 15) a crítica não é neutra, ao contrário, “o julgamento lhe é inerente” e “recusar-se a emitir um valor já equivale a

1 desiree_skotbu@hotmail.com - <http://lattes.cnpq.br/1338056813311793>

2 lcmigliozi@gmail.com - <http://lattes.cnpq.br/6521903408539021>

defender um valor, a saber, o da ausência de valores”. Assim, abster-se de emitir um julgamento significa render-se aos valores já existentes, o que ocorre com maior frequência com a literatura contemporânea, ainda que também ocorra com os clássicos (Durão 2016: 15). Todavia a crítica por si já denota julgamento, pois “não há escrita crítica sem a articulação de valores” (Durão 2016: 15). Nesse sentido, no que tange a emissão de valores do julgamento literário, Perrone-Moisés afirma que:

se um discurso sobre as obras literárias continua a existir, seu autor não pode evitar a questão do valor e o exercício de um julgamento, mesmo que este seja tácito. Assim, juízos continuam sendo emitidos, mesmo quando se evita pudicamente a explicitação de seu fundamento, isto é, suas leis. Qualquer que seja o “método de análise”, cada vez que uma obra é eleita por algum objeto de discurso, essa escolha já é a expressão de um julgamento. (2009: 10)

Assim, para a autora, a escolha por determinado objeto literário em detrimento de outro já expressa julgamento. Cabe então refletir sobre o que isso implica para a literatura, mais especificamente, para aquelas obras que se situam à margem do cânone, mas, por outro lado, conquistam apreço público. Vale ressaltar aqui a relação entre a crítica e o cânone literário, pois o julgamento – ou sua ausência, como lembrou Durão – refletirá diretamente na constituição do cânone: somente aquelas obras que forem aprovadas junto ao crivo da crítica serão dignas de serem canonizadas.

O cânone, por sua vez, tem sua raiz etimológica do grego, *kánōn*, provavelmente introduzido em uma obra de Policleto em que o autor descrevia aqui as regras e proporções a serem seguidas por um escultor (Abbagnano 2007: 114).

Apesar de, inicialmente, indicar um conjunto de regras e proporções, naquele momento, cânone ainda não significava uma lista de obras escolhidas. Em seu sentido inicial, remete ainda à canônica epicúria, ou a ciência do critério, do filósofo Epicuro, em que se percebe uma relação etimológica entre cânone e critério. Segundo Spinelli (2012: 79), “kanōn não diz respeito a um catálogo, mas a um modelo ou padrão, enquanto norma, que serve de orientação do agir e de base para o pensar”, ou seja, o kanōn epicúreo também se difere da ideia de um catálogo, ou de lista de obras, e vem como “orientação” e “base”. O sentido de “um certo padrão normativo, metodológico” (Spinelli 2012: 65) já aparece na canônica epicúrea, entretanto esse padrão normativo vem como uma orientação para o pensar e agir em busca do ser.

O cânone também relaciona-se intimamente à religião. Segundo Perrone-Moisés (2009: 61), a sacralidade é associada ao termo durante o início da era cristã, e adquire um significado mais próximo do utilizado na crítica literária atual. O cânone cristão refere-se tanto a uma somatória de dogmas e de regras de fé, quanto a uma lista de santos sagrados perante à igreja, sendo estes imortalizados ou canonizados, semelhante ao cânone literário.

Esta definição de lista de autores remonta ao século IV, em que “passou a significar o conjunto de autores literários reconhecidos como mestres da tradição” (Perrone-Moisés 2009: 61) que perdura até a atualidade. Perrone-Moisés (2009: 62) ainda

define clássico, cuja origem remete à antiguidade romana: “os da primeira classe são os clássicos” em detrimento dos proletariados que “não pertencem a nenhuma classe que pague imposto” (Perrone-Moisés 2009: 62). Cabe ressaltar aqui que clássico, em seu uso atual, “diz-se da obra ou do autor que é de estilo impecável e constitui modelo digno de admiração” (Michaelis 2018: n.p.), assim, apenas os clássicos são eleitos ao cânone.

Já em meados dos anos 90, Harold Bloom põe o cânone em debate em *O cânone ocidental, os livros e a escola do tempo* (1994). O crítico estabelece a “sublimidade” e a “natureza representativa” como critérios seletivos e vê na “estranheza” a originalidade necessária para canonizar uma obra (Bloom 1995: 12). Bloom seleciona vinte e seis autores, para compor seu cânone que – com exceção de Jane Austen e Virgínia Woolf – é constituído por autores europeus e americanos eleitos “como representantes de todo o Cânone Ocidental” (Bloom 1995: 20, grifo nosso). A escolha quase que majoritária por homens brancos resulta na exclusão de autores da África Ocidental e da América Latina. Ademais, em *Angústia da Influência* (1973), o crítico igualmente “privilegiava autores mortos, brancos e ocidentais”, como afirma Giron (2003: 1). Outrossim, Bloom reconhece o elitismo literário e, contrário à crítica cultural, vê como um erro que a crítica contribuía com uma educação mais democrática: “a crítica cultural é mais uma triste ciência social, mas a crítica literária, como uma arte, sempre foi e sempre será um fenômeno elitista. Foi um erro acreditar que a crítica podia tornar-se uma base para a educação democrática ou para melhorias na sociedade” (Bloom 1995: 25).

Ainda sob raciocínio semelhante, o crítico prossegue: “precisamos ensinar mais seletivamente, buscando os poucos que têm capacidade de tornar-se leitores e escritores altamente individuais” (Bloom 1995: 25). Para o crítico, esses leitores que não têm capacidade de se tornar leitores altamente individuais são incapazes de apreender as sensações e as percepções do valor estético. Segundo Bloom (1995: 30-45), esses grupos sequer são literários, pois para ele os valores sociais, políticos e morais encontram-se em detrimento do valor estético e da capacidade de imortalidade de uma obra.

O elitismo literário defendido por Bloom (1995: 44-45) é justificado com base no excesso de ansiedades com as quais os trabalhadores têm de lidar. Assim, o valor estético da literatura seria mais uma ansiedade, em detrimento ao alívio que a religião, um prazer mais fácil, pode trazer: o valor estético é um prazer difícil, provindo da dor e resulta em ansiedades desnecessárias aos trabalhadores. Por sua vez, segundo Candido (2006: 188) “a experiência mostra que o principal obstáculo pode ser a falta de oportunidade, não a incapacidade”. Assim, enquanto as reflexões apresentadas por Bloom sugerem a necessidade de um ensino mais seletivo, focado apenas em indivíduos que demonstrem potencial para a leitura, para Candido o que falta são oportunidades e, propõe que a arte e a literatura sejam preconizadas dentre os direitos humanos básicos:

as pessoas são frequentemente vítimas de uma curiosa obnubilação. Elas afirmam que o próximo tem direito, sem dúvida, a certos bens fundamentais, como casa, comida, instrução, saúde, coisas que ninguém bem formado admite hoje em dia que sejam privilégio de minorias, como são no Brasil. Mas será que pensam que o seu semelhante pobre teria direito a ler Dostoiévski ou ouvir os quartetos de Beethoven? Apesar das boas intenções no outro setor, talvez isto não lhes passe pela cabeça. E não por mal, mas somente porque quando arrolam os seus direitos não estendem todos eles ao semelhante. Ora, o esforço para incluir o semelhante no mesmo elenco de bens que reivindicamos está na base da reflexão sobre os direitos humanos. (Candido 2006: 172)

Em geral, ocorre o contrário: discute-se sobre direitos humanos e a problemática de assegurar que todos tenham como garanti-los, mas negligencia-se o acesso da arte e da literatura ao próximo. Para o crítico brasileiro, é também direito do pobre o acesso a Dostoiévski ou a Beethoven. Já Abreu acredita ainda na possibilidade de um intercâmbio literário entre as camadas populacionais mais “afastadas da elite intelectual” e a crítica literária:

a literatura erudita pode interessar a comunidades afastadas da elite intelectual, não porque devam conhecer a verdadeira literatura, a autêntica expressão do que de melhor se produziu no Brasil e no mundo, mas como forma de compreensão daquilo que setores intelectualizados elegeram como as obras imaginativas mais relevantes para sua cultura. Do mesmo modo, pode-se estudar e analisar os textos não canonizados, o que para alguns significará refletir sobre sua própria cultura e para outros, o conhecimento das variadas formas de criação poética ou ficcional. (2004: 73)

Assim, do mesmo modo que o leitor comum pode ter acesso à literatura erudita, não por seu *status* literário, mas, por sua representatividade cultural, a crítica pode igualmente trabalhar com literaturas não canônicas. É utópico e infrutífero lutar pela abolição de cânones. Listas sempre existiram e é provável que elas sempre existirão. Entretanto, é nessa provável durabilidade que Bloom (1995: 42) defende o elitismo canônico, respaldando-se na natureza deste. Para ele, é como se as próprias obras mantivessem e abrissem o cânone conforme sua força. Abreu discorda de Bloom ao afirmar que “as listas refletem, portanto, a média dos gostos particulares de algumas pessoas e não um padrão estético universalmente aceito” (Abreu 2004: 8). Nesse sentido, não são as próprias obras que são fortes o suficiente para abrirem o cânone, mas o contrário: o cânone é constituído conforme o gosto particular de quem o compõe. Para Abreu, o cânone representa os padrões estéticos subjetivos de apenas algumas pessoas em particular e não do universal. Dessa forma, no que tange a problemática do gosto, Frye afirma que: “o bom gosto acompanha o estudo da literatura, que o desenvolve; sua precisão resulta do conhecimento, mas não produz conhecimento. Por isso a exatidão do bom gosto de qualquer crítico não é garantia de que sua base indutiva, na experiência literária, esteja adequada” (1973: 34).

Ou seja, apesar de o bom gosto acompanhar a crítica, isso não garante que um cânone construído com base no bom gosto do crítico esteja adequado. Ademais, Bloom (1995: 44), reconhece a impossibilidade de dominar o cânone e afirma que “ninguém tem autoridade para dizer-nos o que é o Cânone Ocidental”. Porém, ele tentou fazê-lo ao publicar suas listas. Isso inevitavelmente significa na exclusão, em seu cânone, de todos aqueles autores que fogem de seus critérios, apesar de sua paradoxal afirmação da tendência dos cânones a serem “mais inclusivos que exclusivos” (Bloom 1995: 43-44) tente assegurar o contrário.

A inclusão de determinados autores em um cânone resulta igualmente na exclusão de todos aqueles não selecionados. Há de se considerar que “por trás da definição de literatura está um ato de seleção e de exclusão cujo objetivo é separar alguns textos, escritos por alguns autores do conjunto de textos em circulação” (Abreu 2004: 23). É necessário, portanto, refletir sobre a exclusão daqueles autores que repousam à margem do cânone e no que isso pode implicar, tanto no âmbito dos estudos literários, quanto para a formação de novos leitores.

O CÂNONE E O LETRAMENTO LITERÁRIO

Um cânone mais excludente pode dificultar a fruição literária, o que Candido (2006: 186) considera como mutilação da humanidade, pois, para ele, a literatura tem função humanizadora. Assim, vale questionar o quanto um rigor crítico excessivo, com relação às obras não canônicas, pode interferir na fruição da literatura e, com isso, comprometer na formação de novos leitores. Além disso, “o prestígio social dos intelectuais encarregados de definir *Literatura* faz que suas ideias e seu gosto sejam tidos não como uma opinião, mas como a única verdade, como um padrão a ser seguido” (Abreu: 2004: 24; grifo no original). De acordo com a autora, aqueles que fogem de tais padrões são julgados como desprovidos de senso estético, pois “incapazes” de apreciar os clássicos, conformam-se com a leitura de *best-sellers*:

se tantas pessoas os compram e os leem é porque julgam que são produções literárias de alto valor, ou porque se divertem e se emocionam ao lê-los. Entretanto [...], a opinião de professores e intelectuais sobre eles não é das melhores. Quando se trata dos melhores livros do século, os eruditos esforçam-se para lê-los e, sobretudo, para ter o que dizer sobre eles, pois isso é sinal de distinção e os coloca no topo da intelectualidade. Quando se trata de *best sellers*, ocorre justamente o inverso: dizem, galhardamente, que não leram e que, mesmo assim, não gostam. (Abreu 2004: 10)

Se há público leitor para essas obras, também é necessário que elas sejam estudadas criticamente, pois uma obra não é menos qualificada apenas por cair no apreço público e tornar-se um *best seller*. Ademais, é esse o tipo de literatura apreciada pelo grande público (Abreu 2004: 16-18). De acordo com Abreu (2004: 40) são as “instâncias de legitimação” que definem quais obras são dignas de estudo. Acrescenta-se

a isso que, “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (Foucault 1996: 43-44) e a escola, por sua vez, tem a função “de formar o leitor literário, melhor ainda, de ‘letrar’ literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito” (Brasil 2006: 54).

No que tange à problemática da relação entre crítica e ideologia, Perrone-Moisés (1993: 22) revisita Althusser e os “Aparelhos Repressivos de Estado (ARE) e os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE)”, utilizados “para assegurar a reprodução das condições de produção”. Assim, para a autora: “a pedagogia literária visa conduzir os alunos (neófitos) aos mistérios da criação literária (dogmas), através da explicação de textos (hermenêutica); esses textos são as obras-primas (livros sagrados) transcritas, sob o ditado da inspiração (divina), pelos gênios da literatura (profetas)” (Perrone-Moisés 1993: 24).

De acordo com Perrone-Moisés, os grandes clássicos, ou seja, as obras-primas sagradas da literatura, são apresentadas aos estudantes e a eles resta apenas assimilarem esse conteúdo, e, “quando essa assimilação se torna mais árdua, o AIE escolar simplesmente censura e exclui, dando por não existentes certos autores, certos trechos de certas obras. E, correlatamente, privilegiará os autores, obras e trechos mais adequados. A escolha das antologias literárias nos dá, a esse respeito, farta comprovação” (Perrone-Moisés 1993: 25).

A escola atua, então, como um AIE e, desse modo, tem o poder de manter ou modificar os discursos preconizados pela elite intelectual. Se essa elite prima tão somente pela imposição dos clássicos em detrimento das literaturas de massa, é dever da escola, enquanto instância formadora de leitores, a democratização literária. Cabe evidenciar a recomendação do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): “para lidar com desenvoltura com todos os gêneros de texto é preciso evitar preconceitos: todo texto pode abrir um leque de opções, e é, de alguma forma, um instrumento que poderá contribuir para a construção do conhecimento do leitor” (Pereira 2006: 21; grifo nosso).

Para o PNBE, a escola deve lidar com todos os gêneros evitando preconceitos, pois todo texto pode ser um instrumento para a formação literária, ou seja, a escola é o espaço próprio para a democratização literária: “o objetivo da leitura na escola é fazer com que os alunos compreendam um texto escrito e possam optar, de forma consciente, por um ou outro texto, em função de seus próprios interesses” (Pereira 2006: 21). Assim, a recomendação é o respeito pelos interesses literários dos estudantes, permitindo-lhes escolher conscientemente. Todavia, pôr isso em prática é uma empreitada laboriosa, considerando, ainda, o quão resistente é o discurso da elite intelectual.

Por conseguinte, se, de acordo com Bloom (1995: 42), é a própria força da obra que faz com que o cânone a receba, o que dizer de obras com grande apreço público, mas excluídas pela elite cultural? Nesse ínterim, inserimos aqui o universo mítico cria-

do por J. R. R. Tolkien, cuja produção tem resistido há mais de 80 anos como literatura de massa, enquanto a crítica ainda persiste negar-lhe o devido estudo crítico.

O CÂNONE, AS LITERATURAS DE MASSA E J. R. R. TOLKIEN

A obra de J. R. R. Tolkien é fruto da modernidade, ou ainda: uma resposta negativa do autor ao seu período. Considerado tradicionalista, o filólogo rejeitava seu próprio tempo e sua escrita destoava da fraternidade literária (White 2016: 219) de sua época. Todavia, Tolkien conquistou o apreço público desde sua primeira publicação, o que não impediu que academicamente transitasse com instabilidade (White 2016: 2015 – 219). diferenciava-se de tudo o que era literariamente aceito naquele momento e contrastava das tendências da época, assim, não é surpreendente que a crítica tendesse para a desaprovação.

O universo no qual *O senhor dos anéis* (1954) se insere foi concebido como uma cosmogonia inglesa, o que além de ambicioso é julgado negativamente como conservadorismo moralizante. Bloom (2008: 2) compara a obra de Tolkien com *O Livro de Mórmon* e nega a presença da modernidade em suas obras: para o crítico o autor refugiou-se em uma espécie de conto de fadas para adultos.

Outrossim, a crítica insiste, equivocadamente, em utilizar critérios estabelecidos para os clássicos em obras imaginativas, sendo que essas obras demandam de critérios próprios: “o resultado é previsível: obras não eruditas são avaliadas como imperfeitas e inferiores” (Abreu 2004: 72). Segundo White, *O senhor dos anéis* é inovador em muitos aspectos e difere do que era produzido em sua época, afinal, “quando Tolkien começou a escrever, a ‘ficção fantástica’ (ou os ‘romances épicos’ como é chamada por alguns) estava muito à margem e era sempre incluída entre as obras seminais de ficção científica” (2016: 87). Isso desafiou a crítica, demandando critérios específicos que respeitassem às exigências que a obra faz. Todavia, isso não significa que Tolkien seja inferior, conforme estigmatizado pela crítica, que, ao invés de rever seus critérios para estudá-lo, acabou rejeitando-o apenas por sua obra diferir do que estava em voga:

O Senhor dos Anéis era quase completamente original, os leitores (incluindo os críticos profissionais) não tinham quase nada com o que compará-lo, nada em contraste para avaliá-lo. Além disso, quando os livros de Tolkien apareceram, em meados dos anos 1950, eles estavam absolutamente fora de moda. O modernismo estava no auge de sua popularidade, e os escritos de Tolkien eram considerados por alguns irremediavelmente antiquados, quase de maneira perversa. E, claro, se a obra o era realmente, esse era o estilo de Tolkien, sua escrita tinha as raízes em formas arcaicas. Mesmo durante os anos 1950, o enredo estava se tornando indigno, e o estilo estava ocupando o centro do palco, mas era um estilo moderno e não a forma arcaica ou de conto de fadas como era o de Tolkien. (White 2016: 188)

A obra ainda é majoritariamente estudada como um romance infanto-juvenil e é atrelado negativamente aos contos de fadas: “Tolkien nutriu seu amor por contos de fadas ao longo da vida para afastar-se da guerra, e *O senhor dos anéis* é um vasto conto de fadas”³ (Bloom 2008: 1, tradução nossa). O crítico procura desqualificar a obra classificando-a como um conto de fadas e *O senhor dos anéis* é um romance voltado para o público adulto. Reside, aqui, a problemática de os contos de fadas serem habitualmente associados à literatura infantil, considerado por alguns segmentos críticos como um gênero menor. Para Tolkien (2017: 33), isso ocorre, pois: “tendem a enxergar as crianças como um tipo especial de criaturas, quase uma raça diferente, e não como membros normais, embora imaturos, de uma determinada família e da família humana em geral”.

Por conseguinte, em *Bloom’s modern critical interpretation, J. R. R. Tolkien’s The Lord of the Rings* (2008), Bloom afirma ter dificuldades para reler *O senhor dos anéis* e confessa abrir uma página aleatória (Bloom 2008: 2) para analisar. Neste fragmento selecionado aleatoriamente, seu argumento crítico repousa em questionar o porquê da escolha por *hurt or wound* – em português, machucar ou ferir –, visto que, de acordo com o crítico, são sinônimos.

Entretanto, a língua carrega sutilezas que devem ser consideradas e se o texto traz o uso especificamente de *hurt or wound*, deve-se considerar as diferenças que cada palavra carrega e analisa-las conforme suas especificidades dentro de seu contexto textual. Assim, segundo o dicionário *Vocabulary* (2018: n.p.), *hurt* corresponde a uma dor interna, ou um sofrimento psicológico. Já *wound* diz respeito a um ferimento físico ou externo, ou seja, cada qual traz um significado diferente e não são sinônimas.

Ademais, ainda que se tratasse de uma redundância, é inconcebível que um crítico, na posição de organizador e editor de uma obra especificamente sobre *O senhor dos anéis*, admita não conseguir reler o romance, opte por abrir uma página aleatória e se respalde em um fragmento descontextualizado para julgar o estilo literário da obra.

Por conseguinte, Tolkien influenciou posteriormente uma gama significativa da cultura popular e é hoje considerado como o pai da fantasia moderna. É justamente esse gênero que é consumido e idolatrado pelas massas, mas desprezado pela elite cultural e conseqüentemente pela escola. Ademais, apesar de a indústria cultural se aproveitar da alta demanda de seu público, o mercado usufrui não somente da literatura de massa, mas igualmente dos clássicos. Assim, conforme Santiago:

há formas de literatura que podem, é claro, se valer do mercado, e dele se têm valido através de um novo e recente gênero, o best-seller; há até mesmo confluências benéficas entre a literatura e a cultura de massa, é o que sucede, por exemplo, com a música popular. Mas a grande literatura (ou literatura literária) não depende do mercado da forma como o cinema ou a televisão dependem. O mercado é uma opção que pode movimentar a pena tanto de um Harold Robbins quanto de um Paulo Coelho, tanto do último Vinícius de

³ “Tolkien dated his lifelong love of fairy stories to his turning away from the war, and *The Lord of the Rings* is a vast fairy story.”

Moraes quanto de um Caetano Veloso: o mercado está no desejo de manter um diálogo rentável financeiramente com os contemporâneos e, por isso, de alcance imediato. (1994: 98)

Nesse sentido, só porque uma obra é rentável não significa, necessariamente, que seja menos literária somente por seu contexto de produção. Além disso, independentemente de *O senhor dos anéis* não ser canônico, há de considerar-se a receptividade do leitor, que é usualmente subestimada pelo cânone, que insiste “em caracterizar a leitura de best sellers como escapismo, reiteração, alienação” (Abreu 2004: 86-87). Os critérios estabelecidos pela elite cultural são tidos como universais pelas instâncias legitimadoras e impostos aos leitores, ao mesmo tempo em que despreza suas escolhas. Ressaltamos que a instauração de um cânone literário é uma questão política: é a crítica que determinará quais obras são canônicas, o que por sua vez refletirá nas escolhas literárias impostas pelas instâncias de legitimação. Apenas a elite cultural tem o poder real de catalogar o cânone e essa elite, em geral, não leva a experiência do leitor em consideração. A esse respeito, Todorov comenta:

devemos encorajar a leitura por todos os meios – inclusive a dos livros que o crítico profissional considera com condescendência, senão com desprezo, desde *Os Três Mosqueteiros* até *Harry Potter*: não apenas esses romances populares levaram ao hábito da leitura milhões de adolescentes, mas, sobretudo, lhes possibilitaram a construção de uma primeira imagem coerente do mundo, que, podemos nos assegurar, as leituras posteriores se encarregarão de tornar mais complexas e nuançadas. (2009: 82, grifo nosso)

Para além dessa literatura servir como uma ferramenta de transição para os clássicos, é necessário também respeitar e reconhecer o valor literário dessas obras. Se há público leitor, faz-se necessário que haja espaço para o estudo de tais obras. Contudo, o que ocorre é que aquilo que é produzido por, ou para as massas, é automaticamente pré-julgado como uma produção menor, sem que essa obra tenha sequer a oportunidade de passar pelo crivo da crítica literária. Sendo assim, concordamos com Taylor, pois, de acordo com o autor:

é explicitamente óbvio que a arte é uma atividade para um pequeno público e que seu apelo não é universal. Graças a essa ideologia, há algo de exasperador no fato de existirem outras atividades na sociedade que têm considerável apelo para o público em geral [...]. Dizem que isso ocorre porque pessoas sem *sofisticação e sem inteligência* são atraídas com “sensacionalismo barato” e estupidez. É assim que a ideologia da arte ofende as massas. (2005: 76, grifo nosso)

Nas ocasiões em que a elite cultural se preocupa com obras voltadas às massas, nota-se, em alguns casos, que a crítica pode chegar ao extremo de ofender os leitores e de julgar tais obras como “lixo”, conforme Bloom (2000: 1) o fez no artigo “35 milhões de compradores de livros podem estar errados? Sim”, publicado no *Wall Stre-*

et *Journal* (2000). Tão logo no título de seu artigo o crítico sequer considera o público de Harry Potter, criado por J. K. Rowling, como leitores, resumindo-os a “compradores de livros” e argumenta afirmando que o fenômeno se esvanecerá, assim como Tolkien. Desse modo, em um único e curto artigo o crítico ofendeu, não somente o público leitor de Harry Potter, como ainda pronunciou o fim das obras de Rowling e Tolkien.

O fenômeno de Harry Potter ainda é recente, todavia a primeira publicação de Tolkien é de 1937, com *O hobbit* e continua sendo lida. Apesar de, no âmbito de sobrevivência literária, 82 anos ser um tempo consideravelmente curto para definir a durabilidade de uma obra, é válido considerar a liquidez dos tempos atuais. A percepção da passagem do tempo se modificou em relação ao período de autores consagrados, afinal, “de fato, a modernidade é, talvez mais que qualquer outra coisa, a história do tempo: a modernidade é o tempo em que o tempo tem uma história” (Bauman 2001: 128-129). Essa é a era da fluidez, o que significa que “os fluidos, por assim dizer, não fixam o espaço nem prendem o tempo” (Bauman 2001: 8). Assim, considerando a liquidez advinda da modernidade, aliada ao poder da indústria cultural, é compreensível que essa seja a era dos grandes *best-sellers*.

Nesse sentido, ocorre que, de acordo com Franchetti (2006: 54), os produtos do presente, acabam por trazer uma espécie de marca de nascença enquanto “sujeitos a confirmação” e sofrem com o descaso da crítica literária. Há de se considerar ainda que “a inserção de um objeto novo em uma outra série ou espécie não é pacífica, pois depende sempre de uma atribuição de valor” (Franchetti 2006: 49). Atualmente, “a distância histórica é o filtro necessário para que haja uma correta apreciação estética” (Franchetti 2006: 54). Para o autor, uma das grandes problemáticas da crítica atual repousa justamente em uma “suspensão de julgamento” (Franchetti 2006: 55-56) pois,

o passado, absorvido por uma narrativa em que o valor aparece resolvido, acaba se tornando preferível, porque já filtrado, indubitável original, de que o momento é a cópia ou o prolongamento ou a contestação. Que o suposto conhecido de ontem seja preferível ao informe de hoje. Ou então só o que seja percebido como seguro e atraente enquanto lugar de investimento, no campo do presente, seja aquilo que reproduza o já previamente historizado. (Franchetti 2006: 56, grifo nosso)

Assim, com exceção de obras consideradas “seguras e atraentes” por reproduzirem o já historizado, portanto, o previamente julgado e canônico, ocorre uma espécie de esvaziamento crítico no que toca aos objetos da atualidade. Assim, a produção contemporânea é favorecida por essa suspensão de julgamento, assinalada por Franchetti, pois, é como se as obras do presente estivessem aguardando por sua legitimação. A era atual constitui-se, então, em um “domínio contemporâneo das grandes abstrações” (Franchetti 2006: 58).

Desse modo, a suspensão de juízo sobre a produção atual, aliada “ao exagero da demanda historicista” colaboram com uma era dominada por best-sellers, visto que a industrial cultural “opera basicamente sobre a assunção de que o passado existe e pode ser tomado como dado objetivo, completada pela indiferenciação e esvaziamento do presente” (Franchetti 2006: 58). Assim, essas obras sequer são julgadas, restando a elas o estigma de literatura menor. Isso inevitavelmente reflete na escola e nos leitores comuns, e poderia, inclusive, prejudicar a fruição literária. Todavia, Borges ainda nos lembra do protagonismo do leitor, pois “um livro é um objeto físico num mundo de objetos físicos. É um conjunto de símbolos mortos. E então aparece o leitor certo, e as palavras – ou antes, a poesia por trás das palavras, pois as próprias palavras são meros símbolos – saltam para a vida, e temos uma *ressurreição da palavra*” (2000: 12; grifo nosso).

Sendo assim, é também por meio dos leitores que as obras sobrevivem e alcançam sua imortalidade. Acredita-se, assim, que o cânone literário deva valorizar igualmente a literatura apreciada pelo grande público. É papel do estudioso de literatura a iniciativa para modificar esse cenário, que, ao ser transformado, acabará por refletir em uma mudança efetiva no âmbito escolar. Franchetti recomenda que a crítica “prepare e aponte o novo” (2006: 59), pois é sua responsabilidade a “ampliação do horizonte das expectativas e respostas possíveis geradas pelos *vários produtos culturais*”, bem como “à oxigenação do presente e à reapropriação do passado” (Franchetti 2006: 59; grifo nosso).

Assim, tendo em vista que, se essa é a era do domínio dos grandes *best-sellers* (Franchetti 2006: 58), há de haver espaço também para o estudo dessas obras renegadas ao esvaziamento literário e rebaixados a literatura menor. Depende também do pesquisador, a iniciativa para modificar esse cenário, que, ao ser transformado, acabará por refletir em uma mudança efetiva no âmbito escolar. Faz-se necessário, não somente incentivar a leitura dos clássicos, mas também primar por um cânone mais democrático e que respeite as escolhas dos estudantes, concedendo-lhes o devido respeito e visibilidade.

OBRAS CITADAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. Trad. Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABREU, Márcia. *Cultura Letrada: Literatura e leitura*. São Paulo: UNESP, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BLOOM, Harold. *O cânone ocidental: Os livros e a escola do tempo*. 2. ed. Trad. Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

_____. 35 milhões de compradores de livros podem estar errados? *Wall Street Journal*, 2/11/2000. Trad. Danielle Crepaldi Carvalho, do artigo “Can 35 Million Book Buyers Be Wrong? Yes”. Disponível em <<http://wrtbrooke.syr.edu/courses/205.03/bloom.html>> Acesso em 06 mai. 2018.

_____, (org.). *Bloom’s modern critical interpretation: J. R. R. Tolkien’s The Lord of the Rings*. New York: New Edition, 2008.

BORGES, Jorge Luis. *Esse ofício do verso*. Trad. José Marco Macedo. São Paulo: Companhia das letras, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações para o ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.

DURÃO, Fábio Akcelrud. A crítica literária como questão. *O que é crítica literária?* São Paulo: Nankin, 2016, pp. 10-21.

FRANCHETTI, Paulo. Crítica e saber universitário. Alcides Cardoso Santos (org.). *Estados da crítica*. Curitiba: Editora da UFPR, 2006, pp. 48-61

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

GIRON, Luís Antônio. Elas não são idiotas. Entrevista: Harold Bloom. *Época* (São Paulo), n. 243, 03 fev. 2003. Disponível em <<http://revistaepoca.globo.com/Epoca/0,6993,EPT479197-1666-1,00.html>>. Acesso em 05 mai. 2018.

MICHAELIS. *Moderno dicionário. Dicionário brasileiro da língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 2018. Disponível em <<http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/Cl%C3%A1ssico/>>. Acesso em 21 mai. 2018.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Altas literaturas: Escolha e valor na obra crítica de escritores modernos*. 2. ed. São Paulo: Companhia das letras, 2009.

_____. O lugar do crítico. *Texto, crítica, escritura*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993, pp. 15-34.

PEREIRA, Andréa Kluge. *Biblioteca na escola*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

SANTIAGO, Silvano. Literatura e Cultura de Massa. *Novos Estudos CEBRAP*, vol. 38, pp. 89-98, 1994. Disponível em <http://novos estudos.uol.com.br/wp-content/uploads/2017/05/09_literatura_e_cultura.pdf.zip>. Acesso em 21 mai. 2018.

SPINELLI, Miguel. O conceito epicurista de kritêrion vinculado ao de enargéias e de kanôn. *Kriterion: Revista de Filosofia*, v. 53, 2012, p. 59-80, 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So100-512X2012000100004>. Acesso em 21 mai. 2018.

TAYLOR, L. Roger. *Arte, inimiga do povo*. Trad. Maria Cristina Vidal Borba. São Paulo: Conrad, 2005.

TODOROV, Tzvetan. *A Literatura em Perigo*. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

TOLKIEN, J. R. R. *Árvore e folha*. Trad. Ronald Eduard Kyrmse. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017

VOCABULARY. Vocabulary.com Dictionary. Disponível em: <<https://www.vocabulary.com/dictionary/>>. Acesso em 18 jun. 2018.

WELLEK, Rene. Termo e conceito de crítica literária. *Conceitos de crítica*. São Paulo: Cultrix, 1963, pp. 29-41.

WHITE, Michael. J. R. R. *Tolkien: O senhor da fantasia*. Trad. Bruno Dorigatti. Rio de Janeiro: DarkSide, 2013.

THE LORD OF THE RINGS AND THE CANON

ABSTRACT: About eighty years ago J. R. R. Tolkien published the first work that would compose an entire mythical universe. From this first publication, the Tolkienian literature consecrated itself from its readership and impelled a new market segment. The Lord of the Rings is an integral work of this mythical universe and one of his most popular works, besides being a reference for fantasy literature. However, since its first publication, Tolkien is despised among the academic community, which advocates for the study of canonical works. The literary canon has the power to consecrate certain works, but at the same time that the canon includes and legitimizes certain works, it also ends up excluding many others, as the case of *The Lord of the Rings*. From this perspective, the present work proposes to analyze the relationship between the canon and *The Lord of the Rings*, in view of the representativeness of the work before the young reader and its importance among the genre to which it is inscribed.

KEYWORDS: canon; school; Tolkien; criticism.

Recebido em 20 de julho de 2018; aprovado em 3 de maio de 2019.