

DANIEL RICARDO VÍCOLA

**A PROTAGONISTA LEITORA E O LEITOR
PROTAGONISTA NA OBRA
“TUDO QUE É SÓLIDO PODE DERRETER”:
ressignificando a leitura literária no ensino médio**



ARARAQUARA – S.P.
2017

DANIEL RICARDO VÍCOLA

**A PROTAGONISTA LEITORA E O LEITOR
PROTAGONISTA NA OBRA
“TUDO QUE É SÓLIDO PODE DERRETER”:
ressignificando a leitura literária no ensino médio**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Estudos Literários da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Linha de pesquisa: Teorias e Crítica da Narrativa

Orientador: Profa. Dra. Karin Volobuef

Bolsa: CAPES

ARARAQUARA – SP
2017

Vícola, Daniel Ricardo

A PROTAGONISTA LEITORA E O LEITOR PROTAGONISTA NA
OBRA "TUDO QUE É SÓLIDO PODE DERRETER":

ressignificando a leitura literária no ensino médio
/ Daniel Ricardo Vícola – 2017

146 f.

Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) –
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita
Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus
Araraquara)

Orientador: Karin Volobuef

1. Tudo que é sólido pode derreter. 2. Gomes, Rafael.
3. Letramento literário. 4. Ensino de literatura. 5.
Literatura juvenil contemporânea. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

DANIEL RICARDO VÍCOLA

**A PROTAGONISTA LEITORA E O LEITOR
PROTAGONISTA NA OBRA
“TUDO QUE É SÓLIDO PODE DERRETER”:
ressignificando a leitura literária no ensino médio**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós em Estudos Literários da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Estudos Literários.

Linha de pesquisa: Teorias e crítica da narrativa

Orientador: Karin Volobuef

Bolsa: CAPES

Data da defesa: 30/05/2017

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Prof^a. Dr^a. Karin Volobuef

Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – Campus de Araraquara

Membro Titular: Prof^a. Dr^a. Rosana Rodrigues da Silva

UNEMAT / Universidade do Estado do Mato Grosso – Campus de Sinop.

Membro Titular: Prof^a. Dr^a. Maria Lúcia Outeiro Fernandes

Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – Campus de Araraquara

Local: Universidade Estadual Paulista

Faculdade de Ciências e Letras

UNESP – Campus de Araraquara

AGRADECIMENTOS

Ao bom Pai celestial e à Santíssima Virgem Maria que, em meio a tantas “noites traiçoeiras”, nunca me desampararam nem me deixaram esmorecer, sempre me guiando e iluminando, dando-me força e coragem para não desistir do desafio a que me havia lançado quando iniciei esta jornada. Que toda a árdua travessia aqui representada e ora finda seja um hino de louvor aos seus Santos Nomes. Obrigado por tudo, meu Deus, minha Virgem Santa.

Ao Thiago Henrique, aos meus pais, Osvaldo e Maria Aparecida, à minha madrastra querida, Suely, e aos meus amados irmãos, João Paulo, Daiane e Márcia, também ao meu cunhado Rogério, pela paciência, pelo amor incondicional e pelo zelo com que incansavelmente me cuidaram durante períodos extremamente conturbados nesses dois últimos anos em que tanto precisei de cada um deles, de diferentes formas, em diferentes momentos. Obrigado por acreditarem em mim e sempre me encorajarem a ir adiante, sobretudo nos momentos de maior angústia e descrença. Esta vitória também é de vocês, tenham certeza. Porque muitas vezes nós só suportamos o mundo por causa das raízes fortes e valorosas que nos sustentam e nos alimentam, mantendo-nos firmes e perseverantes, a despeito de todo o mal que nos rodeia em suas tantas faces. Saibam que vocês são as pessoas mais importantes da minha vida e, definitivamente, as razões pelas quais sempre decido encarar um novo dia.

À prof^a. Dra. Maria Lúcia Outeiro Fernandes que, mais que uma professora, é, para mim, uma espécie de figura materna em nosso ambiente acadêmico, por ser sempre tão humana, tão amorosa e atenciosa em seus conselhos, suas críticas, suas sugestões inteligentes e perspicazes, que só fizeram aumentar e fortalecer a minha vontade de realizar uma boa pesquisa ao longo do meu mestrado. Sua presença nesse processo foi de fundamental importância para a conclusão deste trabalho – sem sua amizade, sua sabedoria e seu ombro amigo eu talvez não tivesse conseguido chegar até aqui, acredite. Eu a tenho como uma de minhas maiores inspirações. Obrigado pela sua amizade e generosidade, querida Maria Lúcia. Você mora no meu coração.

Ao prof. Dr. Paulo César Andrade da Silva, de quem não tive a honra de ser aluno, mas de quem tenho a honra de ser amigo, por ser outro exemplo inspirador de profissional e ser humano, um mestre sensível e acolhedor como poucos, que muito contribuiu para o meu desenvolvimento acadêmico por meio das oportunidades que me ofereceu e dos incentivos todos que me deu por meio de indicações assaz preciosas de leituras e de autores que

aprimoraram substancialmente o escopo teórico desta pesquisa. A você, querido Paulo, minha eterna gratidão e meu mais profundo respeito.

À prof^a. Dra. Karin Volobuef, minha querida orientadora, por ter sido uma das primeiras entusiastas do meu projeto e por ter me dedicado tantos sábios conselhos, tanta doçura e tantos incentivos revigorantes ao meu trabalho. Sua leveza e sua simplicidade de espírito agregaram e restituíram a minha paz em muitos e decisivos momentos, razão pela qual lhe serei eternamente grato. A você, com muito carinho, também quero deixar registrado o meu agradecimento e a minha admiração.

À prof^a. Dra. Claudia Fernanda de Campos Mauro, pela alegre e entusiasmada acolhida no nosso programa, convidando-me a participar de algumas reuniões do PIBID, em sua solar companhia, incentivando-me com minha pesquisa desde os seus primeiros passos. Obrigado pela força, pela amizade e pelo apoio de sempre.

Ao prof. Dr. Alcides Cardoso dos Santos, que abriu meus olhos para o pensamento filosófico com a sua matéria “Poesia e Filosofia”, que tive o prazer de cursar durante o mestrado e que muito transformou a minha maneira de ser-estar no mundo. Ao sempre bem humorado, loquaz e gentil professor, meu agradecimento pelo crescimento intelectual que me proporcionou.

Ao Rodrigo Valverde Denubila, meu grande amigo e parceiro de mestrado, com quem muito ri, aprendi e me diverti durante esse período, trocando e discutindo ideias, impressões, sentimentos, vida. Sua presença, caro amigo, será uma das recordações mais carinhosas que levarei desta turbulenta fase que ora se encerra. Obrigado pela companhia fiel, engraçada, inteligente e incansável.

Por fim, quero dedicar esta dissertação à Clarice Lispector, mestra e musa desde que me tornei um estudante de Letras, que é a grande responsável pela minha paixão pela Literatura e quem, muito provavelmente, num futuro próximo, me conduzirá, com a sua benção, ao Doutorado – até que isso aconteça, então, seguirei tentando não esmagar as entrelinhas da vida, à espera da “coisa”, com “o acontecimento nas mãos” e no coração que, como o dela, também é selvagem: “tímido e ousado” ao mesmo tempo.

RESUMO

Leitura e literatura são os temas basilares da obra juvenil contemporânea *Tudo que é sólido pode derreter*, de Rafael Gomes (2011). Esse romance, por sua proposta e construção, constitui um ponto de partida para repensarmos o ensino e o estudo da literatura enquanto componente curricular, alertando-nos para o necessário resgate de uma perspectiva mais humanizadora do trabalho com a matéria literária, como defende a prática pedagógica do letramento literário, de Cosson, conhecimentos que nos ajudarão a olhar para o romance como uma consubstanciação desses pensamentos que enxergam na fruição literária, como Candido, um instrumento de libertação e emancipação do ser humano que, privado dela, corre o risco de ter a “sua humanidade mutilada”. Em linhas gerais, a situação que se coloca na obra selecionada para o nosso estudo é a seguinte: Thereza é uma jovem leitora recém-chegada ao Ensino Médio, apaixonada pelas obras clássicas que lhe são apresentadas pelo professor durante as tão aguardadas aulas de literatura. Diferentemente dos seus colegas de sala, Thereza anseia por essas leituras e, em sua imaginação, vai dialogando com os autores, suas personagens e seus conflitos. Mais que isso, até: Thereza começa a traçar paralelos entre a sua própria vida e os temas centrais de cada uma das obras que lê. Ela parece saber, dessa forma, que a matéria-prima do texto literário não é outra senão a própria vida e seus meandros, razão pela qual não passamos incólumes por uma boa narrativa ou um bom poema. Refletindo sobre as possibilidades da literatura, com Lajolo, Cademartori, Todorov e outros, as características da produção contemporânea voltada para o público juvenil e o próprio perfil do público leitor dessa produção, queremos discutir como este romance, por sua própria natureza hipermidiática e sua linguagem próxima ao leitor pode se configurar numa experiência engrandecedora e ampliadora de significados capaz de resgatar os jovens aprendizes para o hábito da leitura, ressignificando a forma como se trava contato com ela e fazendo dela ponte para um amadurecimento global desse indivíduo.

Palavras-chave: Tudo que é sólido pode derreter, Rafael Gomes, Letramento literário, Ensino de Literatura, Literatura juvenil contemporânea.

ABSTRACT

Reading and Literature are fundamental topics of the teenage contemporary work *Tudo o que é sólido pode derreter* (*All that is solid can melt*), authored by Rafael Gomes (2011). This novel, by its proposal and construction, is a starting point to rethink teaching and studies of literature as a curricular component, alerting us to the necessity of rescuing a more humanizing perspective of working the literary theme, as defended by the pedagogical practice of literary literacy, by Cosson, knowledge that helps us to look at the novel as a substantiation of these thoughts that are seen in the literary enjoyment, according to Candido, an instrument of liberation and emancipation of the human being that, deprived of it, takes the risk of having “its humanity maimed”. So what happens in the novel is that Thereza is a young reader, newcomer to high school, who loves the classic works assigned to her by the teacher during the long-awaited literature classes. Unlike her classmates, Thereza longs to know canonical authors. As the avid reader she is, the girl is very interested in the narratives and poems that are being presented to her and in her imagination, based on the things she gets in contact with by her readings, starts dialoguing with these authors, their characters and conflicts. Even more than that: Thereza starts drawing parallels between her own life and the central themes of each work she reads. She seems to know in this way that the raw material of a literary text is nothing else than life itself and its meanderings and that is why we don't stay unaffected when we read a good story or a good poem. Reflecting on the possibilities of literature, with Lajolo, Cademartori, Todorov and others, the characteristics of contemporary production for the teenage audience and the actual profile of the readership of this production, we want to discuss how this novel, by its hypermedia nature and its language that is so close to the reader can be configured as an aggrandizing and amplifying experience of meanings, being able to bring back the habit and interest in reading to teenage learners, redefining the way they get in contact with it and making it a bridge to the global ripening of the individual.

Key-words: Tudo que é sólido pode derreter, Rafael Gomes, literary literacy, teaching of literature, contemporary teenage literature.

[...] o que se destina a todos é a Literatura, não os Estudos Literários; é preciso, então, ensinar aquela e não estes últimos (TODOROV, 2014, p.41).

O leitor comum, que continua a procurar nas obras que lê aquilo que pode dar sentido à sua vida, tem razão contra professores, críticos e escritores que lhe dizem que a literatura só fala de si mesma ou que apenas pode ensinar o desespero. Se esse leitor não tivesse razão, a leitura estaria condenada a desaparecer num curto prazo (TODOROV, 2014, p. 77).

A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa. Por outro lado, o saber que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro; a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou melhor: que ela sabe algo das coisas – que sabe muito sobre os homens (BARTHES, 1979, p.19).

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. A ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA: PROBLEMAS E REFLEXÕES	16
2. 1. A LITERATURA COMO PRETEXTO: A VELHA ARMADILHA	21
2. 2. TODOROV E O ALERTA DA “LITERATURA EM PERIGO”	24
2. 3. QUAL O PAPEL DO ENSINO DE LITERATURA NA ESCOLA?	28
2. 4. OS NOVOS SUPORTES PARA A LITERATURA: INIMIGOS OU ALIADOS?	32
2. 5. O JOVEM LEITOR EM BUSCA DA IDENTIDADE	36
3. COMO SALVAR A “LITERATURA EM PERIGO”? ALGUMAS PROPOSTAS	40
3. 1. O LETRAMENTO LITERÁRIO COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA	43
3. 2. A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO	50
3. 3. O PAPEL DO PROFESSOR	55
4. A LITERATURA JUVENIL CONTEMPORÂNEA	61
4. 1. OS ESTUDOS DE TERESA COLOMER	62
4. 2. A LITERATURA JUVENIL E SEUS TEMAS	63
4. 3. DIFICULDADES DO TRABALHO COM A LITERATURA CONTEMPORÂNEA	68
4. 3. 1. ESPAÇO INTERVALAR ENTRE O “CULT” E O “KITSCH”	70
4. 3. 2. A INDÚSTRIA CULTURAL E O MERCADO EDITORIAL GLOBALIZADO	75
4. 4. COMO RECEBER A LITERATURA CONTEMPORÂNEA?	78
5. “TUDO QUE É SÓLIDO PODE DERRETER E O PROTAGONISMO DO LEITOR	82
5. 1. UM ROMANCE SOBRE O LEITOR E A LEITURA	84
5. 2. A PROTAGONISTA LEITORA E O LEITOR PROTAGONISTA	93
5. 3. UMA TRAJETÓRIA INSÓLITA	98
5. 4. A ALTA LITERATURA E A CULTURA DE MASSA DE MÃOS DADAS	101
5. 5. “PORTA DE ACESSO” AOS CLÁSSICOS NA LITERATURA JUVENIL CONTEMPORÂNEA	106
5. 5. 1. PRESENÇA DA LITERATURA NO ENSINO MÉDIO	109
5. 5. 2. UM CONVITE À LEITURA DOS CLÁSSICOS	115
5. 5. 3. GRANDES AUTORES, VELHOS CONHECIDOS	121
5. 5. 3. 1. CLARICE LISPECTOR E A (RE)APRENDIZAGEM DA LEITURA	124
6. CONCLUSÃO	132
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	141

1. INTRODUÇÃO

[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade (CANDIDO, 1995, p. 185).

As palavras inspiradoras de Antonio Candido (1995) revelam uma importante relação entre a leitura do texto literário e a formação, em sentido amplo, do indivíduo. Entendendo a literatura, nos termos do autor, como uma necessidade universal, capaz de nos libertar, organizando-nos e livrando-nos do caos, faz-se extremamente relevante refletirmos, em ambiente acadêmico, acerca de como, dentro e fora das salas de aula, o jovem leitor tem entrado em contato com ela: como ele a recebe, entende, seleciona e dela, por fim, usufrui.

Que impacto tem, afinal, o texto literário sobre a vida desse leitor em formação? Ou, ainda, quais são aqueles que poderia ter? Sendo tão grande e definidora a importância da fruição literária, como bem assinala Candido (1995), consideramos pertinente debruçarmos sobre esse processo a partir da observação da personagem Thereza, protagonista do romance juvenil contemporâneo *Tudo que é sólido pode derreter* (2011), de Rafael Gomes, por exemplificar aquilo que poderíamos considerar uma relação interessante, porque profícua e inteligente, entre o leitor e o texto literário.

De fato, Thereza corresponde àquele tipo de leitor capaz de aproveitar de maneira diferenciada o conteúdo dos livros que lê e, fazendo-o, inspirar e instigar outros leitores a lhe acompanharem em sua maravilhosa incursão ao universo literário por meio da identificação com a sua postura e o seu comportamento.

Recém-chegada ao ensino médio, a garota começa a frequentar as aulas de literatura e, por meio delas, a estabelecer contato com grandes autores e obras em língua portuguesa, obras canônicas, daquelas que costumam figurar em todas as listas de vestibulares do país e que, justamente por isso, passam a fazer parte da rotina escolar do jovem estudante nesse período.

Longe de fazer desse contato uma experiência paradidática ou doutrinadora para a “boa literatura”, Rafael Gomes (2011), seu autor, parece querer ir muito além do óbvio em *Tudo que é sólido pode derreter*, seu romance de estreia: ele quer, como vamos discutir ao longo do nosso trabalho, propor um mergulho mais profundo a seus jovens leitores, ressignificando o seu contato com a matéria literária a partir da criação de uma trajetória libertadora de consciência que se dá por intermédio do contato de Thereza com essas obras e

seus autores, resgatando para essa experiência um sentido potencialmente humanizador, negligenciado, tantas vezes, ao longo da prática escolarizada da leitura – que também será objeto da discussão aqui levantada.

Podemos dizer, assim, que este é um romance em que ganha protagonismo a própria experiência da leitura, mostrada do ponto de vista de uma leitora exemplar, cujo amadurecimento intelectual e humano é acompanhado capítulo a capítulo, conforme observamos todas as reações e respostas da sua protagonista a cada uma das ideias e dos dilemas com os quais vai se deparando ao longo das leituras que realiza e para os quais sempre encontra, por meio da imaginação e da empatia, paralelos plausíveis em sua própria vida, sua própria história.

Quando nos ocupamos da formação do leitor, temos em vista o leitor literário, aquele que dispensa seu tempo, espontaneamente, com livros de literatura, fruídos com atenção e prazer. As outras leituras, aquelas que fazemos diariamente, por necessidade e até curiosidade, acontecem quase automaticamente e valem apenas por sua utilidade imediata. São necessárias, é claro, para as atividades cotidianas, mas carecem dos profundos conteúdos humanos de que a literatura se constrói (AGUIAR, 2011, p.104).

O amadurecimento de Thereza, no romance, só se dá porque, como queremos mostrar, sua trajetória como leitora ilustra e coloca em prática um conceito diferenciado de leitura, de contato com a matéria literária: aquele que resgata para o ato de ler uma perspectiva humanizadora, capaz de colocar o sujeito em contato com o seu próprio caos, como diz Candido (1995), organizando-o e entendendo-o a partir das relações de alteridade que estabelece, entendendo a literatura, antes de qualquer coisa, como uma oportunidade de contato com aquilo que nos transforma de dentro para fora e nos faz superar obstáculos das mais diversas naturezas.

Ao falar do leitor típico do texto literário, perfil no qual podemos perfeitamente encaixar a personagem Thereza, Ligia Cademartori (2012, p.25) nos esclarece que “o leitor de literatura ganha um traço distintivo: o do sujeito que busca no livro um modelo de construção de sentidos, e nele encontra também um refúgio”. Isso é, de fato, o que ocorre com a protagonista leitora do romance *Tudo que é sólido pode derreter* (GOMES, 2011).

E se é, como também leciona Cademartori (2012), por via da personagem que se dá aderência do leitor ao material narrado, por meio da identificação, é preciso frisar que Thereza, fazendo jus a uma tendência contemporânea bastante recorrente, em tudo se

assemelha e se confunde com o próprio leitor adolescente que, por ventura, venha a lhe fazer companhia nas páginas do livro.

Ela não é – excetuando-se, como já dissemos, em seu desempenho como leitora - uma personagem construída para ser exemplar, no sentido de seguir padrões ou ajustar-se a eles a qualquer custo. Muito pelo contrário. Influenciada por reflexões que a tomam de sobressalto enquanto conhece diferentes obras e autores, Thereza não tem medo de lidar com os próprios defeitos e limitações, permanecendo aberta e predisposta a rever seus conceitos, suas crenças e suas verdades. Ela está a par do caos que carrega em si e busca organizá-lo ou minimizá-lo como pode, liberta de maniqueísmos ou valores tradicionais, sempre em busca da construção de sua própria verdade, sua identidade.

Ainda como tendência, mais do que em qualquer outra época, a literatura contemporânea parece prescindir de modelos de virtude ou heróis superdotados de qualidades morais, apostando, ao invés disso, em protagonistas mais próximos de seus leitores em qualidades e defeitos, fraquezas e convicções – o que acontece com Thereza e a coloca imediatamente ao alcance do jovem leitor, em busca de ressignificar, como ela, a presença da leitura em seu cotidiano como uma prática emancipadora e libertadora, muito diferente do que vemos acontecer dentro das salas de aulas, há muito tempo.

Destarte, o romance nos chama a atenção por resgatar, por meio da prática da leitura feita por sua protagonista, o real sentido desse ato, há muito negado ou vilipendiado na formação dos jovens leitores em idade escolar, por meio de um trabalho técnico, automatizado e muitas vezes inócuo dentro de sala de aula, conforme nos mostram críticos como Candido (1995), Todorov (2014), Lajolo (1988), Cademartori (2012), Dalvi (2013), Rouxel (2013), Cosson (2006, 2012), entre tantos outros que parecem somar suas vozes em coro, alertando-nos sobre o perigo que corremos ao afastarmos o trabalho escolar da literatura daquela que acreditam ser a sua real função: a de nos libertar e dar sentido ao que e a quem somos, àquilo tudo que vivemos, por meio da experiência da empatia, da alteridade, da possibilidade que nos dá para construirmos pontes, experimentarmos novos pontos de vista, novas perspectivas, novos lugares e sentimentos, bem como a de ampliar o sentido que tem a palavra “literatura” em nossas vidas que, de fato, sói ser muito menor e limitado do que aquele que acreditam ser verdadeiramente o seu.

Tudo que é sólido pode derreter (GOMES, 2011) é uma obra contemporânea que, ao percorrer diversas plataformas e suportes (primeiro curta-metragem, depois seriado, internet e, por fim, um romance), mostra-se conectada ao público de nossos dias e estabelece rápido e efetivo diálogo com ele, que prontamente lhe reconhece os meios e se familiariza com a

proposta ali desenhada: a de resgatá-lo para o hábito da leitura, por meio da sua ressignificação, colocando-o no legítimo papel de coautor das narrativas, o que consideramos ser o seu maior mérito.

A incursão de Thereza ao mundo da literatura se legitima não apenas porque nos aponta um caminho possível de trabalho e contato com os textos canônicos que servem de base para cada capítulo do romance, mas porque, antes de serem esses textos aqueles clássicos, o autor se preocupa em resgatar o sentido do próprio ato de ler, que tem sua importância explicitada e exemplificada a cada novo contato da menina com algum autor ou obra.

É dizer: *Tudo que é sólido pode derreter* ensina-nos muito a respeito dos clássicos, é bem verdade, mas ensina-nos ainda mais sobre o que a leitura pode promover quando consolidada como um hábito na vida de uma pessoa. Longe de oferecer respostas prontas sobre as mais diferentes dúvidas que nos agoniavam ou nos tiram do eixo, o romance resgata para o contato com o texto artístico a perspectiva de que a arte, na realidade, é pródiga em nos fornecer perguntas, alívio, possibilidade de livre expressão de nossos sentimentos mas não exatamente respostas, o que parece ter se tornado ainda mais perceptível na produção contemporânea.

Não é naquilo que tem de didático (no sentido escolar, o que o tornaria alguma espécie de literatura paradidática para as aulas de literatura) que reside a essência desse romance, mas naquilo que ele nos traz como reflexão e possibilidade de amadurecimento do ato de ler como proposta/convite que perpassa toda a sua construção.

Com efeito, Thereza não amadurece porque lê especificamente os clássicos, mas simplesmente porque lê. Lê de forma diferenciada, consciente, estabelecendo contato com o substrato humano daquilo que lhe cai nas mãos sob a forma de poemas ou narrativas, levando-nos a refletir sobre quão limitadora tem sido a proposta de leitura com a qual a escola tem trabalhado, sem sucesso, há décadas, como nos adverte Lajolo (1988).

É no sentido de evidenciar as qualidades ampliadoras de sentido da narrativa de Rafael Gomes que nos munimos dos conhecimentos e propostas do letramento literário, como prática pedagógica para nos ajudar a perceber o leitor como elemento extremamente importante no ato de comunicação (portanto, dialógico) estabelecido pelo texto artístico.

Para que essa reflexão ganhe corpo, no capítulo dois de nosso trabalho, colocaremos em foco a escolarização da literatura e todos os problemas que têm sido associados a ela ao longo das últimas décadas, procurando pontuar algumas questões importantes, levantadas e discutidas por pesquisadores da área, compondo um quadro que pretende ser útil como fonte

de reflexão e atualização para todos aqueles que se ocupam em dar ao ensino de literatura em sala de aula uma destinação mais eficaz e produtiva.

Será também nesse capítulo que recorreremos às essenciais reflexões de Tzvetan Todorov (2014) sobre o que ele chama de “a literatura em perigo”, aludindo, por meio disso, ao falido projeto de escolarização da literatura com o qual ainda nos vemos às voltas em nossos dias, insistindo, por força e peso da tradição, num modelo de trabalho que privilegia a crítica e a história literárias, mas não o contato efetivo com as obras, o que o autor considera ser da mais absoluta importância em se tratando da literatura e suas possibilidades negadas de humanização e aprendizado de vida.

Abriremos espaço, ainda em nosso segundo capítulo, para a discussão acerca dos novos suportes para o texto literário, importantes recursos a serem conhecidos e explorados para a consolidação do hábito da leitura em nossos dias, bem como a algumas considerações esclarecedoras sobre o que o comportamento dos adolescentes na faixa etária compreendida pelo ensino médio e o que eles buscam e querem encontrar quando se dispõem a ler dentro e fora das salas de aulas.

No nosso terceiro capítulo, valendo-nos, sobretudo, dos conhecimentos oriundos do letramento literário, prática pedagógica defendida por Cosson (2006,2012), buscaremos compor um quadro de respostas e possibilidades aos problemas levantados e discutidos no segundo capítulo, trazendo à tona vozes e pesquisas que têm se ocupado, contemporaneamente, de repensar práticas e métodos de ensino de literatura, renovando o significado desse ato e o próprio objetivo da matéria, enquanto componente do currículo escolar, sobretudo do ensino médio.

A prática pedagógica do letramento literário, como iremos ver, tem por objetivo maior preparar o leitor para as especificidades do texto artístico, tanto formais quanto ideológicas, abrindo espaço para o desenvolvimento e consolidação do senso crítico, tão pouco privilegiado na vivência escolar da matéria literária, sujeita a trabalhos outros, como nos apontará Lajolo (1988), que não exatamente aqueles mais necessários e importantes porque desprovidos de significado efetivo na vida desses estudantes.

Colocadas tais questões e reflexões acerca do contexto atual do ensino de literatura e seus problemas, no nosso quarto capítulo falaremos especificamente da literatura juvenil contemporânea, trazendo à baila autores que, por meio de seus trabalhos e pesquisas, nos ajudarão a dimensionar e a compreender melhor o perfil e as características da produção recente destinada ao público juvenil, para que possamos explorar com maior propriedade e segurança as possibilidades de trabalho e de experiência literária que nos oferecem.

Esse capítulo contemplará questões que vão desde um breve mapeamento temático da literatura juvenil contemporânea, baseado nos estudos de Colomer (2003) e Cé-Luft (2010), até a compreensão do processo histórico que culminou na dissolução da “grande divisão” apontada por Huyssen (2006), aproximando e misturando o *cult* ao *kitsch*, no “espaço intervalar” (FERNANDES, 2010) representado pela literatura desenvolvida a partir das perspectivas pós-modernas e que chegará aos nossos dias como projeto absolutamente consolidado e diversificado por meio de inúmeros produtos da indústria cultural, reflexos do nosso tempo e das nossas necessidades, como veremos com Fernandes (2010, 2012, 2015).

Finalmente, a perspectiva que nos é dada pela proposta pedagógica do letramento literário, de Cosson (2006), irá encontrar ilustração exemplar na proposta de base do romance *Tudo que é sólido pode derreter* (GOMES, 2011), quando analisarmos, no capítulo cinco, o protagonismo da leitura por meio da atuação da protagonista leitora e sua prática ressignificada do ato de ler, efetivado em consonância com o que os críticos e autores abordados em nossos capítulos anteriores defendem e propõem como alternativa viável e desejável para o resgate do leitor para o texto literário.

Nossa hipótese de trabalho é a de que, por sua postura e experiência, essa protagonista leitora consubstancia, na narrativa, o exemplo de leitor defendido pela prática do letramento literário: aquele que efetivamente interage com o texto, reconstruindo-o, sendo seu coautor, preenchendo suas lacunas, dialogando com a matéria lida, extraindo dela o máximo, porque enxergando, em sua constituição, como matéria-prima, para além da construção estética (que é, certamente, muito importante, porém não o único aspecto a ser valorizado no processo de ensino da leitura literária), a própria vida e seus meandros: sentimentos e situações universais, capazes de tocar e modificar, pelo despertar do senso crítico, o bom leitor.

Ancorados na perspectiva de diversos críticos que se dedicaram a escrever e a pensar sobre os problemas e dilemas da literatura escolarizada, com a contribuição das reflexões da proposta de letramento literário, de Cosson (2006), pretendemos apontar, por meio da observação do desempenho de Thereza como leitora dos clássicos, quanto a fruição literária desempenha importante papel não só na formação escolar do indivíduo, mas também nas esferas pessoal e psicossocial, contribuindo para a construção de sua identidade de maneira global.

Acreditando que a literatura tenha muito com que contribuir, inclusive, no processo de busca da identidade dos jovens leitores em idade escolar, queremos mostrar, pela observação da protagonista de *Tudo que é sólido pode derreter* e sua incursão ao universo da leitura, uma

experiência narrativa concreta e inspiradora para a ressignificação do ato da leitura na formação de novos leitores.

2. A ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA: PROBLEMAS E REFLEXÕES

Sobre a socialização da leitura, destacamos sua relevância na formação de leitor, ao percebermos que os livros selecionados para as leituras nem sempre correspondem às expectativas do aluno, causando a desmotivação prejudicial à educação literária. Vários são os fatores que provocam o desinteresse dos alunos, mas apontamos aqui os programas que ditam os livros a serem lidos e as finalidades pedagógicas. Em muitas ocasiões, não se identificam os propósitos das leituras e, quando se consegue entendê-los, nem sempre são satisfatórios, considerados irrelevantes para a formação sociocultural e letrada dos leitores. Os textos devem prezar pela combinação atualidade/diversidade, priorizando uma escolha de textos que contemple a leitura do que é recente, do que é cânone e que, acima de tudo, promova o prazer da literariedade contida nas obras lidas (MENEZES; COELHO, 2016, p.81).

Muito ouvimos dizer a respeito de uma famigerada “crise da leitura e do ensino de literatura”, há muito diagnosticada e alardeada pelos profissionais da educação mas, no plano prático, ainda ineficaz e insuficientemente combatida; um problema que já se arrasta por décadas nas nossas salas de aula e em relação ao qual muitos já lançaram e continuam lançando seus questionamentos e hipóteses, na tentativa de apreender o fenômeno em todas as suas especificidades para, assim, encontrar soluções que deem cabo ou, ao menos, minimizem o seu impacto negativo na formação escolar de nossos educandos.

Nas últimas quatro décadas, tem havido uma intensa discussão sobre literatura e educação e uma crítica ferrenha às práticas escolares de (não) leituras literárias. Ao contrário do ensino de língua – que, aos poucos, vai se renovando –, a literatura na escola resiste às mudanças e se vê relegada a um lugar secundário e sem força na formação das crianças, dos adolescentes e dos jovens. Com o refinamento das novas tecnologias e a adesão dos estudantes a elas, reforçam-se algumas problemáticas a partir das quais se tornou premente integrar professores e pesquisadores [...] para pensar a respeito: qual o papel da literatura na educação e, particularmente, na escola? O que sabemos, podemos e queremos em relação às práticas escolares atinentes à literatura? Que mudanças são necessárias? [...] Como pensar as relações entre literatura e escola em tempos como os nossos? (DALVI, 2013, p.9).

É de suma importância, nesse sentido, registrar que não encontramos (nem esperávamos encontrar) respostas definitivas para os problemas supracitados entre aqueles que se dedicam a pensar e a escrever sobre o tema, mas, em larga escala, tivemos acesso ao

compartilhamento de reflexões e propostas que visam a, no mínimo, lançar diferentes luzes sobre como devemos nos posicionar diante do processo de ensino e aprendizagem da literatura, bem como da formação dos jovens leitores ao longo dos ensinos fundamental e médio.

A pesquisadora Sonia Inez Fernandes, por exemplo, em artigo recente sobre o assunto, comenta, de forma muito esclarecedora, que

A crise da leitura se dá na mesma linha das crises da contemporaneidade, mais especificamente as relacionadas ao tempo, às formas de lazer e aos hábitos de consumo estimulados ou não pelos meios de comunicação. Assim, há mais gente indo às livrarias e menos gente indo às bibliotecas. As livrarias são templos de consumo. Já as bibliotecas seguem sendo templos de saber, de busca de conhecimento. Essa equação foi alterada por conta da assimilação das livrarias pelo mundo do consumo e, nessa esteira, apesar do aumento de consumidores, faltam leitores. Aqueles que compram os livros não são necessariamente leitores competentes e, por conta disso, precisam tanto de um meio acolhedor quanto de companheiros de viagem, pois o interesse pela leitura se propaga justamente em ambientes favoráveis ou em companhias estimulantes (FERNANDES, 2016, p.210).

Donde podemos concluir que o fato de produzirmos e consumirmos mais livros não significa, como demonstra a pesquisadora, que estejamos “lendo mais” ou, ainda, formando um número maior de leitores. Não. A conclusão se nos parece demasiadamente simples e precipitada. Transformado em objeto de consumo, como relata Sonia Inez Fernandes, o livro passou a atuar mais na esfera da posse material do que na do crescimento intelectual; ganhou atrativos e investimentos do mercado editorial que o tornaram mais sedutor aos olhos do que à mente. Compram-se mais livros, mas não se observa um crescimento proporcional no número de leitores críticos deles: sobram consumidores, faltam leitores.

A grande mídia, como nos lembra a pesquisadora, contribui muito para essa realidade: ou se tem o apoio maciço dela, por meio de ampla divulgação e propaganda, ou então corre-se o risco de que o jovem leitor nem sequer se interesse por aquela obra, aquele título. Também as adaptações de *best-sellers* para outros formatos midiáticos, como filmes, seriados e novelas, contribui para que o interesse por determinado livro ou autor cresça consideravelmente na nossa sociedade de consumo. Essa é uma realidade da qual não podemos fugir e para a qual devemos estar muito bem preparados: os interesses dos leitores que estamos formando giram, principalmente, em torno daquilo que a mídia lhes oferece como opções – é ela, não raro, quem guia seu olhar, seu gosto, apresentando-lhes novos mundos e heróis com os quais, em massa, eles se identificam e pelos quais começam a

desenvolver, frequentemente, extremas paixão e devoção, a ponto de formarem verdadeiras “comunidades de leitores” dedicadas a determinadas sagas e seu desenvolvimento ao longo de volumes e mais volumes, filmes, seriados e diversos subprodutos que não param de ser criados pela indústria cultural.

Negar a influência do nosso contexto contemporâneo na formação de nossos jovens leitores seria tão ingênuo quanto perigoso. Não faz sentido fecharmos os olhos para o que já é, há muito, um fato: nossos educandos têm hábitos de leitura (quando os têm), muito diferentes daqueles que a escola ostenta como sendo “os adequados/aceitos/desejáveis” para a sua faixa etária. Assim, na contramão da esperada solução para o problema, ao invés de atualizar o currículo, incluindo opções mais atraentes e igualmente ricas para o leitor em formação - como defendem muitos grupos de pesquisa no país, dedicados ao problema do desenvolvimento da leitura em sala de aula - a escola erra ao não se renovar, ao não abrir mão da tradição, fazendo pequenas concessões que poderiam promover a consolidação da leitura como uma prática recorrente na vida desses jovens para, depois disso, investir na diversificação e, se for o caso, na sofisticação desse hábito, rumo ao cânone.

Isso significa pensar, dentro do contexto contemporâneo, como bem nos lembra Leyla Perrone-Moisés, que a literatura e seu estudo têm sempre uma bifurcação (inevitável) à sua frente:

Na cultura atual, dominada por um mercado que trata as obras de arte como produtos vendáveis, a literatura pode inserir-se como mercadoria, ou pode resistir, como bem imaterial. Em nossa sociedade consumista e utilitária, a poesia pode continuar sendo um “inutensílio” (Leminski), e a ficção pode continuar sendo um convite à crítica ou à evasão dessa sociedade. A literatura é, assim, um dos poucos exercícios de liberdade que ainda nos restam (PERRONE-MOISÉS, 2016, p.37).

Atentos, então, a essa dupla possibilidade que nos é oferecida pelo texto literário, caberia a nós, professores, sermos os primeiros – porém não os únicos – a nos preocuparmos em auxiliar nossos alunos a diferenciar as formas de recepção do literário e a classificá-lo a partir do contato efetivado (leitura completa) com toda espécie de obras, ressaltando que nem o cânone é sempre “maravilhoso”, nem o contemporâneo é sempre “menor” ou “de gosto e qualidades duvidosos, inferiores”.

Aliás, o cânone não se constitui, de imediato, em objeto de interesse do jovem leitor contemporâneo como, via de regra, costumamos observar. Essa aproximação, a bem da verdade, acaba se dando muito mais por meio da imposição dos títulos feitas pelos vestibulares ou pelas exigências curriculares do programa de literatura para o ensino médio do

que pela própria vontade do estudante. É preciso que se desperte a atenção e o interesse dele para que, aí sim, ele se aventure a diversificar suas opções de leituras.

O professor de literatura precisa ter em mente o contexto atual em que a leitura está inserida antes de impor, por exemplo, o estudo de Machado de Assis, sem nem ao menos apresentar a elaboração ficcional da personalidade “mimada” e carrancuda de Bentinho ou as nuances da sociedade brasileira do século XIX, atrasada e, ao mesmo tempo, fascinante. É preciso ressaltar também que são a linguagem e a estrutura dessa obra que nos permitem compreender *Dom Casmurro* como um texto complexo e indispensável. Ignorar as demandas dos jovens quanto aos temas que lhes importam, além de perda de tempo, pode ser contraproducente, como mostram inúmeros depoimentos (FERNANDES, 2016, p.210).

Um caminho, assim, interessante e revitalizante para o trabalho com o texto literário em sala de aula, de acordo com Sonia Inez Fernandes, é o de preparar o aluno leitor para aquele texto que irá enfrentar, contextualizando-o e chamando a sua atenção para aqueles aspectos mais curiosos e instigantes da sua composição, munindo-o de todo o necessário para o diálogo que irá estabelecer com aquele autor, naquela obra, naquele seu pequeno universo.

A sugestão da pesquisadora, como discutiremos mais adiante, coincide, justamente, com a da prática do letramento literário o que, direta ou indiretamente, parece ser também a recomendação de vários outros pesquisadores do tema: devemos investir na preparação (linguística, psicológica, literária, emocional, social, histórica) do educando para os desafios todos que a matéria literária irá lhe oferecer para que ele seja capaz de, por meio da fruição literária, amadurecer, crescer e se desenvolver de maneira global.

Vindo ao encontro do que propõem muitos pesquisadores do ensino de literatura na escola, destacamos também, com as palavras de José Hélder Pinheiro Alves, a importância de diversificar a oferta de textos aos nossos alunos, garantindo espaço, dessa forma, para que o debate sobre a literatura se amplie e se enriqueça, fugindo um pouco, de maneira mais lúdica e prazerosa, do conteúdo concernente à história e à crítica literárias, que parecem ainda imperar no ensino escolar da matéria:

[...] devemos ler e levar ao espaço escolar toda manifestação artística, de qualquer grupo ou classe social, veiculadas por diferentes suportes – oral ou escrito. E por que fazê-lo? Porque toda vivência artística, de qualquer grupo, comunica uma experiência peculiar do mundo. É preciso ouvir a experiência do outro não como menor, ou menos universal, mas como diferente (ALVES, 2013, p.36).

Alertando-nos, destarte, para a necessidade de revisão cuidadosa e de ampliação do próprio conceito de literatura (e de leitura) com o qual estamos trabalhando e que esperamos transmitir aos nossos alunos – algo de fundamental importância para a ressignificação que estamos propondo do ensino de literatura e da leitura literária na escola.

Pensar o ensino da literatura e suas modalidades práticas supõe que se defina a finalidade desse ensino. É a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção [...]. É também, obviamente, a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que esse ensino de literatura vislumbra (ROUXEL, 2013, p.20).

Para a pesquisadora (ROUXEL, 2013, p.21-23), outro ponto importante a ser discutido em relação ao ensino de literatura nas escolas é se ele está, efetivamente, proporcionando aos educandos, na tensão que se estabelece entre eles e os textos artísticos cuja leitura é proposta, o desenvolvimento adequado de três saberes que ela julga imprescindíveis: aquele *sobre o texto selecionado*; o saber *sobre si próprio* (autoconhecimento) e o *saber sobre a língua*, a linguagem e suas possibilidades, o recurso ao texto e arbitragem dos pares na construção de seu sentido.

Devemos, no entendimento da estudiosa, instituir o “aluno sujeito leitor”:

Isso significa, em primeiro lugar, tanto para o professor quanto para o aluno, renunciar à imposição de um sentido convencionalizado, imutável, a ser transmitido. A tarefa, para ambos, é mais complexa, mais difícil e mais estimulante. Trata-se de, ao mesmo tempo, partir da recepção do aluno, de convidá-lo à aventura interpretativa com seus riscos, reforçando suas competências pela aquisição de saberes e de técnicas (ROUXEL, 2013, p.20).

Contrariando os conselhos de Annie Rouxel, o que se observa em sala de aula é ainda um trabalho, por muitas razões e muitos fatores (econômicos, políticos, sociais), muito distante dessa realidade da formação do “aluno sujeito leitor”, o que precisamos, com a maior urgência possível, providenciar e instituir. Não falamos, aqui, de nenhuma expectativa utópica ou tarefa impossível, além de nossas possibilidades, mas sim de um acerto de rota e de uma revisão de valores reais que se fazem necessários ao compromisso escolar de promover uma educação de qualidade, formando cidadãos plenamente conscientes de si, do mundo, da realidade em que se inserem e plenamente amadurecidos, capazes de transitar com liberdade, autoconfiança e segurança pelo universo das linguagens sem nenhum obstáculo ou manipulação de consciências.

2. 1. A LITERATURA COMO PRETEXTO: A VELHA ARMADILHA

O texto não é pretexto para nada. Ou melhor, não deve ser. Um texto existe apenas na medida em que se constitui ponto de encontro entre dois sujeitos: o que o escreve e o que o lê; escritor e leitor, reunidos pelo ato radicalmente solitário da leitura, contrapartida do igualmente solitário ato da escritura. No entanto, sua presença na escola cumpre funções várias e nem sempre confessáveis, frequentemente discutíveis, só às vezes interessantes (LAJOLO, 1988, p.52).

O ponto de vista de Marisa Lajolo, expresso há quase três décadas, parece-nos atual e, lamentavelmente, ainda pertinente para definir o trabalho realizado com a literatura em sala de aula – esse trabalho cuja revisão e reestruturação estamos sugerindo como necessário e urgente.

O texto como pretexto para análises vazias e teleguiadas, muitas vezes alvo do esquartejamento gramatical – o que o torna ainda menos simpático para os alunos – ou de perguntas interpretativas que tomam como base a leitura prévia feita pelo autor do livro didático, continua a ser um problema não resolvido, verdadeira armadilha para os professores de literatura, fruto de uma prática escolar discutível, mecanizada, inócua, questionada há tempos mas ainda não modificada, não repensada nem refeita.

Para que fique claro o abismo existente entre o que se considera o ideal e o ensino tradicional da literatura como matéria escolar no ensino médio, recordamos, aqui, as palavras de Roland Barthes sobre a importância da disciplina Literatura:

Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário [...] a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso. Por um lado, ela permite designar saberes possíveis – insuspeitos, irrealizados: a literatura trabalha nos interstícios da ciência: está sempre atrasada ou adiantada com relação a esta (BARTHES, 1979, p. 18).

Não bastasse ter negada a sua importância como componente do currículo escolar, muito se discute também a respeito do pouco tempo dedicado à disciplina Literatura no currículo do ensino médio (duas aulas semanais), em oposição a todo o vasto conteúdo que se espera que o professor dê cabo de lecionar ao longo dos três anos do curso que, supõe-se, deverão preparar o aluno para os vestibulares de todo o país, fazendo com que pese sobre a atuação do profissional de Letras o fardo que o acorrenta às expectativas do programa,

deixando pouco ou nenhum espaço para uma intervenção mais conectada com as reais possibilidades humanizadoras da matéria literária.

O fato é que, há muito tempo, a escolarização da literatura dá sinais de que não foi bem executada e de que não rendeu os frutos esperados. Transformamos o contato que deveria ser libertador de consciências com os textos artísticos em mais um amontoado de nomenclaturas e cronologias que o aluno do ensino médio se vê forçado a memorizar, sem atribuir muito sentido ao que faz, senão consolar-se com a desculpa de que “está se preparando para algum famigerado exame vestibular”.

Perdemos, inclusive, o senso real da leitura que, como nos lembra Marisa Lajolo:

[...] não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista (LAJOLO, 1988, p.59).

Mas a autora ainda nos adverte de que, nos materiais didáticos, os fragmentos de textos literários não servem apenas para exercícios engessados de interpretação, aumento de vocabulário ou fixação da norma culta, mas também como “motivador de redações”, outra armadilha bastante perigosa e costumeiramente infrutífera:

Parece que se acredita que, por uma espécie de contágio milagroso, o aluno que lê um bom texto está automaticamente apto a produzir um texto igualmente bom. Pode ser, mas há quem duvide. A relação entre o ler e o escrever talvez seja mais forte do que o julgam os adeptos da teoria da criatividade e mais tênue do que o acreditavam os discípulos da “formação do estilo pela imitação dos bons autores” (LAJOLO, 1988, p. 59-60).

E quando não para nenhuma dessas funções já mencionadas, o texto literário escolarizado servirá como pretexto para a simples observação de características de época, visando ao ensino da história literária, que tem seu espaço garantido pelos parâmetros curriculares nacionais nos anos que compõem o ensino médio.

De acordo com Lajolo,

É preciso levar em conta, para refletir sobre isso, que tanto as teorias da literatura quanto a subdivisão dela em conjuntos de obras e de autores rotulados por um *ismo* são históricas e ideológicas. E, na diluição que sofrem até chegarem aos níveis médios de escolaridade (segundo grau, supletivos, cursinho...) transformam-se numa paródia de si mesmas. Perdem o

significado que têm na formulação original e se transformam em informações desprovidas de sentido (LAJOLO, 1988, p.61).

Fugir do artificialismo e resgatar o sentido para a vivência do literário parecem ser as medidas mais necessárias para combatermos a evasão de significado que se opera há décadas no ensino escolar da literatura. Segundo Lajolo, é tarefa do professor explicitar para os alunos o artificialismo dessa dinâmica escolar, contextualizando os textos, desautomatizando a ideia de que textos pertencentes a uma mesma escola terão de, necessariamente, apresentar aquelas mesmas determinadas características formais e ideológicas etc.

O pesquisador Caio Gagliardi levanta, ainda, uma outra questão importante: a do uso do texto literário como ilustrativo para outras matérias componentes do currículo escolar:

A literatura não é, certamente, uma forma mais fácil de aprender história ou sociologia. Para esse fim há textos mais eficientes do que os ficcionais. O que intriga é considerar que, não servindo bem a esse propósito, passa a não ter serventia. A compreensão de que é a própria experiência literária que está em jogo, e não uma imperfeita imitação da realidade, pode parecer simples para aqueles que de fato descobriram o valor das artes em suas vidas, mas é um duro obstáculo aos que se sentem mais despertados por um texto dito “objetivo” (GAGLIARDI, 2014, p.340).

A crítica do estudioso incide, assim, sobre usos outros que deslegitimam ou diminuem a importância da matéria literária na vivência escolar e pessoal do indivíduo, alertando-nos para a necessidade, como também nos aponta Lajolo (1988), da atenção que deve ser dada ao ensino da literatura realmente como um processo de (re)descoberta do valor das artes em nossas vidas.

Em síntese: o texto artístico não serve como pretexto para atividades que o reduzam ou o minimizem em suas possibilidades significativas na vida daquele que o vai conhecer e estabelecer contato revelador com ele. Outras disciplinas, evidentemente, podem e devem estabelecer diálogo com o texto literário, ajudando-nos a investigá-lo e a submetê-lo a análises mais apuradas de suas possibilidades, mas o texto literário não pode ser visto nem exposto, sob o risco de restar diminuído em suas possibilidades emancipadoras, como forma acessória para se compreender conhecimentos outros, segundo Gagliardi, muito melhor explicados por textos de caráter mais objetivo e científico.

Ora, essa visão limita o alcance desse mesmo ensino, por apegar-se ao que haja de estritamente objetivo no conhecimento humano. O conhecimento literário não é objetivo (embora a noção de ‘cânone’ nos dê essa impressão). Trata-se, antes, do desenvolvimento de um “modo de ver”, ou seja, de um

olhar investigativo que nos leva a enxergar para além da aparência do já conhecido. Nesse sentido, a literatura não é útil, porque não encaminha a um objeto específico, e não é pedagógica, porque nos faz repensar e rever nossas ideias feitas sobre o mundo e as coisas. Parece perigoso, não? Para quê, afinal? É tarefa do professor estimular esse tipo de insubmissão? A bem considerar, não se ensina literatura; ensina-se *com* literatura. O que a literatura ensina não se pode descrever como mera transferência de conhecimento. Não se trata de um conteúdo mensurável, e sim de uma vivência potencialmente depuradora da atenção, da percepção, da consciência, da reflexão e dos afetos. Mais próxima, portanto, de uma experiência transformadora do que de uma disciplina propriamente dita. A literatura, ela mesma é que ensina (GAGLIARDI, 2014, p.341, grifo do autor).

A Literatura, igualmente, deve deixar de se constituir em pretexto e ilustração de tudo aquilo que já se cristalizou como uma teoria ou uma história da literatura, configurando-se numa experiência única que precisa, com declarada urgência, recuperar para si o sentido maior de que há muito tempo se vê alijada na sua prática escolarizada.

E a cada novo texto com que se defronta, o aluno pode vivenciar de forma crítica a atitude de sujeito, não só de sua linguagem, mas de uma teoria e uma história da literatura de seu povo. A não ser assim, a literatura não cumprirá sua função maior no contexto, se não da escola, ao menos da formação do indivíduo livre.

É a propósito da literatura que a importância do sentido do texto se manifesta em sua plenitude. E é essa plenitude de sentido o começo, o meio e o fim de qualquer trabalho com o texto. Todas as atividades escolares das quais o texto participa precisam ter sentido, para que o texto resguarde seu significado maior (LAJOLO, 1988, p.62).

Fazendo eco aos pensamentos e às palavras da autora, passamos, a partir daqui, a abrir espaço para outras vozes e pensamentos que nos alertam para o perigo do trabalho mal executado com a literatura em sala de aula, numa tentativa de promover a reflexão sobre suas possibilidades negadas e a possível reorientação do nosso fazer docente em direção a uma experiência mais consciente e libertadora da literatura como componente do currículo escolar do ensino médio.

2. 2. TODOROV E O ALERTA DA “LITERATURA EM PERIGO”

A literatura, como se sabe, pode ser definida de diversas formas – muitos foram aqueles que, ao longo do tempo, empenharam-se em conceituá-la, artística ou pedagogicamente, para que seu ensino, estudo e aprendizado pudessem lograr maior êxito entre os seus jovens aprendizes em fase escolar, recorrendo a frases prontas ou a

simplificações que, hoje, diante dos variados suportes oferecidos para a leitura, merecem nossa atenção e reflexão para que possamos entender e (re)definir, se for o caso, de forma mais pontual e abrangente o ato comunicativo estabelecido pela obra de arte literária.

Sejam as obras clássicas e consagradas ou os títulos contemporâneos, surgidos em meio à explosão da indústria cultural no século XX, a postura dos educadores em relação à leitura desses textos deve ser a mesma: estimular o hábito e procurar, com atenção e cuidado, o que explorar e trabalhar em cada caso, não incentivando preconceitos baseados em juízos de valor, como a simples atribuição dos preconceituosos rótulos de “bom” ou “ruim”, mas abrindo espaço para o diálogo sobre o que torna ou não determinados textos mais atraentes, atuais e interessantes.

Em *A literatura em perigo*, Tzvetan Todorov (2014) nos alerta para a gravidade da situação enfrentada hoje pela literatura em sala de aula, como componente do currículo escolar: o de perder seu significado e sua função maiores - o seu inegável e natural potencial humanizador. É justamente naquilo que a literatura tem de agregador e sensível que o autor acredita, como também defende o letramento literário, residir o essencial sobre seu estudo.

Quando se pergunta sobre as reais possibilidades do texto literário na formação de jovens leitores em idade escolar, em confronto com aquilo que sói acontecer ao longo da formação desses alunos e do ensino da disciplina, sua resposta é muito clara e objetiva, digna de nota e reflexão:

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. A literatura tem um papel vital a cumprir; mas por isso é preciso tomá-la no sentido amplo e intenso que prevaleceu na Europa até fins do século XIX e que hoje é marginalizado, quando triunfa uma concepção absurdamente reduzida do literário (TODOROV, 2014, p. 76).

O perigo em relação à literatura se instaura, assim, a partir do momento em que perdemos de vista suas reais possibilidades humanizadoras e civilizadoras para transformá-la, numa visão redutora, em algo desprovido de vida, alvo de análises vazias ou de mera aplicação de conceitos previamente decorados, despojados de significados relevantes para a formação daqueles que se pretendem futuros leitores críticos de tais textos.

Percorrendo as diferentes formas como a crítica literária recebeu os textos artísticos ao longo dos séculos e a ênfase que cada uma das correntes deu ao construir sua visão do

fenômeno literário, Todorov, adepto, por muitos anos, do Estruturalismo, parece rever toda a sua trajetória e suas antigas convicções em prol de algo que considera maior e mais importante: restituir à experiência da leitura o encantamento e a magia do contato com boas histórias, personagens cativantes e suas aventuras, dilemas, dramas e alegrias. E assim o faz, como nos revela, por acreditar que

Conhecer novas personagens é como encontrar novas pessoas, com a diferença de que podemos decobri-las interiormente de imediato, pois cada ação tem o ponto de vista do seu autor. Quanto menos essas personagens se parecem conosco, mais elas ampliam nosso horizonte, enriquecendo assim nosso universo. [...] O que o romance nos dá não é um novo saber, mas uma nova capacidade de comunicação com seres diferentes de nós; nesse sentido, eles participam mais da moral do que da ciência. O horizonte último dessa experiência não é a verdade, mas o amor, forma suprema da ligação humana (TODOROV, 2014, p. 80-81).

Fazendo alusão ao pensamento kantiano, Todorov afirma ainda que uma das funções mais importantes do texto literário é justamente a de nos preparar para compreendermos a nossa humanidade por meio da empatia com as personagens e suas histórias, que nos permitem colocarmo-nos no lugar de todo e qualquer ser humano, razão pela qual a leitura do texto literário teria vital importância não só na formação escolar mas, sobretudo, na formação humana do leitor.

Comenta a esse respeito que:

Pensar e sentir adotando o ponto de vista dos outros, pessoas reais ou personagens literárias, é o único meio de tender à universalidade e nos permite cumprir nossa vocação. É por isso que devemos encorajar a leitura por todos os meios – inclusive a dos livros que o crítico profissional considera com condescendência, se não 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 (TODOROV, 2014, p.82).

Alerta-nos o autor de que a literatura que corre perigo, diante desse cenário de diversidade e multiplicidade do mundo contemporâneo e suas possibilidades, é aquela ensinada e mostrada sem paixão, eivada de tecnicismo, preconceitos e automaticidade, desconfigurando quase que por completo aquilo que se entende por seu objeto de estudo, como expusemos até aqui. Comenta o autor, a esse respeito, que:

Em toda matéria escolar, o ensino é confrontado a uma escolha – tão fundamental que na maior parte do tempo nem é percebida. (...) Ao ensinar uma disciplina, a ênfase deve recair sobre a disciplina em si ou sobre seu objeto? E, portanto, em nosso caso: devemos estudar, em primeiro lugar, os métodos de análise (...) ou estudarmos obras consideradas como essenciais, utilizando os mais variados métodos? (TODOROV, 2012, p.27).

O estudioso propõe, à guisa de possível conciliação, que encontremos e possamos atribuir a cada coisa o seu devido lugar. O ensino de literatura deve, sim, ocupar-se dos métodos de análise, mas eles não devem suplantam o prazer do contato com a obra e seu substrato humano, sob a pena de desmotivar os leitores em formação ao invés de motivá-los, como se pretende. Ele afirma, por exemplo, que, no ensino superior, nos cursos de Letras, é justificável discutirem-se abordagens, conceitos e técnicas, mas nos adverte com veemência de que o ensino médio, não sendo um curso voltado para especialistas em literatura, não pode enveredar por esse mesmo caminho.

Nesse ponto, inclusive, o crítico é bastante explícito na sua recomendação: “o que se destina a todos é a Literatura, não os Estudos Literários; é preciso, então, ensinar aquela e não estes últimos” (TODOROV, 2014, p.41). O que nos leva a refletir sobre quais deveriam ser, então, os nortes para a prática docente quando o que está em pauta é a fruição do texto literário e suas possibilidades (negadas) de humanização.

O leitor comum, que continua a procurar nas obras que lê aquilo que pode dar sentido à sua vida, tem razão contra professores, críticos e escritores que lhe dizem que a literatura só fala de si mesma ou que apenas pode ensinar o desespero. Se esse leitor não tivesse razão, a leitura estaria condenada a desaparecer num curto prazo (TODOROV, 2014, p. 77).

Assim, podemos pensar, um caminho possível e interessante de trabalho com a matéria literária, segundo Todorov, capaz de resgatar a fruição literária e, por meio dela, os próprios leitores, irá pressupor uma abordagem diferenciada dos textos, calcada no dialogismo e na atualização daquilo que tais obras têm de mais pulsante, cativante e atemporal; daquilo a que pontualmente se refere o estudioso quando declara:

A importância da Literatura não é o método ou teoria com a qual a estudamos, mas é a própria Literatura. Porque ela fala de nós mesmos, da condição humana, da nossa sociedade. Ela nos permite compreender melhor o mundo. Quando lemos um livro, está lá o que é mais importante. Quando eu leio a *Flor do Mal*, de Baudelaire, a importância não é a metáfora nem as figuras retóricas, e sim o motivo pelo qual continuamos a ler esse poema. É a imagem que nos dá do mundo e de nós mesmos. A Literatura nos ajuda a

viver por um enriquecimento de nosso mundo interior (TODOROV, 2015, s.p).

2. 3. QUAL O PAPEL DO ENSINO DE LITERATURA NA ESCOLA?

Na leitura e na escritura do texto literário, encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos (COSSON, 2006, p.17).

Perguntarmo-nos acerca do porquê da literatura pressupõe, inevitavelmente, refletirmos sobre o modo como lidamos com o ato comunicativo que ela representa e que papel lhe atribuímos em nossa própria formação de professores para, posteriormente, enquanto mediadores da leitura, nas salas de aula, pensarmos em como apresentá-la a nossos alunos, leitores literários em formação, que precisarão de uma orientação tão crítica quanto sensível para poderem enxergar na literatura o grande instrumento, entre outras coisas, de autoconhecimento e humanização que ela é e precisa efetivamente continuar a ser para cumprir com o papel que, com Cosson (2006), acreditamos ser o seu, por excelência, enquanto “experiência a ser realizada”, configurando-se como algo mais que um simples “conhecimento a ser reelaborado”, revelando-se como uma espécie de “incorporação do outro em mim sem renúncia de minha própria identidade” (COSSON, 2006, p.17).

A “cultura geral”, por mais que seja útil, apenas reafirma o real e o conhecido, ao passo que a literatura o questiona e expande os horizontes do leitor, ensinando-o a enxergar verdades ocultas pelo real, ressignificando cada elemento seu. Os livros de ficção instauram uma realidade à parte, que nos leva, necessariamente, a nos distanciarmos da realidade nossa de cada dia. A literatura permite-nos ver as múltiplas verdades que residem no âmago de cada experiência. Ao adentrar a mente de um eu lírico ou de um narrador, vivo, por instantes, uma vida que não é minha e, ao deixá-la, saio transformado e conhecedor de singularidades humanas que me escapavam por completo (GAGLIARDI, 2014, p.330).

É necessário, para tanto, repensarmos o modo como nos disponibilizamos a, por meio da empatia com a matéria lida, nos meandros das relações de alteridade que os textos nos possibilitam, crescer e aprender com o potencial humanizador das narrativas e poemas que dão corpo à tradição literária. Repensarmos, em síntese, a forma como nos permitimos ser tocados e transformados a partir do contato estabelecido com a literatura, por meio das obras.

Para que isso aconteça, segundo nos mostra Candido, necessário se faz perceber que estamos falando não apenas de um componente do currículo escolar, mas de algo que

ultrapassa em muito essa simples função, configurando-se numa “necessidade universal que deve ser satisfeita sob a pena de mutilar a personalidade” (CANDIDO, 1995, p.185), ou seja, de um direito que o jovem, o estudante, o leitor em formação precisa ter garantido e que não pode escapar aos nossos olhos, enquanto mediadores da leitura e incentivadores dela.

Negar o direito à fruição literária, ou transformá-la em coisa qualquer diferente da experiência de livre exercício da imaginação, de encontros e desencontros, formulação de dúvidas e descobertas é, no entendimento de Candido, promover verdadeira e lamentável mutilação de nossa humanidade (CANDIDO, 1995, p.185).

Assim, entendendo a literatura, nos termos do estudioso, como uma necessidade universal, capaz de nos libertar, organizando-nos e livrando-nos do caos, faz-se extremamente relevante refletirmos, em ambiente acadêmico, sobre como, dentro e fora das salas de aula, o jovem leitor tem entrado em contato com ela: como ele a recebe, entende, seleciona e dela usufrui. Que impacto tem, afinal, o texto literário sobre a vida desse leitor em formação? Ou, ainda, quais são aqueles que poderia ter?

As pesquisas atuais em didática da literatura, fundadas no estudo muito preciso de transcrições de curso, mostram que é a atenção dada ao aluno, enquanto sujeito, a sua fala e a seu pensamento construído na e pela escrita que favorece seu investimento na leitura. A importância do clima estabelecido no interior da comunidade interpretativa (a classe e o professor) é enfatizada: um contexto onde reinam a confiança, o respeito e a escuta mútuos é propício ao encontro com os textos literários – e é mesmo determinante. Permite (ao mesmo tempo em que é fruto dele) o ensino de “atitudes” que constituem [...] um “terceiro saber”. Disponibilidade ao texto e desejo de literatura são fenômenos construídos, decorrentes tanto dos domínios cognitivos quanto afetivos. As pesquisas atuais em Literatura e Antropologia Cultural se interessam pelas emoções e pelos laços que elas tecem com a cognição. E é sobre a emoção e a inteligência que se constroem a relação estética e a literatura. Pela leitura sensível da Literatura, o sujeito leitor se constrói e constrói sua humanidade. Na abordagem didática da Literatura enquanto arte, o campo das emoções é ainda pouco explorado e constitui inegavelmente uma via para pesquisas futuras (ROUXEL, 2013, p.31-32).

Não podemos permitir, diante de tão relevantes possibilidades, que a literatura e seu ensino desempenhem papel tão menor, como costuma acontecer na prática escolar¹, na vida de jovens aprendizes que, em processo de formação, correm o indesejável risco de terem sua

¹ Algo, como vimos no item anterior, também amplamente criticado por Todorov (2014).

“humanidade mutilada”, seu senso crítico atrofiado, sua sensibilidade ignorada e seu desenvolvimento global, portanto, seriamente comprometido.

No exercício da Literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção (COSSON, 2006, p.17).

Transformada em conteúdo curricular, a literatura não pode ser reduzida ao ensino da teoria literária ou mesmo da cronologia das escolas literárias e seus mais ilustres representantes, como, não raro, costumamos ver. Esse conhecimento, da forma como é apresentado ao estudante do ensino médio, tende a ser mecanicamente decorado e arquivado, e não colocado em prática da maneira como se espera que aconteça, por meio do incentivo à leitura, à reflexão e ao exercício da imaginação.

Sobre a ineficácia amplamente observada na forma como o conteúdo de literatura é trabalhado em sala de aula, a pesquisadora Neide Luzia de Rezende faz uma importante observação:

Talvez um dos maiores problemas da leitura literária na escola – que vejo, insisto, como possibilidade – não se encontre na resistência dos alunos à leitura, mas na falta de espaço-tempo na escola para esse conteúdo que insere fruição, reflexão e elaboração, ou seja, uma perspectiva de formação não prevista no currículo, não cabível no ritmo da cultura escolar, contemporaneamente aparentada ao ritmo veloz da cultura de massa (REZENDE, 2013, p.111).

A literatura, assim, perde força quando abordada e trabalhada sem o diferencial humano que a singulariza e a torna, a nosso ver, essencial na formação do indivíduo – e isso leva tempo, é uma construção em longo prazo.

O trabalho com o texto literário na escola deve oferecer oportunidades profícuas de discussão de ideias e aprofundamento nos grandes dilemas da alma humana, definidores porque desestabilizadores de antigas e arraigadas certezas, ajudando, nessa dinâmica, a estabelecer, por meio do exercício do senso crítico, pontos de partida valiosos para a formação e consolidação de novas posturas, novas percepções de si mesmo, do outro e do mundo.

Ao criar um mundo próprio, a literatura reage ao mundo fora do texto, desviando-se dele, revogando suas leis naturais, revertendo e revisando seus postulados, suas crenças. É por isso que um livro de literatura não serve como porta-voz de nenhuma causa, programa, doutrina, ideologia. Não prega. Não faz propaganda de nada. Não se submete ao politicamente correto. Não representa interesse de ninguém, porque uma de suas funções é construir contra-afirmações às crenças de todo tipo (CADEMARTORI, 2012, p.50).

As verdades que a literatura nos ajuda a ver e a entender são, destarte, bastante diferentes daquelas que outros conteúdos curriculares se propõem a nos mostrar, porque estão conectadas a uma esfera outra que não a do conhecimento puramente científico, pragmático, mas ao conhecimento mesmo da alma e dos sentimentos humanos. É preciso, portanto, atentar para essa sua especificidade sensibilizadora e não perdê-la jamais de vista na condução de nossa atuação docente, bem como na nossa função de mediadores privilegiados da leitura. Temos que ter em mente, como nos lembra Cademartori, que

O discurso literário só avança na contramão e é desse modo que consegue tornar audíveis as mais diferentes vozes, estabelecer diálogos diversos e inusitados, acolher o próximo e o distante, o estranho e o familiar. Se o faz é porque oferece mitos e contramitos, capazes de abalar o que acreditávamos ser inquestionável, o que supúnhamos sentir e pensar. É por ser múltipla que a literatura oferece um espaço de liberdade. Sem cruzamento de falas, sem tensão, sem aventura de sentidos, onde há literatura? (CADEMARTORI, 2009, p.50).

Submeter a literatura a uma metodologia de ensino e aprendizagem que desconsidere as suas próprias natureza e função será condená-la, inexoravelmente, a uma presença tão inócua quanto inaceitável na formação pessoal e escolar do indivíduo, que, na contramão do esperado, diante do que já expusemos, restará privado das benesses que só o conhecimento de cunho literário lhe poderia proporcionar.

Concluindo e sintetizando este subcapítulo, citamos as palavras de Marcos Pasche, que assim coloca e responde a pergunta sobre a razão de se estudar Literatura:

[...] Por que estudar literatura? Pode parecer óbvio responder, primeiramente, “por diversas razões”, sendo tais razões também óbvias. Afinal, mesmo o senso comum, diante da questão, talvez dissesse algo como “para que se fique mais culto”, “para que se progrida na vida”. Dificilmente um especialista daria resposta diferente em seus fundamentos, pois o estudo de literatura de fato garante o estudioso de conhecimento amplo, dando a ele referências que uma coletividade reconhece como importantes. E na

medida em que o estudioso se encontrar nas camadas sociais historicamente afastadas da leitura e do poder econômico, o estudo de literatura pode contribuir decisivamente para o progresso social dos indivíduos – conforme atualmente ocorre a inúmeros estudantes de Letras, conforme no passado ocorreu a Machado de Assis. [...]

Permito-me dizer que se deve estudar literatura porque ela, ao nos apresentar a realidade de modo complexo, indireta e densamente nos diz que é empobrecedor apreendê-la de modo simplista, o que se aplica aos conflitos entre o novo e o antigo, aos mútuos desapareços entre o científico e o intuitivo e às segregações entre os estudos de cultura e de literatura (PASCHE, 2016, p.16).

2. 4. OS NOVOS SUPORTES PARA A LITERATURA: INIMIGOS OU ALIADOS?

Curiosamente, enquanto a literatura perdia seu prestígio no ensino [...] ela se adaptou aos novos tempos. A edição e a circulação de obras literárias ganhou um grande impulso com a informatização; a globalização suscitou um aumento considerável de traduções em todos os países [...] os escritores premiados saíram de seus gabinetes para se tornarem “celebridades midiáticas” [...] feiras e festas literárias se multiplicaram. E tudo isso continua ocorrendo como se o conceito de literatura não tivesse sofrido nenhum abalo teórico, como se todos soubessem tacitamente o que é literatura (PERRONE-MOISÉS, 2008, p.15).

“A literatura é a arte da palavra.” – eis aqui uma dessas tentativas escolares de abarcar um conceito tão amplo, tão vário e tão vasto como é o da literatura. E, de fato, num primeiro momento, não se pode dizer que essa afirmação esteja incorreta, senão incompleta. Falta-lhe um pequeno ajuste para que a possamos entender como válida em nossos dias, quando ao suporte verbal típico e característico dos livros (palavras impressas em folhas de papel) vem se juntando – de maneira cada vez mais sensível e irreversível – o elemento não verbal, diferentes códigos, além das formas alternativas de suporte que, naturalmente, não chegam a substituir o livro ou as bibliotecas, mas, de maneira muito evidente, vêm a responder a novas necessidades e hábitos do leitor contemporâneo, sobretudo o juvenil, acostumado a facilidades e comodidades impensáveis há algumas décadas.

Tendo o texto literário – sua produção, sua leitura, sua discussão, seu ensino, sua crítica, sua contextualização, sua história – como área nuclear, o ensino de língua portuguesa deve desempenhar um papel central na educação das crianças, dos jovens e dos adolescentes, com o adequado aproveitamento das possíveis articulações dos textos literários com textos visuais, com textos musicais, com textos fílmicos ou ainda com textos híbridos, em diferentes e cada vez mais múltiplos suportes, linguagens e circuitos (DALVI, 2013, p.78).

Entendendo esse aprimoramento e diversificação dos suportes para o texto literário como desdobramentos lógicos e previsíveis dos avanços tecnológicos que vivenciamos, não é de assustar ou surpreender que, atendendo à demanda do mercado, as editoras e os autores procurem novos caminhos para interagir com seus leitores em potencial.

Historicamente, observa Vera Teixeira de Aguiar sobre a expansão da produção, do comércio e do consumo de livros no mercado brasileiro:

Os últimos 40 anos orientam-se no sentido de uma política cultural planejada, coerente com o modelo econômico e político instaurado no País a partir de 1964. Se a política de Vargas pregava a intervenção do Estado na economia e o repúdio ao capital estrangeiro, agora a proposta é de atrelamento à economia internacional e abertura ao investimento multinacional. Para a literatura, o regime capitalista significa um setor editorial forte e um público leitor capaz de constituir um mercado consumidor de livros. Até o aspecto físico dos mesmos atualiza-se e alguns editores investem em propaganda, vendendo-os também em bancas de revistas, farmácias e supermercados. O novo espaço que o livro conquista está de acordo com os caminhos da cultura brasileira, toda ela apoiada pela comunicação. Disseminam-se, nesse período, os programas de incentivo à leitura, as coedições e os convênios com órgãos como o Instituto Nacional do Livro e o Conselho Federal de Cultura, entre outros. Nessas condições, viabilizam-se projetos experimentais, literatura de vocação social e intimista, textos que documentam realística ou magicamente a realidade (AGUIAR, 2011, p.106).

Assim sendo, para além do fato de já possuímos outra estrutura de produção, venda e consumo das obras, também os fatores envolvidos no processo de comunicação estabelecido pela obra literária não são os mesmos de dez, vinte anos atrás. O mundo transformou-se bastante e, com ele, também o perfil do leitor, agora imerso num universo hipermidiático e tecnológico que o faz buscar com maior afinco aquilo que lhe pareça mais agradável ou interessante inclusive sob o signo da “novidade”.

A literatura, como todas as demais formas de produção artística, é marcada pela busca de novas formas expressivas, e tal busca é afetada e afeta os referenciais linguísticos e culturais pré-existentes em momentos históricos específicos. Embora a *remediação* entre produções artísticas (como romances reproduzidos a partir de uma linguagem fílmica) e a *hibridização* de formas expressivas existam desde que o ser humano passou a explorar suportes externos à sua memória para registrar textos, esses processos ganharam uma nova dimensão na época atual. Isso pode em parte ser explicado pelos avanços técnicos que hoje permitem integrar em um único suporte um conjunto de linguagens que já circulavam na sociedade no contexto de outras mídias. A ampliação desses suportes e a mobilidade que eles adquiriram recentemente – *ultrabooks*, *IPads*, *Kindles*, *Smartphones*, entre outros –

tornaram esses recursos de comunicação e acesso a textos cada vez mais presentes nas atividades cotidianas (BRAGA, 2014,p.636, grifos da autora).

O desafio, então, que se nos coloca é: seriam os tais novos suportes uma porta de acesso à literatura mais ao gosto do leitor atual ou, pela tangente, uma descaracterização, por assim dizer, da obra literária ela própria, corroendo-lhe o aspecto mais tradicional, vilipendiando sua forma mais conhecida – o livro?

É importante ressaltar que, quando mencionamos os novos suportes pensando em obras clássicas, num primeiro momento, pensamos no acesso a tais textos ampliado e facilitado por veículos surgidos ou aprimorados nos nossos dias. Trata-se, assim, dos mesmos textos tradicionais veiculados de formas diferentes: sob a forma de *e-book*, audiolivros, arquivos em PDF disponibilizados para *download* etc.

Se pensarmos na literatura produzida em nossos dias, a situação já se nos coloca de maneira distinta: o impacto de todos esses novos suportes já se faz notar no próprio processo de produção da obra literária, dialogando diretamente com esses multimeios e trazendo-os para dentro não só do seu enredo, muitas vezes, mas também da sua própria concepção: escreve-se levando em consideração todas as possibilidades de suporte que o mundo contemporâneo oferece e multiplica incessantemente.

As possibilidades são tantas que é praticamente impossível imaginar que, atualmente, possa-se definir a literatura tão somente como “arte da palavra”. Sem desconsiderar, evidentemente, que a palavra seja, sem dúvida, a matéria-prima principal a ser explorada e trabalhada pela literatura em todas as suas possibilidades articulatórias, não se pode também fechar os olhos para a grande contribuição que outras linguagens e códigos vêm somar às obras literárias de todos os tempos, seja pela oferta de novos canais para os textos mais antigos ou mesmo interferindo diretamente em seu processo de criação, o que é o caso das obras hodiernas.

Falamos, assim, da otimização do processo comunicativo tomando por base o perfil, os valores e os interesses do público-alvo de nossos dias, bem como o universo em que ele se insere para buscar novas formas de levar ao conhecimento deste público o fazer literário. Sobre isso, comenta a pesquisadora Maria Amélia Dalvi que uma das principais funções do professor de literatura em nossos dias é a de

Familiarizar os leitores em formação com todos os gêneros (poema lírico, poema narrativo, carta, bilhete, peça, esquete, piada, provérbio, tirinha, poema visual, narrativa curta, narrativa longa), suportes e modos de apresentação (visual, verbal, fílmica, musical, escrita, oral) do texto literário

que forem possíveis – como parte inerente a esse trabalho, é necessário discutir tudo isso (a linguagem, o gênero, o suporte, o modo de apresentação, o estilo) com a equipe escolar e os estudantes (DALVI, 2013, p.82).

Não importando os suportes de que a literatura possa se servir para chegar até o leitor, parece-nos importar, isso sim, que o hábito da leitura encontre caminhos para se desenvolver e se multiplicar. Se a única possibilidade do contato de um jovem leitor com um clássico de nossa literatura for por meio da internet ou uma adaptação feita para um programa de televisão ou filme, como poderemos, de antemão, nos munir de críticas e desaprovações sem levar em consideração o contexto social em que nos inserimos? Muito mais adequado nos parece, exercendo nossa função de professores, mostrar a esse aprendiz que há diversos caminhos para se chegar a uma obra e, dentro desse processo, é importante que, num dado momento da sua maturidade intelectual, ele procure o texto original e conheça aquele texto exatamente na forma como foi concebido por seu autor para que possa, no exercício de uma leitura comparativa, identificar pontos altos e baixos entre versões, adaptações e a matriz que lhes deu origem.

Faz parte do processo de estímulo à leitura identificar e saber aproveitar todos os suportes que a atualidade nos oferece. Se os jovens de hoje passam horas e mais horas do seu dia em redes sociais, por exemplo, por que não levar para dentro delas as obras literárias? Talvez não em sua forma integral, mas de uma forma que, valendo-se das características inerentes a esses veículos, consigamos, ao menos, chamar a atenção desses leitores para o conhecimento acerca do texto literário – tanto contemporâneo quanto dos cânones, daqueles títulos que figuram nas listas de famosos vestibulares de todo o país.

Desde uma peça teatral que tome como base obras literárias até seriados e programas televisivos que busquem na literatura o ponto de partida para narrativas atuais, os suportes seduzem seu público-alvo e, ao fazê-lo, indiretamente, também lançam um convite para o conhecimento da obra original.

Mas Maria Amélia Dalvi nos chama a atenção para um fato muito importante ao optarmos pelo trabalho com o texto literário em outras plataformas ou meios que não o livro: é preciso preparar o aluno para que ele entenda as especificidades que novos suportes ou mesmo as adaptações representam para a recepção da matéria literária, muitas vezes dando origem a outras narrativas, que requerem um tipo diferenciado de leitura. Comenta a pesquisadora que é preciso

[...] reconhecer que a mudança de suporte e de modos de apresentação [da matéria literária] implica alteração recepcional (portanto, não basta trazer o texto “em si mesmo”): é preciso trazer o livro, o tablet, a cópia, o outdoor, a gravação, a declamação, o cartaz etc. e conversar sobre os impactos que são perceptíveis. [É preciso] valorizar o contexto de escrita e de leitura – e, claro, de acesso – para a constituição de saberes sobre o literário (DALVI, 2013, p.82).

E, nesse sentido, convém ressaltar, ao comparar uma narrativa original, no formato de livro, com adaptações que lhe são feitas em outros formatos, que são bastante costumeiras as situações em que os próprios jovens alegam “ser o livro muito mais interessante que o filme assistido no cinema, ou o programa visto na televisão”, mostrando que, não importa qual seja o veículo, a leitura permanece intacta na predileção de muitos, pois sempre permitirá ao leitor ser coautor daqueles enredos com os quais trava contato por meio do livro. Essa cumplicidade permitida e estimulada pelo uso irrestrito da imaginação será sempre um atrativo imbatível para o livro que, como podemos observar, está longe de ser substituído por qualquer outro novo suporte, como parecem temer alguns.

Os novos suportes existem, assim, para ser veículo, releitura, adaptação ou ferramentas pedagógicas e não uma ameaça ao hábito da leitura ou mesmo ao próprio livro. Na contramão desse pensamento, estimular o interesse para o conhecimento do universo literário é uma das maiores benesses proporcionadas pelo uso crescente da hipermídia, da transmediação ou de quaisquer outros dos novos e atrativos meios de que hoje dispomos para servir de suporte ao texto literário, razão pela qual acreditamos que seu uso deva, sim, ser aproveitado como importante instrumento pedagógico por professores e alunos, resguardados os necessários cuidados de mediação que possam se fazer necessários em muitos casos.

A partir do momento em que enxergarmos nos recursos sofisticados da atualidade um poderoso atrativo e aliado para o trabalho de desenvolvimento do hábito da leitura e não mais concorrentes indesejáveis para o bom e velho livro, talvez comecemos a vislumbrar mais caminhos e menos obstáculos – afinal, portas de acesso ao conteúdo literário tradicional serão sempre bem-vindas e muito úteis se nós as entendermos como um ponto de partida e não um fim em si mesmas.

2. 5. O JOVEM LEITOR EM BUSCA DA IDENTIDADE

Resta-nos elencar aqui, também como um problema a ser discutido, a figura do adolescente, do jovem leitor que estamos formando e preparando para terminarmos de compor

o quadro que estamos construindo das dificuldades encontradas nos processos de ensino e de aprendizagem da Literatura em nossos dias.

Muitas vezes dispersos, desinteressados, emocionalmente instáveis ou hiperativos, é importante que conheçamos um pouco mais sobre essa faixa etária para que possamos ajustar nossas expectativas e rever nossas estratégias de ensino para alcançarmos com maior eficácia o nosso objetivo pedagógico junto a esse público.

Ser adolescente continua não sendo uma tarefa fácil – e lidar com eles também não. Entendamos, pois, um pouco mais sobre seu comportamento e suas buscas pessoais.

Nossos adolescentes amam, estudam, brigam, trabalham. Batalham por seus corpos, que se esticam e se transformam. Lidam com as dificuldades de crescer no quadro complicado da família moderna. Como se diz hoje, eles se procuram e eventualmente se acham. Mas, além disso, eles precisam lutar com a adolescência, que é uma criatura um pouco monstruosa, sustentada pela imaginação de todos, adolescentes e pais. Um mito, inventando no começo do século XX, que vingou, sobretudo, depois da Segunda Guerra Mundial. (CALLIGARIS, 2014, p.8)

De acordo com Calligaris (2014), a adolescência é uma construção social, uma moratória a que se submete o indivíduo que saiu da infância, mas que ainda não é um adulto e que, esperando para sê-lo, torna-se, assim, o famigerado “adolescente”.

De maneira clara e muito didática, o psicanalista nos apresenta os dramas dessa faixa etária, definida, segundo nos mostra, pelo início da puberdade, que pode variar muito de indivíduo para indivíduo.

O adolescente se olha no espelho e se acha diferente. Constata facilmente que perdeu aquela graça infantil que, em nossa cultura, parece garantir o amor incondicional dos adultos, sua proteção e solicitude imediatas. Essa segurança perdida deveria ser compensada por um novo olhar dos mesmos adultos que reconhecessem a imagem púbere como sendo a figura de outro adulto, seu par iminente. Ora, esse olhar falha: o adolescente perde (ou, para crescer, renuncia) a segurança do amor que era garantido à criança, sem ganhar em troca outra forma de reconhecimento que lhe pareceria, nessa altura, devido.

Ao contrário, a maturação, que, para ele, é evidente, invasiva e destrutiva do que fazia sua graça de criança, é recusada, suspensa, negada. Talvez haja maturação, lhe dizem, mas ainda não é maturidade. Por consequência, ele não é mais nada, nem criança amada, nem adulto reconhecido. (CALLIGARIS, 2014, p.24)

Aquilo que o adolescente enxerga no espelho, portanto, não é exatamente a sua imagem, mas um estranho intervalo entre *aquilo que foi* e o que *ainda será*. Nas palavras do

escritor: “é uma imagem que sempre deve muito ao olhar dos outros” (p.24), o que passa a causar um enorme desconforto e mesmo uma angústia existencial ao indivíduo.

Por isso o espelho é, ao mesmo tempo, tão tentador e tão perigoso para o adolescente: porque gostaria muito de descobrir o que os outros veem nele. Entre a criança que se foi e o adulto que ainda não chega, o espelho do adolescente é frequentemente vazio. Podemos entender então como essa época da vida possa ser campeã em fragilidade de autoestima, depressão e tentativas de suicídio.

Parado na frente do espelho, caçando as espinhas, medindo as novas formas de seu corpo, desejando e ojerizando seus novos pelos ou seios, o adolescente vive a falta do olhar apaixonado que ele merecia quando criança e a falta de palavras que o admitam como par na sociedade dos adultos. A insegurança se torna assim o traço próprio da adolescência. (CALLIGARIS, 2014, p.24)

É justamente dessa insegurança que deriva grande parte das dificuldades relacionais dos adolescentes, tanto com os adultos quanto com seus coetâneos, afirma o psicanalista. Tanto uma timidez apagada quanto o estardalhaço maníaco manifestam as mesmas questões, constantemente à flor da pele, atitudes típicas de quem não se sente mais adorado e que também não é ainda reconhecido.

Numa fase assim turbulenta, não é nada difícil imaginar quão cara seja a questão da construção da própria identidade em meio a uma avalanche de mudanças, acompanhada de inúmeras expectativas.

O “espelho vazio” da adolescência busca o Outro com o qual se identificar – ousamos dizer mais: precisa dele. E isso é assim justamente por conta da necessidade que ele tem de se reencontrar consigo próprio, redescobrimo seu lugar no mundo, entre aqueles que o amam ou com os quais convive.

Mas a tarefa não é nada fácil quando a autoestima anda abalada e carente de estímulos. Há uma confusão à sua volta que o adolescente custa a entender:

Querem que ele seja autônomo e lhe recusam essa autonomia. Querem que persiga o sucesso social e amoroso e lhe pedem que postergue esses esforços para “se preparar” melhor. É legítimo que o adolescente se pergunte: “Mas o que eles querem de mim, então? Querem (segundo eles dizem) que eu aceite essa moratória, ou preferem, na verdade, que eu desobedeça e afirme a minha independência, realizando assim meus ideais?” (CALLIGARIS, 2014, p.26).

Seus conflitos o tornam, por vezes, pouco sociável ou mesmo fechado. Em seu mundo particular, o adolescente procura conforto, suporte, coragem para continuar seu caminho rumo à vida adulta o que, infelizmente, nem sempre encontra.

É a este ser em constante processo de construção e desconstrução que a literatura juvenil irá canalizar seus esforços, na tentativa de estabelecer contato com a realidade em que ele se vê imerso – interna e externa, como se poderá supor.

Pensando na questão da construção da identidade no mundo contemporâneo, veremos que, ao voltarmos nosso olhar atento para o adolescente, encontraremos um sujeito em busca de si mesmo, procurando o Outro com quem dialogar, estabelecer laços ou diferenças que lhe serão definidoras e, portanto, essenciais.

A literatura ocupa, entre as possíveis relações de alteridade disponíveis ao jovem, um papel privilegiado: é por meio da fruição do texto literário e da identificação com as personagens e situações que experimenta por meio da ficção que ele encontrará, talvez, muitas das respostas por que ansiosamente procura.

Os autores contemporâneos da literatura juvenil parecem estar a par do desafio que se lhes coloca porque

o escritor assume, no ato da escritura, sua condição primeira de leitor que revela o que lhe foi ensinado pela vida (deixando marcas duradouras), sabendo reaproveitar o que colheu e recolheu nos traçados não só de linhas com que se fazem os livros. O leitor, por sua vez, quando habita o texto do outro, instala-se com tudo o que tem de bagagem e reescreve a obra, que, no ato da leitura, já lhe pertence (RESENDE, V. M., 2003, p.14).

Num diálogo que se pretende íntimo e enriquecedor, o texto literário apresenta todos os subsídios necessários para o desenvolvimento intelectual e pessoal do jovem leitor cuja identidade se encontra em fase de desenvolvimento e reconhecimento de suas possibilidades. Acreditamos que, esse sujeito, se bem conduzido em sua incursão ao maravilhoso mundo da literatura, poderá fazer dela grande companheira de jornada, amiga e conselheira para as horas mais felizes ou desoladoras da sua existência que, por ora, pode lhe parecer ainda confusa, assustadora e sem sentido.

O desconcertante “espelho vazio” da adolescência, assim, poderá encontrar respostas às suas dúvidas, consolo para suas angústias e conforto para seus maiores medos por meio dos exemplos e das pontes proporcionadas pelo contato com a sensibilidade e o potencial humanizador dos textos literários, na sua fruição.

Os textos literários, pelo modo como utilizam, reinventam e potencializam, sob todos os pontos de vista, as línguas, as memórias, as experiências ou as vivências sócio-histórico-culturais, os povos e a comunidade, cooperam na constituição de identidades (não unitárias, não individualistas, estanques ou essencialistas), subjetivas ou coletivas, permitindo a leitura de tempos e de espaços, de forças e formas, de tramas, trapagens, tropeços e truques da vida, sendo, portanto, meio e fim de nosso processo infindável de humanização, de abertura a si e ao outro, ao perto e ao longe, de conhecimento e reconhecimento: os textos literários têm sido também o lugar de diálogo criativo com outros textos de outros povos, de outras terras, de outras culturas e com outras pessoas tão distantes – e tão próximas – de nós. As identidades (locais, nacionais, morais, culturais, políticas, sociais, históricas, individuais, comunitárias, escolares, estéticas etc.) não são ilhas ou prisões, elas se sofisticam na diferença, terminando por – ao vencer suas tendências míopes – questionar e abalar (e, assim, talvez, enriquecer), num processo altamente salutar, a si mesmas (DALVI, 2013, p.80-81).

3. COMO SALVAR A “LITERATURA EM PERIGO”? ALGUMAS PROPOSTAS

Queremos, no presente capítulo, discutir propostas variadas de possíveis soluções a alguns dos tantos problemas que já enumeramos envolvendo a escolarização da literatura.

Nesse sentido, logo de saída, adiantamos que nada do que vamos propor ou expor é solução definitiva ou remédio infalível para nenhuma das nossas dificuldades em sala de aula, mas são, isso sim, ponderações e reflexões atuais que nos poderão ajudar a encontrar, na nossa prática docente, caminhos mais produtivos e interessantes para o trabalho com a matéria literária e todas as suas reais possibilidades.

Queremos colocar em pauta e discutir, como viemos propondo, a ressignificação do contato do leitor com a obra, que não pode, se quisermos sustentar a leitura como um hábito na vida desses jovens, ficar presa somente aos interesses pedagógicos e científicos (observação de características ideológicas, formais, traços distintivos de um movimento literário) devendo, com notória urgência, ultrapassar os limites do ensino tradicional de literatura rumo àquilo que dá sentido ao contato que se pretende travar com a matéria literária: a experimentação do novo, o desenvolvimento da sensibilidade, o livre exercício do lúdico por meio do estímulo à imaginação - que nos transporta para outros mundos, oferece-nos a chance de experimentar outros pontos de vista, outras vidas, outros tempos, diferentes hábitos e pensamentos.

Ao lidarmos, assim, com o ensino de Literatura como matéria escolar, para a pesquisadora Annie Rouxel, temos de, inevitavelmente, lidarmos com alguns aspectos e dificuldades que ela assim enumera e explica:

1. A primeira concerne às dificuldades, às intenções e aos objetivos do ensino da Literatura: ensinar Literatura para quê? O para quê determina o como. Métodos e finalidades estão ligados. Trata-se de aumentar a cultura dos alunos? (qual cultura?), de formar leitores? De contribuir para a construção de suas identidades singulares ou de propiciar, pelo compartilhamento dos valores, a elaboração de uma cultura comum, o sentimento de pertencimento a uma comunidade nacional? Esses elementos não se excluem e compõem o espectro das possibilidades entre as quais é lícito escolher ou não escolher.
2. A segunda preliminar concerne à definição de Literatura: que Literatura ensinar? A abordagem dos textos varia segundo o estatuto do texto estudado e seu grau de “legitimidade”: texto canônico clássico *versus* texto contemporâneo; Literatura geral [...] *versus* literatura juvenil. Ela depende ainda do modo de apresentação do texto estudado: fragmento ou obra integral? Essa preliminar é igualmente determinada por seu pertencimento de gêneros e pelos saberes disponíveis – e didatizados – no campo. Esses diferentes parâmetros interferem e tornam complexa [...] a tarefa dos professores.
3. Por fim, é preciso, evidentemente, levar em conta os avanços teóricos que configuram um novo quadro para refletir sobre o ensino da Literatura [...] (ROUXEL, 2013, p.17-18).

“Não se deseja outra coisa como reação de leitura, senão que o leitor desfrute intensamente o que lê” diz Lígia Cademartori (2012, p.60) acerca do contato pretendido/esperado do jovem aprendiz com o texto literário, reforçando a hipótese também levantada por Rouxel (2013), Dalvi (2013), Todorov (2014), Candido (1995), Cosson (2006, 2012) e tantos outros pensadores preocupados com os rumos do ensino da literatura e da leitura como um hábito importante para a formação global do indivíduo na contemporaneidade.

A leitura, para todos esses pensadores, deve ser espaço de livre exercício da imaginação, estimulando a criatividade e contribuindo para o enriquecimento do universo interior daquele que a pratica, resgatando para si o papel de espaço privilegiado da reflexão sobre o que nos torna humanos, sobre a vida e seus desafios, sobre as dificuldades de amadurecer e entender quem somos, o que queremos, como nos posicionamos diante dos fatos, das pessoas, do mundo etc.

A interpretação literária devia ser vista como uma ação diretamente afetada pelos leitores, que refazem sua significação em épocas históricas diferentes, desmistificando a obra de arte e libertando-a de uma única visão que se impõe, especialmente, sobre os ensinamentos fundamental e médio, sob a forma de manuais ou da visão de especialistas empoderados (FERNANDES, 2016, p.212).

Enxergando o leitor como um agente de protagonismo no processo comunicativo estabelecido pela obra literária, por meio da leitura, que atualiza e contextualiza o conteúdo das obras em diferentes momentos e realidades, conseguiremos visualizar melhor quão importante é tratarmos a leitura como um processo libertador, emancipador dos jovens estudantes que, a partir da prática do ato de ler, encontrarão razões para ressignificar o mundo de maneiras diferentes e mais complexas, porque amadurecidas pela experiência de coautoria do literário.

A obra literária deixa vazios por onde podemos ingressar com a nossa imaginação, nossa experiência, nossa capacidade para completar e refazer o narrado. A operação de leitura, por sua vez, é também inacabada, como sabe qualquer um que, tendo lido um livro em certa época, voltar a lê-lo em outra. Verá que a leitura já não é a mesma, porque já não é o mesmo sujeito que lê. As vivências, que teve depois daquela primeira leitura, interferem no texto de tal modo que podem modificar a experiência, inclusive o fato de ter gostado ou não do que inicialmente leu (CADERMATORI, 2009, p.50).

Diferente dos tipos outros de texto com que o leitor em idade escolar costuma se ver às voltas, aquilo que a literatura exige dele vai muito além da simples decodificação e mexe com instâncias muito distintas. O contato com a arte é sempre subversivo, porque para o texto literário, não há assuntos intocáveis ou pautas proibidas, cativando o seu leitor para o exercício até mesmo filosófico de libertar-se do senso comum e, por meio de sucessivos autoquestionamentos, chegar a um patamar mais elevado de desenvolvimento pessoal, sentimental e intelectual.

Ainda sobre o tratamento que deve ser dispensado ao aluno em sala de aula de Literatura, observa Annie Rouxel, com muita propriedade, o seguinte:

Há [...] lugar para os afetos, para a axiologia (que permaneceu censurada por muito tempo) nas intervenções dos alunos. Dessa liberdade resultam interações mais ricas na classe, mais argutas: alguns alunos se arriscam à aventura interpretativa. É claro que avulta a questão do erro de leitura e de seu tratamento: longe de ser estigmatizada, a proposição do aluno deve ser acolhida para dar lugar a investigações. Estabelecida a constatação do erro, este pode se tornar um espaço de formação se o aluno é solicitado a descrever o movimento de leitura que o provocou. Assim, a reflexão se faz sobre o ato léxico e não mais sobre o texto propriamente dito, a fim de construir as competências do leitor. Em face de zonas de opacidade e de incerteza dos textos resistentes, é aconselhável não tentar evitar os erros dos alunos, pois os frutos que eles tiram da sua experiência – boa ou má – de confronto com a dificuldade são imprescindíveis. Os gestos profissionais requeridos pelo ensino de Literatura supõem a sagacidade do professor, que é adquirida com a experiência. Ele deve avaliar as dificuldades e seu

tratamento: previsão, supressão, regulação, intervenção se distribuem em função dos textos e das situações (ROUXEL, 2013, p.30).

A aula de literatura, será, assim, espaço de reflexão, coautoria, apreensão do literário em todas as suas formas possíveis (e o universo contemporâneo é repleto delas), de reflexão sobre identidades em formação, experiência da empatia, de empoderamento, de liberdade de expressão e criação, enfim, debates profícuos sobre como o literário nos toca, nos transforma e nos desacorrenta do senso comum.

Segundo Annie Rouxel, isso só será possível quando passarmos, efetivamente,

1. De uma concepção da Literatura como *corpus*, restrita aos textos legítimos, a uma concepção extensiva da Literatura.
2. De uma concepção da literatura como *corpus* a uma concepção de literatura como prática, como atividade: o interesse se desloca para o campo literário, para os processos de produção e de recepção das obras e para os diversos agentes desse campo (escritor, edição, crítica, leitores, escola).
3. De uma concepção autotética da Literatura (como conjunto de textos de finalidade estética) a uma concepção transitiva de Literatura como ato de comunicação: há um interesse pelo conteúdo existencial das obras, pelos valores éticos e estéticos de que são portadoras (ROUXEL, 2013, p.18).

3. 1. O LETRAMENTO LITERÁRIO COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA

Ao cuidar, especificamente, da preparação dos jovens leitores para o contato com a matéria literária e todas as suas especificidades de linguagem (que não se restringe somente aos elementos verbais, mas também aos não verbais), o letramento literário nos permitiria assegurar-nos de que nossos estudantes chegassem melhor instrumentados para a leitura desses textos artísticos, por vezes, de tão dificultada recepção, seja pelo alto nível do seu vocabulário, pela escrita de sintaxe sofisticada, pelo grau de amadurecimento pessoal que ela exige ou pelas nuances de olhar que suscita.

Evidentemente, não é possível, a um só tempo, assegurar-nos de transmitir isso tudo aos nossos alunos mas, de forma bem mais realista, podemos ensiná-los, por exemplo, sobre o que os aguarda quando aceitarem o desafio de travar contato com esses textos, de quais formas poderão ser tocados e transformados a partir do contato com essas obras e toda a sua riqueza, que só esperam a aceitação de seu convite para se revelarem aos olhos de seus perscrutadores.

Encarar o leitor como coautor, como propõe o letramento literário, é entender que o ato da leitura insufla vida nova ao texto e lhe garante a sua perpetuação na nossa tradição

literária. É o encantamento do leitor com determinada obra, a partir do contato e da experiência reveladora que tiver com ela, que garantirá a esse texto a sua permanência entre os textos consagrados de nossa literatura, de forma canônica ou não, mas sempre com o reconhecimento e a empolgação de seus perpetuadores entre nós.

Queremos, aqui, demonstrar como essas práticas e ideias se alinham e se complementam no sentido de oferecer parâmetros consistentes para a ressignificação da leitura por meio de um ensino mais atento e menos automático da literatura.

Annie Rouxel, tratando desse tema, lista três grandes mudanças de foco devemos implementar nas nossas aulas de literatura para estabelecermos uma mudança efetiva de paradigma para a consolidação daquilo a que ela denomina como “leitura literária”:

1. [Mudança de foco] Do leitor modelo (que é uma virtualidade, uma construção textual, um conceito) para os leitores reais, plurais, empíricos.
2. Do texto a ler para o “texto do leitor”, realização singular, resultado de um processo de atualização do texto do autor.
3. De uma postura distanciada, visando a uma descrição objetiva do texto, a uma postura implicada, sinal do engajamento do leitor no texto. Essa transformação da relação com o texto se traduz por uma reabilitação do fenômeno da identificação, considerada durante muito tempo como uma regressão. Assim, trata-se de provocar no jovem leitor uma “distância participativa” (ROUXEL, 2013, p.19).

Retomando o pensamento de Todorov (2014) sobre as possibilidades de trabalho com o texto literário em sala de aula e qual deve ser a sua tônica, se quisermos salvar a literatura do grande “perigo” que a assombra, vamos encontrar, nos estudos de Rildo Cosson (2006, 2012), uma interessante proposta de salvamento e resgate da literatura e do leitor por meio de uma proposta pedagógica que une preparação especializada e condicionamento da leitura (por meio, inclusive, da criação de comunidades de leitores) como chaves para o ensino e a aprendizagem desse conteúdo no currículo escolar.

Com efeito, o conceito de letramento literário defendido por Cosson (2006, 2012) extrapola em muito a simples habilidade para decodificação de unidades linguísticas (estágio em que consideramos o aprendiz “alfabetizado”) e pressupõe um processo de inserção e participação social do indivíduo voltado para uma abordagem essencialmente comunicativa do texto, que requer a utilização de operações mentais que vão muito além do processo da simples decodificação de signos.

Letramento literário é o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem. Para entendermos melhor essa definição sintética, é preciso que

tenhamos bem claros os seus termos. Primeiro, o processo, que é a ideia de ato contínuo, de algo que está em movimento, que não se fecha. Com isso, precisamos entender que o letramento literário começa com as cantigas de ninar e continua por toda nossa vida a cada romance lido, a cada novela ou filme assistido. Depois, que é um processo de apropriação, ou seja, refere-se ao ato de tomar algo para si, de fazer alguma coisa se tornar própria, de fazê-la pertencer à pessoa, de internalizar ao ponto daquela coisa ser sua. É isso que sentimos quando lemos um poema e ele nos dá palavras para dizer o que não conseguíamos expressar antes.

Também nos apropriamos literariamente de um romance quando aprendemos com um personagem que há mais de um modo de percorrer os caminhos da vida. Por fim, é um processo de apropriação da literatura enquanto linguagem, ou da linguagem literária. Neste caso, não se trata simplesmente de um conjunto de obras consideradas relevantes, nem o conhecimento de uma área específica, mas sim de um modo muito singular de construir sentidos que é a linguagem literária. Essa singularidade da linguagem literária, diferentemente de outros usos da linguagem humana, vem da intensidade da interação com a palavra que é só palavra e da experiência libertária de ser e viver que proporciona (COSSON, 2017, s.p).

Cosson (2006, 2012) também nos mostra, por meio de constatações empíricas, que as aulas tradicionais acabam conduzindo o jovem aprendiz, basicamente, a dois tipos (insuficientes) de aprendizado literário: aquele *sobre* a literatura (tratando da sua história, cronologia, teoria e crítica) e aquele a que se tem acesso *por meio* da literatura (o contato com diferentes saberes, culturas e mesmo o eventual desenvolvimento de algumas habilidades).

Assim, para o pesquisador, cumpre questionar, dentro dessa velha e conhecida dinâmica rotineira, o que acontece, afinal, com a etapa correspondente à aprendizagem não “sobre”, nem “por meio”, mas *da* literatura enquanto experiência de vida e conhecimento de si mesmo e do mundo por meio da aventura com as palavras e das relações de alteridade estabelecidas entre a obra e seu conteúdo e o leitor?

Parece-lhe que essa importante etapa tenha sido relegada, há tempos, a um injusto e inaceitável segundo plano, já que, como faz questão de frisar, ela deveria ser, na contramão do que sói acontecer, o objetivo principal do trabalho realizado com o conteúdo literário nas escolas.

Na verdade, o que historicamente observamos é o prazer proporcionado pela leitura ser paulatinamente deixado de lado, cedendo lugar, na nossa obsoleta tradição escolar, a elementos exteriores e, não raro, acessórios, como também apontou Lajolo (1988). Em outras palavras: vemos a leitura, que deveria ser uma atividade voltada para a significação mais ampla e engrandecedora do texto, configurar-se, com frequência cada vez maior, numa atividade meramente reprodutora, maniqueísta e repetitiva – absolutamente desestimulante e sem sentido, por conseguinte.

Diante desse cenário, consideramos relevante evidenciar a importância de uma prática docente que ao menos tente levar em consideração ideias que consideramos fundamentais. Para tanto, torna-se necessário considerar a leitura literária como uma possibilidade de interação entre a imaginação e o raciocínio, a emoção e a inteligência, para que as informações do texto selecionado como gerador de atividades possibilitem ao aluno perceber os processos realmente importantes, atribuindo-lhes o devido significado.

Na prática pedagógica, o letramento literário pode ser efetivado de várias maneiras, mas há quatro características que lhe são fundamentais. Em primeiro lugar, não há letramento literário sem o contato direto do leitor com a obra, ou seja, é preciso dar ao aluno a oportunidade de interagir ele mesmo com as obras literárias. Depois, o processo do letramento literário passa necessariamente pela construção de uma comunidade de leitores, isto é, um espaço de compartilhamento de leituras no qual há circulação de textos e respeito pelo interesse e pelo grau de dificuldade que o aluno possa ter em relação à leitura das obras. Também precisa ter como objetivo a ampliação do repertório literário, cabendo ao professor acolher no espaço escolar as mais diversas manifestações culturais, reconhecendo que a literatura se faz presente não apenas nos textos escritos, mas também em outros tantos suportes e meios. Finalmente, tal objetivo é atingido quando se oferecem atividades sistematizadas e contínuas direcionadas para o desenvolvimento da competência literária, cumprindo-se, assim, o papel da escola de formar o leitor literário (COSSON, 2017, s.p).

É preciso, portanto, segundo o pesquisador, que se trabalhe, inclusive, com uma ampliação do conceito de literatura e que a apliquemos em sala de aula, libertando-nos das perspectivas limitadoras que nortearam a nossa formação acadêmica tradicional e que comprometem o sucesso do trabalho escolar da matéria literária. Para Cosson, o momento atual e suas múltiplas possibilidades de veiculação da informação e dos textos desafiam-nos a repensar nossos pressupostos do que a literatura pode ser e fazer:

Para além da literatura eletrônica, das histórias em quadrinhos e dos filmes, há outras narrativas que, combinando imagens, sons e palavras (escrita e falada), também participam em diferentes graus e maneiras da literatura. É o caso das séries televisivas, das telenovelas, dos jogos eletrônicos, das propagandas, das vidas celebrizadas nos jornais e revistas populares. Obras coletivas sobre vários aspectos – e, por isso mesmo, mais complexas e difíceis de serem abordadas –, elas são exemplos claros de como a literatura se espalhou pela cultura, acompanhando a miríade de formas da comunicação e manifestações culturais contemporâneas. O fenômeno é tão comum que já não conviria identificar determinada obra como literária, antes se deveria buscar verificar como a literatura atravessa as várias manifestações que transitam pelo seu espaço discursivo. Tal postura está de acordo com a própria forma de existência das obras que se entrecruzam e se reconstróem

sem limites outros que o meio e sem um centro único que as defina como singulares (COSSON, 2012, p.18-19).

Para o pesquisador, assim, é de suma importância que (re)conheçamos e saibamos lidar com a diversidade e a multiplicidade dos meios e das manifestações artísticas, reconhecendo o que há de literário em todas elas, aquilo a que ele chama de os “novos avatares” da literatura: a música, o cinema, as histórias em quadrinhos, a literatura eletrônica, entre outros tantos. Para Cosson, a impressão que temos sobre o enfraquecimento ou desaparecimento da literatura é absolutamente falsa: ela estaria, na verdade, segundo o estudioso, passando por um processo de alargamento ao ser difundida em novos formatos e veículos, normalmente em composição com outras manifestações artísticas, desassociando-se, portanto, daquela visão mais tradicionalista segundo a qual o literário se via associado, basicamente, à escrita e ao livro apenas (2012, p.15).

Com isso, ao surpreender o literário em outras formas e veículos, não se busca mais levar determinado objeto à categoria de literário por sua qualidade estética ou artística, mas sim ver como a palavra feita literária participa daquele objeto, ou seja, essas manifestações e produtos culturais são literários não simplesmente porque assumem as funções anteriores de proporcionar ficção, entretenimento ou qualquer outra função atribuída aos livros literários no passado, ou ainda porque atingiram tal maturidade que precisam ser enobrecidos com o rótulo de literários – essa seria a parte mais fraca do argumento –, mas sim porque é assim que a literatura atualmente se apresenta/configura em nossos dias (COSSON, 2012, p.19).

De acordo com Rildo Cosson, no debate sobre a circulação e a permanência da literatura na escola e na sociedade em geral, observando-se as suas diversas configurações e diferentes formas de apropriação, o ponto fulcral resta sendo mesmo o do conceito que temos sobre o que seja a literatura.

Se tomarmos a literatura como um conjunto de obras exemplares ou significativas para determinada comunidade, então é legítimo falarmos sobre seu sumiço ou estreitamento, pois a escola é a instituição que garante o conhecimento comum dessas obras, o que efetivamente não está acontecendo tal como demonstram os defensores do ensino da literatura. Assim como também é inteiramente adequado buscar entender como ela permanece em outros espaços, como é o caso da internet. Se pensarmos que a literatura é o uso da palavra para criar mundos ou um sentimento de mundo, correspondendo a um uso específico da palavra, valem as transformações em novas manifestações como o cinema, a canção popular e as HQs, e os novos usos, como dados pelos jovens que se apossam da literatura para outros fins. Aparentemente contrárias, essas duas perspectivas

a respeito do literário comungam uma mesma posição. Para ambas, a literatura é essencialmente um produto, como um livro ou um filme, um arquivo ou uma fala, um jogo narrativo ou um modo de viver. Algo que é possível identificar com base em traços característicos, formatos específicos ou elementos reconhecidos pela sua origem ou tradição literárias (COSSON, 2012, p.23).

O letramento literário, enquanto prática pedagógica e estratégia de ensino, visa, destarte, a despertar o prazer pela leitura e tende a aumentar o interesse dos alunos por ela, inclusive pelo alargamento promovido do próprio conceito de literatura, como vimos.

[...] Ao tomar o letramento literário como processo, estamos tratando de um fenômeno dinâmico, que não se encerra em um saber ou prática delimitada a um momento específico. Por ser apropriação, permite que seja individualizado ao mesmo tempo em que demanda interação social, pois só podemos tornar próprio o que nos é alheio. Apropriação que não é apenas de um texto, qualquer que seja a sua configuração, mas sim de um modo singular de construir sentidos: o literário. Tal singularidade vem tanto de uma interação verbal única e intensa mediada pelo texto literário, uma vez que a literatura é essencialmente palavra, quanto da experiência de mundo que concentra e disponibiliza, pois não há limites temporais ou espaciais para um mundo feito de palavras – o exercício de liberdade que nos torna humanos. É por essa força libertária que a literatura sempre participou das comunidades humanas. É isso que faz com que a literatura esteja em todo lugar (COSSON, 2012, p.25).

Não se pretende reduzir, de maneira nenhuma, a leitura ao lazer; mas sim de propor a ressignificação da forma como ela é trabalhada e ensinada aos jovens aprendizes, resgatando o substrato humano dessa experiência, lançando sobre tal prática um olhar mais afetivo e, num primeiro momento, menos técnico.

Uma leitura que não apenas ofereça respostas ao homem, sobre sua própria realidade, mas que também o instigue a se colocar questões e o instrumente na busca de respostas e soluções; uma leitura que desinstale o homem da placidez e da acomodação e, ao mesmo tempo, seja capaz de torná-lo melhor (MARIA, 2002, p. 51).

Diferentemente de outros conteúdos que compõe o currículo escolar, assim, a Literatura parece estar, como vemos acontecer também com a Filosofia, mais predisposta a lançar perguntas do que a oferecer respostas prontas, exatas, para situações e conflitos internos e externos com os quais qualquer pessoa se vê às voltas, simplesmente porque isso é

parte de nossa humana natureza. Negar-lhe, assim, sua própria essência de espelhar e questionar o humano é torná-la estéril, improdutivo, sem sentido.

A literatura, como sugere Maria (2002, p.51), deve instaurar aquele processo que terá por objetivo maior retirar o sujeito da sua zona de conforto mental, confrontando-o e propondo a ele questionamentos e reflexões que o levarão a rever seus conceitos, questionar a ordem vigente das coisas, as verdades e os discursos unívocos, bem como hábitos arraigados em seu comportamento.

Isso tudo só é possível porque, como queremos frisar, a literatura tem o compromisso de lançar novas perguntas, novos olhares e novas luzes sobre tudo e sobre todos e não exatamente o de responder às dúvidas pré-existentes, porque o que ela estimula e aumenta no leitor são as dúvidas, não as certezas. Ela está conectada ao incessante questionamento do homem acerca de sua própria condição e existência, não a uma função moralizante ou doutrinadora, como historicamente vimos acontecer, é fato, com a literatura de cunho infantil e juvenil em seu surgimento ao redor do mundo.

A literatura, hoje, talvez mais do que em qualquer outro de seus momentos, parece estar cercada de interrogações e incertezas; desconfiada até mesmo da sua função mimética, como descrita por Aristóteles, ela se pergunta: como imitar o real se nem sequer temos a certeza do que ele seja em nossos dias, diante da desintegração de todos os discursos e o desmascaramento dos simulacros em que vivemos e em relação aos quais nos situamos?

E se não é possível afirmar o real, a literatura segue questionando-o, colocando-o em xeque, explorando os interstícios da matéria humana para (re)encontrar algum sentido, construir a sua verdade.

É com essa consciência do papel questionador da literatura que enxergamos no processo preparatório do letramento literário uma importante etapa de desenvolvimento e preparação do espírito dos jovens leitores para tudo de melhor que a literatura tem e pode lhes oferecer.

Precisamos estabelecer as relações complementares entre a leitura e a escrita, percebendo que podemos ler todos os sinais, dos livros e do mundo, buscando recuperar a intenção dos textos em direção a seus receptores, com base nas marcas gráficas e em todas as outras disponíveis. Por essas vias, não haverá alfabetizados funcionais, que apenas soletram ordens a serem obedecidas e informações a serem digeridas, mas leitores críticos, capazes de interagir com textos das mais diversas naturezas sociais e institucionais (jornalísticos, políticos, religiosos, literários, científicos, jurídicos etc.) e estender essa capacidade leitora a todas as situações orais da vida cotidiana (AGUIAR, 2011, p.109).

Outro dado importante deve ser levado em consideração quando pensamos no diálogo proposto pela obra entre o autor e seu público: as formas como o texto literário pode chegar às mãos do leitor.

O contexto sociocultural atual apresenta-nos múltiplas possibilidades de veiculação do texto literário. Os chamados novos suportes traduzem as necessidades imperantes em nossos dias: velocidade, dinamicidade, fácil acesso, praticidade, entre outras tantas. Diante desse cenário, urge repensarmos a forma como ensinamos e aprendemos literatura, entendendo, inclusive, que os novos suportes, se bem utilizados, serão poderosos e atraentes aliados e não os algozes e muito menos os substitutos do livro.

Encontrar o caminho que nos possibilite resgatar o interesse do jovem para a leitura é um dos maiores desafios que se coloca, hoje, ao professor de literatura.

Nesse sentido, a experiência da protagonista leitora de *Tudo o que é sólido pode derreter* (GOMES, 2011) serve como ponto de partida e inspiração para o jovem aprendiz que, como Thereza, imerso na nossa realidade tecnológica e hipermidiática, também pode passar a ver nas obras literárias motivo de reflexão e análise da própria vida e não a pura e simples ilustração dos conhecimentos formais aprendidos sobre autores e escolas literárias, como tradicionalmente ocorre ao longo do ensino médio.

O letramento literário, como atitude de repensar o ensino de Literatura e ressignificar o papel dela como componente curricular parece-nos, assim, da mais vital importância para o desenvolvimento global de nossos estudantes, garantindo-lhes o importante acesso a esse grande acervo de material humano por meio da fruição literária.

3. 2. A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

(...) A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1982, p. 11-12).

As palavras de Paulo Freire já nos revelam que é possível entendermos a leitura de diversas maneiras: desde a simples capacidade de decodificação da escrita e sua correta interpretação até, numa acepção mais abrangente e completa – aquela que nos interessa mais de perto, portanto –, como um instrumento capaz de ampliar os conhecimentos e os horizontes de quem a pratica, capacitando-o a interagir com o mundo de forma mais criativa e

transformadora, por meio da decifração e compreensão de diferentes códigos que não apenas o linguístico.

Para Vânia Maria Resende (2003), o olhar da leitura é um olhar de reconhecimento que não se dirige apenas a letras ou sons. Segundo a autora, ler significa, sobretudo, prestar atenção para entender, sendo sinônimo de captar e também desvelar. Para ela, a leitura pode significar também

[...] ouvir e silenciar-se, quando no interior ficam guardados os sentidos recolhidos; é imaginar, indo além do que os olhos alcançam e do que os limites reais oferecem; é entrar nas coisas, colocar-se nelas e sentir-se enriquecido nessa relação; é envolver-se sem restrições e compreender o que se buscou. Assim, com o envolvimento da subjetividade atenta, é que se realiza uma verdadeira leitura de si mesmo, do mundo e dos outros seres (RESENDE, V. M., 2003, p.15).

Perspectiva segundo a qual, ler também é um ato comunicativo e a manifestação de uma comunhão que levará o leitor a dimensionar ideias, sensações, sentimentos e sonhos.

Reafirmando a ideia ampla de leitura que defende, a autora ainda comenta: “a leitura, nestes termos, não se dá somente através de livros e de letras, mas também de diferentes signos, sinais e até de silêncios.” (RESENDE, V. M., 2003, p.15)

Admitindo-se, assim, que, a todo momento, de diferentes formas, através de vários códigos, o sujeito se coloca como leitor, o ato de ler seria, então, sempre e essencialmente um ato humano, uma vez que colher os sentidos espalhados pelo mundo implicaria gerar respostas próprias, pessoais, a cada um deles, considerando a totalidade do ser que, nesse movimento interpretativo, percebe, pensa, sente e imagina.

Muitos dos nossos leitores/alunos ou alunos/leitores trazem, da sua vivência pessoal, elementos que os ajudam a ler o que está nas linhas, nas entrelinhas e fora das linhas, no universo imaginário, nas fantasias textuais. A simbologia das palavras e das expressões mais complexas revela a ligação do leitor com o tempo e o faz abstrair, e ao mesmo tempo captar, as informações contidas nos mais variados textos, inclusive, os literários. No momento em que abstraímos algo, ocupamo-nos de guardar, registrar e ordenar as sensações do universo, na tentativa de captarmos o máximo de sentidos que o mundo possa nos oferecer. Acreditamos que a leitura literária passa por esse caminho (MENEZES; COELHO, 2016, p.78).

Assim, uma revisão eficaz do modo como a leitura é praticada e ensinada passa, necessariamente, pelo conceito ampliado e renovado de leitura que queremos demonstrar. Só será de interesse e de pronta utilidade para o trabalho com Literatura em sala de aula aquela

leitura que ultrapasse os meros limites da decodificação e atinja, com a maior profundidade e eficiência possíveis, níveis outros de interpretação e interação com o texto lido: a chamada leitura crítica, assim definida e defendida por Ezequiel Theodoro da Silva:

A leitura crítica é condição para a educação libertadora, é condição para a verdadeira ação cultural que deve ser implementada nas escolas. A explicação desse tipo de leitura, que está longe de ser mecânica (isto é, não geradora de novos significados), será feita através da caracterização do conjunto de exigências com o qual o leitor crítico se defronta, ou seja, CONSTATAR, COTEJAR, e TRANSFORMAR (SILVA, 1981, p.79, grifos do autor).

Na esteira dessa reflexão, cumpre ressaltar que é preciso trabalhar também, em âmbito escolar, a questão dos preconceitos relacionados a determinados tipos de leitura, às vezes recebidas com injustas ressalvas ou reservas. Só rotular uma determinada produção como “ruim” ou “boa”, sem explorar em pormenores os motivos que nos levam a enquadrar certas obras e seus autores numa ou noutra dessas categorias não há de ser de grande serventia para a abordagem que estamos defendendo.

O desenvolvimento da leitura crítica irá pressupor constatar, empiricamente, por meio da leitura efetivada, qualidades e defeitos nas obras que nos servirem como objeto de estudo. Despojando-nos de preconceitos e nos mantendo abertos para o contato com aquilo tudo que nos chega das mais diferentes formas, pelas mais variadas fontes, como costuma acontecer na contemporaneidade.

Trabalhar com leitura pressupõe desenvolver a sensibilidade junto com a capacidade de avaliar o texto lido e estabelecer (ou não) diálogo produtivo com ele.

Durante muito tempo, enfatizamos o estudo formal em detrimento do conteúdo, o que explica [...] a desafeição dos jovens pela leitura. O desafio é de monta, já que concerne tanto ao desenvolvimento do gosto de ler quanto à construção identitária do leitor e ao enriquecimento da sua personalidade. De fato, as experiências de leitura evocadas pelos adolescentes durante as conversas ou em suas autobiografias de leitor – que representam para eles um “acontecimento” que os transformou – provêm de obras que os confrontam com grandes questões existenciais que marcam nossa humanidade: o amor, a morte, o desejo, o sofrimento etc. A literatura popular que agrada tanto aos jovens – *Harry Potter*, *Crepúsculo* – exploram esse veio. [...] 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. Enriquecimento do imaginário, enriquecimento da sensibilidade por meio da experiência fictícia, construção de um pensamento, todos esses elementos que participam da transformação identitária estão no ato da leitura (ROUXEL, 2013, p.24).

O fato é que, ao associar-se ao texto literário, a leitura cresce em possibilidades e aumenta ainda mais a sua importância: enriquecedora e desafiadora por natureza, a Literatura é o tipo ideal de combustível para o refinamento contínuo da sensibilidade e o desenvolvimento de posturas críticas necessárias para o desabrochar intelectual e pessoal do indivíduo.

Para Lajolo (2002, p.8), o texto literário possibilita o caminho do sujeito do “mundo da leitura para a leitura do mundo e vice-versa.”. Nessa via de mão dupla apontada pela autora, é justamente o diálogo estabelecido entre o texto e o leitor que vai estimular o ser em suas dimensões cognitiva, ética, estética, favorecendo a expressão de pensamentos, sentimentos e do próprio imaginário.

Graça Paulino assim define a leitura literária no glossário virtual do CEALE², da UFMG:

A leitura se diz literária quando a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa. O gosto da leitura acompanha seu desenvolvimento, sem que outros objetivos sejam vivenciados como mais importantes, embora possam também existir. O pacto entre leitor e texto inclui, necessariamente, a dimensão imaginária, em que se destaca a linguagem como foco de atenção, pois através dela se inventam outros mundos, em que nascem seres diversos, com suas ações, pensamentos, emoções.

A linguagem se mostra não apenas um meio de comunicação, mas um objeto de admiração, como espaço da criatividade. Misturada à vida social, a leitura literária merece atenção da comunidade, por constituir uma prática capaz de questionar o mundo já organizado, propondo outras direções de vida e de convivência cultural. Em sociedades ágrafas, circulam textos literários orais, através de brincadeiras com sons das palavras, contações de histórias, além das criações de imagens desenhadas ou esculpidas. Tais práticas ocorrem também hoje no mundo letrado, entre sujeitos alfabetizados ou não, o que permite que se amplie o universo da interação leitor-texto (PAULINO, G., 2017, s.p).

Como experiência, a leitura também aponta para uma reflexão que vai além do texto lido, isto é, o leitor leva algo do que experimentou/viveu no seu percurso de leitura para fora dela ou para depois daquele momento; uma experiência, como descreveu Graça Paulino, que será compartilhada na coletividade, no encontro consigo mesmo, por meio do autoconhecimento, e nas relações de alteridade que estabeleceu ao longo desse processo.

² Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), da Faculdade de Educação da UFMG.

Numa trajetória natural e intuitiva, a leitura crítica conduzirá o leitor do estágio da simples aquisição da informação imediata, por meio do contato com a história ou o poema lido, àquele estágio da sua própria formação interior, pela fruição de emoções e gradativa conscientização dos valores e mazelas com que se depara no convívio social.

Sobre as leituras realizadas pelos jovens de hoje, comenta Lígia Cademartori:

Alguns livros são leitura programada pela escola, sim, mas outros podem ser escolhidos como atividade alternativa, busca de respostas a perguntas que o mundo nos impõe, por mais que saibamos que qualquer resposta construída é inevitavelmente provisória [...] (CADEMARTORI, 2012, p.65).

Donde concluímos que é preciso flexibilizar o programa de literatura do ensino fundamental e do médio para não apenas contemplarem as obras canônicas, mas também aquelas que, dialogando mais de perto com o interesse desse público, possam ser exploradas de maneira a consolidarem o hábito da leitura que, ao longo da formação desses leitores poderá – ou não – ser ampliado e sofisticado em direção às obras canônicas.

Sobre esse delicado processo de revisão das obras sugeridas para leitura aos estudantes de ensino fundamental e médio, comenta Cademartori que

[...] não se trata de adequar uma produção literária à escola pelo reflexo – sem reflexão – do que já é do mundo do jovem em sua relação com os meios de massa. Trata-se, sim, de introduzir, no ambiente escolar, obras variadas, com alto potencial simbólico, de modo a corresponder ao anseio por outras respostas possíveis, ainda que efêmeras, a questões diversas sobre si e sobre o mundo, que convocam o entendimento e o sentimento de um sujeito em formação (CADEMARTORI, 2012, p.65).

E a autora ainda nos lembra, em caráter de aconselhamento, que “nem sempre o acesso às obras que nos serão fundamentais se dá, no primeiro momento, diretamente na fonte” (CADEMARTORI, 2012, p.67), pensamento compartilhado por Ana Maria Machado (2002), deixando claro, com isso, que obras como adaptações ou releituras podem ser – e, normalmente, são – boas portas de acesso do jovem leitor às obras canônicas, aos clássicos em língua portuguesa e aos universais. A autora ainda acrescenta ao seu comentário o seguinte: em alguns casos, “a intermediação criadora de um outro, seja tradutor ou adaptador, faz-se mesmo necessária” (2012, p.67), referindo-se ao número cada vez maior de obras traduzidas de outros idiomas para o português, sobretudo no que diz respeito ao nicho juvenil.

Assim, pensamos que seria mais produtivo substituir a motivação (espetaculosa), tão alardeada há quarenta anos, pelo verdadeiro interesse. A curiosidade que parte de dentro para fora, e que pode ser estimulada por boas relações entre bons leitores, permite deslocar a ênfase na motivação (unidirecional) no sentido da mediação (pluridirecional). As vantagens são evidentes: o comprometimento de ambos os envolvidos em vez da discutível responsabilidade de um e a incerta ação do outro. Despertar o interesse exige um preparo cada vez mais profundo e pessoal do professor, processo que encaminha o docente a alforriar-se das teorias pedagógicas, verdadeiras camisas de força que transferem do professor para o estudante as atividades destinadas a capacitar os leitores, invertendo a função precípua do professor nos níveis fundamental e médio (FERNANDES, 2016, p.210).

A formação do leitor juvenil, assim sendo, passa, necessariamente, se quisermos lhe garantir oportunidades reais e efetivas de crescimento e amadurecimento intelectual e emocional, por etapas muito importantes e visivelmente distintas daquelas que a escola, nos moldes tradicionais, sempre lhe ofereceu. A leitura literária defendida pelo letramento literário é inclusiva, libertadora e naturalmente estimuladora da criatividade, proporcionando ao leitor uma experiência revigorada e diferenciada do contato com os textos artísticos.

Encerrando nossa exposição sobre a necessidade de revisão da maneira como estamos formando novos leitores, queremos, com as palavras de Vera Teixeira de Aguiar, reforçar a importância do exemplo, caseiro, escolar, social de leitores ativos no processo de incentivo do despertar do prazer pela leitura em nossos jovens:

Além da família, outras figuras influenciam crianças e jovens desde cedo. [...] Investigando sobre a formação do leitor de literatura, recuperam-se várias histórias de leitores, que falam de suas vivências com os livros. Viver rodeado de material escrito não garante o nascimento de um leitor, no entanto, o exemplo dos pais, avós, irmãos, amigos, professores e bibliotecários é decisivo para aproximar a pessoa dos livros. Mas é, sobretudo, o entusiasmo, o comprometimento demonstrado por meio da leitura conjunta, do diálogo sobre os assuntos lidos, das trocas de livros, dos relatos de experiências leitoras que mobilizam o novo leitor (AGUIAR, 2011, p.110).

E se exemplos são fundamentais para que se formem os novos leitores, passaremos, agora, a tratar da figura do agente privilegiado da leitura no ambiente escolar, responsável por cativar e despertar o interesse das novas gerações pelos livros: o professor.

3. 3. O PAPEL DO PROFESSOR

Os textos literários lidos e estudados [...] na escola devem ser escolhidos tendo em consideração o desenvolvimento linguístico, psicológico,

cognitivo, cultural e estético dos alunos, mas devem ser sempre textos de qualidade literária, isto é, textos ímpares pela criatividade, pela inovação e pelo risco na utilização da língua e das formas, pela densidade, pela originalidade, pela riqueza e pela sedução dos mundos representados, pela preocupação com o humano, pela possibilidade de leitura aberta – uma leitura literária que não desafie, não instigue, não provoque, não merecerá o investimento do precioso tempo escolar (DALVI, 2013, p.78).

Como mediadores e informantes privilegiados da leitura junto aos estudantes, é de fundamental importância que os professores, tanto do ensino fundamental quanto do médio, leiam, conheçam e se dediquem a entender, em profundidade, as obras mais relevantes das literaturas infantil e juvenil para que possam visualizar com clareza e propriedade de que forma explorá-las visando a promover o desenvolvimento do senso crítico e estético, a observação apurada de questões importantes para a formação global de seus aprendizes e todas as outras contribuições mais que essa produção pode, se bem apresentada e trabalhada, proporcionar.

Destarte, atividades de fomento e de orientação da leitura requerem dos mestres um repertório adequado de conhecimentos sobre o vasto universo da literatura, incluindo-se, aí, seus diferentes gêneros, autores, temas, configurações, suportes etc.

Nesse sentido, em se tratando especificamente de leitura literária, é fato que, para muitos jovens, o acesso à cultura letrada se faz por meio exclusivamente da escola e os únicos mediadores de leitura com quem têm (ou deveriam ter) contato são seus professores. Assim, se os docentes falham (seja por desconhecimento ou por insegurança) em oportunizar o contato com obras literárias, de maior e menor complexidade, de maior e menor proximidade com a(s) realidade(s) de vida, fica comprometido o desenvolvimento do prazer estético e o conhecimento cultural dos alunos (MENEZES; COELHO, 2016, p.82).

Não podemos mais fechar os olhos para a realidade contemporânea que se nos apresenta em todas as suas especificidades e riqueza de recursos. É imperioso que nos situemos nessa realidade plural e camaleônica para melhor lhe perscrutar os caminhos e aproveitar as possibilidades que nos pode oferecer.

A linguagem literária tem características próprias que a diferenciam dos outros tipos de texto. O objetivo pelo qual se lê um texto literário pode apresentar variações. Há quem leia romances simplesmente para passar o tempo. Nesse caso, os romances de aventura ou de mistério são excelentes. Há quem leia para tomar contato com a experiência de vida de outros, a leitura como ampliação de horizontes. Em outros casos, lê-se por puro prazer. Há ainda situações em que a leitura literária é compulsória, como na escola e nos exames. Nesses casos, o objetivo estará guiado essencialmente

para a compreensão, pois a leitura será objeto de avaliação. Como esse tipo de leitura será “cobrado”, a fruição do texto passa a ocorrer em grau mínimo, ou até mesmo a não existir, razão pela qual a leitura compulsória pode ser desestimulante (TERRA, 2014, p.9).

Assim, pelo fortalecimento das relações de alteridade, num processo dialógico com as obras, vai-se descobrindo um caminho novo a ser trilhado, que deve ser explorado com entusiasmo e critério por professores e alunos como mais uma produtiva ferramenta de ensino e aprendizado.

O papel do professor não é mais o de transmitir uma interpretação produzida fora de si, institucionalizada. As obras críticas, os livros do professor, os paradidáticos propõem um pensamento pronto, um ensino pré-fabricado. Quando se trata de clássicos, os discursos prontos são muitos e formam uma matéria que é preciso conhecer e observar com um distanciamento crítico.

O professor é um sujeito leitor que tem sua própria leitura do texto. É também um profissional que precisa vislumbrar, em função de diferentes parâmetros (idade dos alunos, expectativas institucionais), que leitura do texto poderá ser elaborada na aula.

Sua ética profissional o impede de expor sem mediação sua própria leitura: é preciso efetuar acomodações [...] e antecipar as dificuldades dos alunos. É preciso, também, renunciar a algumas singularidades de sua leitura pessoal. [...]

De todo modo, o entretenimento e a compreensão e a interpretação do texto esperados em classe resultam de uma negociação que se espera suficientemente liberal, capaz de admitir variações que não alterem o núcleo semântico do texto, de modo a deixar sempre aberta a polissemia (ROUXEL, 2013, p.28-29).

Essas são, a nosso ver, algumas das contribuições que o letramento literário, como prática pedagógica, tem a oferecer tanto aos jovens aprendizes quanto aos professores interessados em transformar as aulas de literatura em verdadeiros laboratórios de aprendizado não só de conteúdos programáticos tradicionais, mas também de vida, de amadurecimento e desenvolvimento do senso crítico.

O letramento literário trata-se, como vimos, de uma proposta atual, comprometida com o resgate de uma perspectiva que consideramos da maior e mais urgente importância: a de que a leitura deve ser vista, praticada e ensinada como uma grande aventura de conhecimento do mundo, do outro e também de autoconhecimento, fazendo eco à lúdica sugestão de Cademartori (2012, p.65): “[...] uma possibilidade de o jovem examinar suas dúvidas e instabilidades poderia dar-se na conversão de parte do *tempo livre* em *tempo-livro* [...]”.

Maria Amélia Dalvi (2013) acrescenta, ainda, um dado muito importante, que afeta diretamente a atuação dos professores de literatura, sobretudo no ensino médio: deveríamos considerar, com a maior urgência possível, a redução dos programas de literatura nessa faixa escolar, suprimindo boa parte da massa de informações irrelevantes na formação do jovem leitor em prol do ensino e da defesa de uma leitura e de uma literatura que o preparem para a vida:

Deve-se reduzir a extensão dos programas, diminuir a massa de informação histórico-literária (desentronizando a abordagem periodológica); formar leitores que leiam com gosto, com sensibilidade, com “conhecimento de causa” e com discernimento, na escola, fora da escola e para além da escola. O objetivo é formar leitores para a vida, no sentido plural desta expressão: leitores para toda a vida e leitores que buscam nos textos literários conhecimento, sabedoria, prazer, crítica e – por que não? – consolação indispensáveis à vida (DALVI, 2013, p.79).

A escola e os professores falham, sobretudo, quando não atentam para as novas necessidades dos nossos tempos. Falham, também, quando insistem em atribuir ao ensino de literatura um perfil tradicional, ultrapassado, mecânico e automático, como descrito e criticado por Todorov (2014), Lajolo (1988), Dalvi (2013) e Cademartori (2012), desprovido de interesse porque arraigado numa perspectiva que não é mais – e talvez nunca tenha sido – aquela que melhor atende às especificidades e à natureza mesma do texto literário, como também acredita e defende Cosson (2006, 2012).

A pesquisadora Sonia Inez Fernandes, diante da crise do ensino e da aprendizagem de Literatura na escola, lembra-nos de algo que consideramos essencial:

É preciso voltar a ensinar e ensinar supõe transformar o conhecimento adquirido pelo professor em práticas didáticas construídas com vistas ao leitor real, a fim de que ele possa realizar filtragens e apresentar soluções pessoais. Só assim poderemos vencer o culto do espontaneísmo, do coitadismo, da primaridade, da ingenuidade, no sentido intelectual e também psicológico. Não basta fingir que “eu aceito o que você diz” ou “eu aceito sua visão” e não fazer nada ou não saber fazer nada para que haja avanços na qualidade de leitura dos estudantes. [...] Não é preciso tanta metalinguagem desde que as teorias aprendidas na universidade e interiorizadas pelos futuros professores se transformem em didáticas próprias ou, no mínimo, em reflexões que possam ser compartilhadas (FERNANDES, 2016, p.2012).

Nesse sentido, compartilhando da mesma linha de pensamento de Sonia Inez Fernandes acerca de como deve ser conduzido o ensino de literatura, convém também recordarmos as palavras de Todorov:

Estaria eu sugerindo que o ensino da disciplina deve se apagar inteiramente em prol do ensino das obras? Não, mas que cada um deve encontrar o lugar que lhe convém. No ensino superior, é legítimo ensinar (também) as abordagens, os conceitos postos em prática e as técnicas. O ensino médio, que não se dirige aos especialistas em literatura, mas a todos, não pode ter o mesmo alvo; o que se destina a todos é a literatura, não os estudos literários; é preciso, então, ensinar aquela e não estes últimos. O professor do ensino médio fica encarregado de uma das mais árduas tarefas: interiorizar o que aprendeu na universidade, mas, em vez de ensiná-lo, fazer com que esses conceitos e técnicas se transformem numa ferramenta invisível. Isso não seria pedir a esse professor um esforço excessivo, do qual apenas os mestres serão capazes? Não nos espantemos depois se ele não conseguir realizá-lo a contento (TODOROV, 2014, p.41).

Partindo, assim, das ideias expostas por Todorov e Fernandes, acreditamos que um ensino menos técnico e mais inspirador de literatura pode ser a chave que procuramos para recolocarmos a leitura como um hábito na vida dos jovens que estamos formando.

Também é preciso reconhecer que nossa formação acadêmica tradicionalista não pode interferir na nossa atuação como educadores: a academia tem seus critérios e suas preferências, mas eles não refletem, em absoluto, aquilo que encontramos em sala de aula, entre nossos alunos. Nesse momento, então, diante do impasse que se nos coloca, evocamos uma vez mais o conselho de Todorov (2014, p.41): “o que se destina a todos é a literatura, não os estudos literários; é preciso, então, ensinar aquela e não estes últimos”.

Existe um descompasso entre a pesquisa acadêmica em estudos literários e a situação do ensino universitário na área de Letras. Embora os últimos 30 anos tenham sido caracterizados por fortes discussões em paradigmas e modelos conceituais, os programas curriculares de Letras têm sido caracterizados de forma predominantemente conservadora, com poucas exceções.

Se, por um lado, as pesquisas mais corajosas têm procurado rever os fundamentos do cânone e discutir possibilidades de mudanças de paradigmas, por outro, as instâncias responsáveis pelo ensino de pós-graduação e graduação têm tido dificuldades e resistências quanto à articulação entre o cotidiano da sala de aula e a coragem das mudanças (GINZBURG, 2012, p.21).

Ou seja: enquanto a academia não se movimenta em relação à adaptação de seus programas às necessidades dominantes nas salas de aula de nosso tempo, insistindo em

leituras e propostas há muito consideradas ultrapassadas, nossa tarefa resta sendo a de preparar, como melhor pudermos, os nossos alunos para a recepção estética, para as singularidades do texto artístico, para as possibilidades todas de refinamento do gosto e da alma que a literatura pode nos oferecer. E isso, evidentemente, se faz aos poucos. Começa-se por não condenar o tipo de leitura preferido por eles, seja de fantasia, magia, ficção científica, terror ou outras tantas. O jovem leitor precisa se sentir respeitado em suas escolhas, que são legítimas e com as quais, de muitas formas, ele se identifica. Não podemos abortar um leitor que apenas começa a sua trajetória. Devemos, sim, acompanhá-lo e observá-lo, garantindo que ele encontre espaço para novas descobertas, novas oportunidades, novos desafios dentro do universo literário.

Recomenda-nos, nesse sentido, a pesquisadora Maria Amélia Dalvi que

[...] a leitura dos textos literários, na escola, deve ser guiada pelo professor com segurança, mas com delicadeza e com discrição, de modo que o aluno seja efetivamente um leitor com identidade própria, isto é, um leitor que leia com a sua memória, sua imaginação, sua experiência vital, suas expectativas e seus conhecimentos linguísticos e literários. É necessário que as emoções e os afetos – a alegria, a tristeza, a angústia, a piedade, a indignação, a revolta... –, fundamentais nos jovens, nos adolescentes e nas crianças, não sejam asfixiadas ou esterilizadas no ato de leitura por matrizes ou grades de leitura ou por modelos analítico-interpretativos de aplicação mecânica. Nessa perspectiva, as emoções e os afetos são indissociáveis do conhecimento do mundo, da vida e de si próprio que o texto literário possibilita e ajuda a desenvolver no leitor. As opiniões, as crenças e os valores do leitor são interpelados pelo texto literário e vice-versa (DALVI, 2013, p.80).

E, concluindo nosso raciocínio sobre as possibilidades de aprimoramento do trabalho com literatura em sala de aula e da mediação que devemos realizar entre as obras literárias e os jovens leitores, levando em consideração o contexto em que vivemos e seus recursos, citamos as palavras de Marisa Lajolo acerca do potencial transformador da fruição literária, do qual jamais devemos nos esquecer ao longo da nossa atuação docente:

É a literatura porta de um mundo autônomo que, nascendo com ela, não se desfaz na última página do livro, no último verso do poema, na última fala da representação. Permanece ricocheteando no leitor, incorporado como vivência, erigindo-se em marco do percurso de leitura de cada um. Daí o engano de quem acha que o caráter humanizante e formador da literatura vem da natureza ou da quantidade de informações que ela propicia ao leitor. Literatura não transmite nada. Cria. Dá existência plena ao que, sem ela, ficaria no caos do inomeado e, conseqüentemente, do não existente para cada um. E, o que é fundamental, ao mesmo tempo que cria, aponta para o provisório da criação (LAJOLO, 2002, p.37).

4. A LITERATURA JUVENIL CONTEMPORÂNEA

A literatura infantojuvenil oferece uma mina de obras de qualidade para o aprendizado da leitura literária. Há um grande número de obras nesse domínio – álbuns, romances, peças de teatro – cujas feições correspondem às grandes obras da literatura contemporânea. A leitura dessas obras tende a criar um novo horizonte de expectativas nos alunos (ROUXEL, 2013, p.27).

Tratadas as questões referentes à revisão do ensino de literatura em função da fruição literária e da formação global dos leitores, proposta por Todorov (2014), Cademartori (2012), Lajolo (1988), Dalvi (2013), Rouxel (2013), Cosson (2006,2012) e outros, passaremos, agora, a fazer algumas considerações acerca da produção juvenil contemporânea, dando destaque a algumas de suas principais características, a fim de que possamos perceber quão interessante e rico poderá ser o seu trabalho em sala de aula, como propostas alternativas ao que nos exige o currículo padrão do ensino médio, por exemplo.

Entender os anseios dos jovens leitores por evasão, fantasia e imaginação e respeitar-lhes o gosto em formação é de essencial importância para que consigamos estabelecer contato com esses alunos, incentivando-os a consolidar o hábito da leitura em suas vidas e auxiliando-os a descobrir novos autores, novas propostas, novas possibilidades.

Conscientes de que a realidade de nossos jovens oferece múltiplos chamarizes e produções para os mais diferentes gostos – porque a indústria cultural é mestra em oferecer alternativas para todos -, é importante que saibamos como direcionar a nossa mediação no sentido de promover o contato crítico com tais obras, incentivando o contato e a leitura delas para posterior questionamento acerca de seu valor artístico e sua qualidade, até mesmo pelo confronto com outras obras que lhe possam ser similares, porém desenvolvidas ou executadas de maneiras diferentes.

Trabalhar por aproximação é uma estratégia interessante, neste sentido: conhecer o gosto dos nossos alunos e propor a eles leituras outras, próximas, por exemplo, quanto à temática, instigando-lhes a conhecer outros níveis de linguagem, outras percepções e sensibilidades.

Vamos nos dedicar, neste capítulo, a conhecer um pouco mais sobre a produção juvenil contemporânea em suas propostas e características, tentando entender de que forma tais obras podem se configurar num interessante estímulo e fomento para que a leitura se consolide como um hábito na vida dos jovens leitores que estamos formando.

4. 1. OS ESTUDOS DE TERESA COLOMER

Teresa Colomer, coordenadora do Grupo de Pesquisa de Literatura Infantil e Juvenil e de Educação Literária (GRETEL), da Universidade Autônoma de Barcelona (UAB), na Espanha, em seu livro *A formação do leitor literário* (2003), propôs-se a caracterizar as narrativas contemporâneas infantis e juvenis de seu país, num *corpus* total de 201 narrativas que obtiveram destaque em premiações e listas elaboradas pela crítica especializada, a partir do restabelecimento da democracia no país (1977-1990).

As características levantadas por Teresa Colomer são consideradas pela pesquisadora brasileira Gabriela Fernanda Cé Luft (2010), num estudo comparativo, como válidas, em grande parte, para o que se observou acontecer com a literatura infantil e juvenil brasileira entre os anos 90 e início do século XXI, razão pela qual também recorremos aos estudos da escritora espanhola para uma breve caracterização que buscamos empreender em nossa pesquisa.

Ao analisar os romances juvenis contemporâneos de seu país, Colomer (2003) afirma que, desde o final dos anos 1970, as produções infantis e juvenis espanholas ganharam um grande impulso renovador, no sentido de se adequarem às características do público que então se delineava (2003, p.173).

A pesquisadora afirma que, numa sociedade alfabetizada, habituada a recursos audiovisuais, impôs-se como necessidade o surgimento de modelos literários diversificados, que afastavam as narrativas infantis e juvenis daquela época “dos pressupostos básicos de simplicidade antes estabelecidos” (2003, p.175).

O público a que a autora se referia dizia respeito aos leitores típicos das sociedades contemporâneas, aqueles “a quem se destinam textos que refletem as mudanças sociológicas e os pressupostos axiológicos e educativos de nossa sociedade pós-industrial e democrática” (2003, p.174). Para ela, as características desse novo público leitor implicaram mudanças importantes em relação à narrativa anterior, tanto nos critérios usados pelos autores acerca do que era adequado ou pertinente àquele público, quanto nos temas que passaram a abordar em suas narrativas, na descrição do mundo que viriam a oferecer e nos valores que passaram a permear sua escrita a partir daquele momento (2003, p.174).

Segundo Luft (2010), a modernização que também se verificou no Brasil a partir dos anos 1970 do século passado implicou a difusão de novos valores e mudanças substanciais nas formas de vida e no desenvolvimento sem precedentes da literatura destinada a crianças e jovens (2010, p.17).

Fazendo eco aos estudos de Colomer (2003), Luft (2010) destaca que, das inovações daí surgidas, derivou o maior grau de complexidade dos elementos configuradores do discurso narrativo, que passou a se afastar das estruturas simples, do ponto de vista onisciente, da voz narrativa ulterior e também do desenvolvimento cronológico linear (2010, p.17). Constataram-se, a partir desse momento, inovações que iam desde os temas tratados, do tipo de imaginário representado nessas obras, das personagens e dos cenários narrativos até a incorporação de recursos não verbais nesses textos.

A literatura infantil e a juvenil tiveram, assim, de variar seus temas, não apenas para refletir os problemas da vida e da realidade de seus novos leitores, mas também para se adequarem a uma demanda pedagógica diferente, fruto de novas atitudes morais, que não estava mais comprometida com a preservação da infância e da adolescência como fases inocentes e puras da vida, o que era senso comum na produção das décadas anteriores.

Contrariando esse pensamento, aliás, conforme nos mostra Colomer (2003), o que assistimos foi ao surgimento de uma literatura infantil e juvenil muito mais preocupada com “encarar os problemas, do que em ocultá-los” de seu público consumidor (2003, p.257). A obra juvenil contemporânea que selecionamos para a presente pesquisa é prova de todos os pressupostos e características apontados pela pesquisadora espanhola, como veremos mais adiante.

4. 2. A LITERATURA JUVENIL E SEUS TEMAS

Para o público juvenil, por exemplo, Colomer (2003) destaca que, dentro desse nicho variado que é o dos adolescentes, sobressaem narrativas cujos temas mais recorrentes costumam ser o da construção de uma personalidade própria, da vida em sociedade, da ficção científica, do romance policial, das narrativas históricas, entre outros. Contudo, nesse conjunto, quando se consideram as obras a partir de argumentos mais gerais, a autora destaca, por ordem quantitativa, o desenvolvimento das seguintes temáticas, que passaremos, agora, a enumerar e explicar rapidamente:

- a) **A introspecção psicológica:** para ela, a tendência mais importante da narrativa juvenil contemporânea é justamente aquela constituída por narrativas que se dedicam a descrever a vivência individual de um protagonista normalmente associada ao amadurecimento na etapa adolescente – exatamente o que veremos acontecer com a jovem Thereza, protagonista do romance *Tudo que é sólido pode derreter* (GOMES,

2011). Os subtemas associados a esta linha são trabalhados a partir de uma perspectiva absolutamente centrada nas personagens principais e suas vivências (2003, p.249), trata-se, pois, de uma narração bastante intimista e introspectiva, de modo que o leitor conhece as ações e reflexões do personagem mediante sua própria voz (2003, p.334).

- b) A denúncia social:** essa tendência consiste na descrição e na denúncia de situações de exploração econômica e de repressão social. Procura-se dar vez e voz àquelas classes antes oprimidas e marginalizadas. (2003, p.250).
- c) Realidade e ficção que se confundem:** corresponde à inserção da fantasia nas narrativas para adolescentes, seja pelo viés das forças misteriosas, da ficção científica, ou pelo encanto da fuga proporcionado pelo realismo fantástico, tão em voga em nossos dias (2003, p.251). Uma vez mais, o romance cuja leitura estamos propondo serve de ilustração para esse tema: em sua imaginação, Thereza faz com que real e fantasia se misturem, se fundam e se confundam, fazendo jus a mais essa tendência da literatura juvenil contemporânea.
- d) Personagens mais próximas do leitor:** com relação à construção das personagens das narrativas juvenis contemporâneas, a pesquisadora espanhola constata que é uma tendência crescente a de se assumir uma ficção protagonizada por personagens em correspondência direta com as características emocionais e psicológicas de seus destinatários (2003, p.293), como vemos acontecer entre o leitor e a protagonista leitora do romance *Tudo que é sólido pode derreter* (GOMES, 2011). O maniqueísmo expresso na tradicional presença de antagonistas também tem sofrido profundas mudanças, segundo nos atesta a autora. O desvio principal seria justamente o da inexistência de antagonistas concretos e, nos poucos casos em que eles efetivamente aparecem, possibilidades mais realistas lhe são destinadas: ou eles não representam uma conotação negativa estável, ou são oponentes meramente funcionais, ou acabam se convertendo, ou são desmistificadas ao se colocarem a serviço do mundo e da superação de problemas psicológicos. Há, assim, uma “humanização” dos antigos vilões, que não são mais arquetípicos nessa literatura (2003, p.297-298).
- e) Vida urbana em foco:** como reflexo da vontade de se aproximar o máximo possível da vida e da realidade do seu destinatário, também quanto o cenário temporal e espacial observa-se como tendência mais recorrente nas narrativas juvenis contemporâneas a predominância da vida urbana e atual, facilitando a identificação do

leitor com aquilo que lê. Focalizando a vida em um grande centro urbano, a narrativa protagonizada por Thereza tem como cenário a cidade de São Paulo e, em muitas situações, as dificuldades inerentes à vida nessa cidade é colocada em destaque no romance, possibilitando, inclusive o debate sobre alguns graves problemas urbanos.

- f) Narrativas fragmentadas:** No que diz respeito à fragmentação narrativa, a autora afirma que, a partir dos 10 anos, aumentam a autonomia entre as unidades narrativas e a inclusão de diferentes formas textuais, questões, essas, favorecidas pela maior extensão das narrativas e a premissa de que os leitores têm um conhecimento textual mais diversificado (2003, p.319). Com relação à complexidade narrativa na literatura juvenil, a autora conclui que “mais da metade das obras se afasta também das pautas da simplicidade narrativa por sua perspectiva focalizada praticamente sempre situada no protagonista da história” (2003, p.333-4). A focalização se combina majoritariamente com o uso do narrador interno da história.

Para Luft (2010), muitas das características destacadas por Teresa Colomer, referentes à literatura juvenil atual, encontram correspondência direta na literatura juvenil publicada no Brasil nos primeiros anos do século XXI, contudo, as narrativas brasileiras possuem traços específicos que não foram contemplados pelo estudo da pesquisadora espanhola.

Esses traços, segundo Luft (2010), dizem respeito, basicamente, à recorrência de elementos intertextuais e de viés historiográfico. De maneira sintética e panorâmica, para a autora, é possível visualizarmos, no cenário brasileiro, o delineamento das seguintes linhas ou tendências:

- g) Linha de introspecção psicológica:** composta por narrativas que focam na exploração do espaço interior das personagens, geralmente adolescentes, em consonância com a tentativa já mencionada de aproximação com o público-alvo dessas narrativas. Recorre-se à descrição psicológica dos protagonistas que, não raro, estão às voltas com conflitos de ordem familiar, sentimental ou social, como ocorre com a protagonista de *Tudo que é sólido pode derreter* (GOMES, 2011), bem como questões polêmicas presentes na vida dos jovens de hoje: a morte, a enfermidade, a dor, a solidão, etc. (2010, p.27).

- h) Linha da crítica social:** Segundo a autora, há, na produção juvenil contemporânea, uma expressa preocupação em conciliar a literatura com a denúncia, a crítica social, “a partir da representação dos conflitos que assolam o país, em particular os grandes centros urbanos” (2010, p.28). Temas recorrentes dessa linha de produção são, por exemplo: as drogas, a miséria, a violência, a corrupção, etc. Trata-se de uma tendência realista, apresentando um sentido político e ideológico.
- i) Linha da fantasia:** em contraponto com o viés mais realista representado pela linha anteriormente citada, há, na produção juvenil contemporânea, também um espaço reservado para o livre desabrochar da fantasia, embora Luft (2010) frise que esta linha, se comparada à realista, é, hoje, de menor recorrência no Brasil. Trata-se daquele tipo de literatura em que o fantástico e o maravilhoso se misturam à realidade, o que, como dissemos anteriormente, não é comportamento exclusivo da literatura juvenil (2010, p.29).
- j) Linha das relações amorosas:** é apenas uma das muitas temáticas abordadas nas produções contemporâneas, ocupando papel secundário, segundo o estudo de Luft (2010, p.29).
- k) Linha de narrativas policiais investigativas:** seguindo os moldes do gênero, são aquelas que instauram um clima detetivesco, geralmente envolvendo a elucidação de crimes, o que ainda exerce muito fascínio e desperta a curiosidade nos nossos jovens leitores.
- l) Linha de revalorização da cultura popular:** em sintonia com o que acontece também com a literatura contemporânea em geral, observa-se na produção juvenil brasileira atual uma preocupação crescente em ouvir a voz dos marginalizados, aqueles povos e culturas que eram injustamente relegados ao segundo plano pela literatura elitista de outras épocas. Estabeleceu-se definitivamente, na contemporaneidade, a consciência de é preciso conhecer outras versões, outros pontos de vista de uma mesma história, outras vozes. Há, assim, no mercado editorial juvenil, obras voltadas para as culturas africanas e indígenas, tendência relacionada, segundo Luft (2010) “à revalorização da cultura popular, por intermédio da recuperação bem-humorada de contos, lendas e mitos, aliadas à redescoberta do índio, não mais idealizado como no período romântico” (2010 p. 29-30).

m) Linha do romance histórico: destacam-se, segundo a autora, na produção juvenil atual, narrativas baseadas em fatos ou momentos históricos, outra das tendências observáveis com frequência na literatura contemporânea em geral, como vimos, na tentativa de revisitar o passado e, por meio disso, expurgar algumas culpas, rever algumas passagens históricas sob renovado ponto de vista, desconstruindo o conceito de uma narrativa histórica unívoca (2010, p.30).

n) Linha da intertextualidade: fonte que tem se revelado bastante produtiva nos últimos anos, compõe-se de narrativas juvenis brasileiras que abertamente fazem referência a “manifestações artísticas próprias da tradição culta, sobretudo a literária, que se supõem reconhecíveis para os leitores e que se entendem como adequadas para sua formação literária básica” (2010, p.31). Nessa tendência, de fato, situaremos a base da narrativa do romance cuja leitura estamos empreendendo nessa pesquisa: intertextual do início ao fim, a obra de Rafael Gomes (2011) busca dialogar com obras clássicas da literatura em língua portuguesa, reescrevendo-as e atualizando-as por meio do pastiche e, às vezes, da paródia, colocando o leitor em contato com textos fundadores no nosso âmbito literário. Constroem-se, assim, pontes, no texto literário juvenil, para referências culturais que se supõem compartilhadas entre os narradores e os leitores. “As relações intertextuais presentes nas narrativas por meio das quais se amplia o diálogo entre formas artísticas e culturais são os aspectos que traduzem uma visão contemporânea da literatura juvenil” (2010, p.31).

Resta-nos acrescentar que, por vivermos numa época de intensa globalização, é natural que a literatura produzida visando ao público juvenil consumida em nosso país seja, em grande parte, aquela traduzida de originais estrangeiros que, na esteira de seu sucesso no mercado editorial, acabam dando origem a outros produtos da indústria cultural como filmes, quadrinhos, seriados de televisão, brinquedos etc.

Outro fator digno de nota são as legiões de fãs que se formam em torno de certos personagens literários juvenis, como *Harry Potter* e os vampiros da saga *Crepúsculo*. Essas comunidades de leitores, apaixonadas por seus heróis da ficção, passam a lhes acompanhar de perto os volumes e mais volumes de aventuras que, não raro, somam um número bastante significativo de páginas, acompanhadas com ansiedade e devoção, proporcionando a tais leitores, no mínimo, um fôlego muito interessante e vantajado para o cultivo da leitura.

Parece-nos, assim, que além de se esforçar para cativar novos leitores com heróis e temas que refletem os interesses mais imediatos desse público, a literatura juvenil contemporânea

também se configura num excelente exercício de tenacidade e disciplina para a leitura, razão pela qual, ao invés de censurá-la, poderíamos fazer dela uma importante aliada para o condicionamento do ato de ler.

4. 3. DIFICULDADES DO TRABALHO COM A LITERATURA CONTEMPORÂNEA

A dificuldade com que nos deparamos ao estudar a produção literária de nossos dias não é nova, muito menos resultado da multiplicidade e heterogeneidade de autores, propostas, discursos, formas e suportes surgidos com o raiar do século XXI. Ao contrário, ela já estava declarada e era sensível desde a segunda metade do século XX, configurando-se como um grande desafio ao pensamento crítico, artístico e literário desde então.

E isso aconteceu, sobretudo, porque

[...] a maneira de conceber a obra literária ampliou-se, consideravelmente [nos últimos anos], não sendo mais possível concebê-la apenas como texto dotado de qualidades artísticas, tendo em vista que desencadeia permanente diálogo, sincrônica e diacronicamente, com outras formas de arte, outras linguagens e com todas as instâncias sociais, ao colocar em cena uma pluralidade de vozes e discursos (FERNANDES, 2015, p.4).

De maneira que, dados os fatos, compreendemos que pensar a literatura contemporânea e estabelecê-la como objeto de estudo não é desafio a que nos possamos lançar com a esperança de chegarmos a uma resposta simples e muito menos definitiva: como seria possível capturar por completo algo que está em andamento, em pleno processo, no gerúndio, construindo-se paralelamente ao seu estudo, ao pensamento crítico que sobre ela se debruça, tentando entendê-la, delineá-la, para, em posse disso tudo, poder perscrutá-la, analisando-a?

Conformamo-nos, pois, fazendo eco à sugestão de Moriconi (2014), com a natureza mesma (fluida, movediça, em processo) daquilo que nos propomos estudar e colocamo-nos, conscientes de sua natureza, como atentos observadores de suas nuances, suas formas, seus temas, seus mais diversos autores e obras, enfim, sem a pretensão de abarcar o todo, senão apenas algumas de suas partes ou faces.

Entender e estudar a literatura contemporânea pressupõe, também, estarmos abertos para o que nos chega livres dos pré-conceitos acadêmicos e das expectativas de outrora, tornando-se necessário, nesse sentido, certo despojamento de hábitos arraigados de leitura e apreciação da obra literária, bem como de pontos de vista arcaicos, impregnados de passado e

espírito beletrista, se quisermos receber o que nos chega de forma honesta, sincera e imparcial.

A questão maior, porém, enfrentada pelo pesquisador dessa literatura, envolve a própria concepção do que seja uma obra de arte. Ao analisar uma obra pelas perspectivas pós-modernas [aplicáveis também à literatura contemporânea] temos que abordá-la com uma metodologia de trabalho capaz de articular vários aspectos do fenômeno literário, buscando a interação entre o produtor, o texto, o receptor e as circunstâncias que os rodeiam. Afinal, uma prática literária que deixa de privilegiar o enunciado, para incorporar também a enunciação, não poderia ter os seus produtos estudados numa perspectiva exclusivamente formalista ou estruturalista (FERNANDES, 2010, p.44-45).

De maneira que, para que se desenvolva o trabalho com a literatura contemporânea – e não só com ela, devemos frisar, já que nosso objetivo é o de promover a ressignificação de todo o processo de ensino e aprendizagem da Literatura e da leitura na escola – é preciso valermos-nos de outra espécie de leitura, que leve em consideração todos os fatores envolvidos no processo de criação e recepção dessas obras. Contextualizar, debater os valores veiculados pelos textos, traçar paralelos históricos, sociais, comportamentais, filosóficos, extrapolando a história e a crítica literárias, promovendo um contato renovado e muito mais interessante com a obra de arte literária.

Reconhecendo, com Todorov (2014), que o que pertence a todos é a Literatura, não a crítica literária e que, assim sendo, não podemos nos perder quanto ao foco de nosso trabalho em sala de aula. Necessária, mesmo, é a vivência plena da fruição literária e do contato emancipador com a Literatura, não os métodos de análise ou a história literária que tudo mapeia e encaixa em determinado bloco, escola ou período.

Evidentemente, por exigência do currículo, não se pode fugir totalmente ao que se propõe como conteúdo de Literatura para o ensino médio, é claro, mas podemos, no mínimo, trabalhar no sentido de ampliar as possibilidades de significação que esse conteúdo pode vir a ter na vida de nossos educandos, quando lhes mostramos que a Literatura é capaz de nos ampliar os horizontes e libertar nossas consciências da jaula do senso comum.

Como fonte incessante de reflexões e questionamentos, a Literatura pode e deve cumprir o seu papel catártico e humanizador na vida de nossos alunos, leitores em formação. Assim não sendo, não estaremos senão formando sujeitos letrados, alfabetizados, porém não leitores. Porque o leitor vai além da decodificação do texto, ele avança rumo ao sentido e dialoga com aquela informação que recebe, repassando-a e discutindo-a no seu círculo de convivência social. Porque embora a leitura seja um ato individual, como diz Lajolo (1988), a reflexão e a construção do sentido do texto se realiza em âmbito social, a partir da troca de

leituras, impressões e olhares. Ou, como afirma Cosson (2012): “A leitura é solitária, mas a compreensão é solidária”.

Na sociedade contemporânea, quando se observa a intensa e rápida troca de informações e em que dispomos de tantos veículos para a transmissão do conteúdo literário, só faz sentido ajustarmo-nos a essa nova realidade e prepararmos nossos estudantes para lidar da maneira mais proveitosa e consciente com todas as facilidades – e dificuldades, logicamente – desses novos recursos.

No campo das ideias, mantermo-nos abertos ao diálogo e à discussão dos mais variados temas e interesses também parece ser uma postura adequada, uma vez que conviver com as diferenças é imperioso em nossos dias. Como espaço de discussão e exercício da empatia e do autoconhecimento, a literatura contemporânea, tanto quanto a canônica, tem muito a nos oferecer e a nos proporcionar. Basta apenas que saibamos identificar e apresentar aos nossos educandos bons autores, com boas temáticas e desenvolvimento criativo de narrativas.

Saber olhar para a literatura contemporânea e apreciá-la de maneira crítica e consciente é, talvez, o primeiro passo que o professor formador de leitores deve dar no sentido de se aproximar do universo de interesses desse público com o qual irá desenvolver seu trabalho, promovendo e estimulando o hábito da leitura.

4. 3. 1. ESPAÇO INTERVALAR ENTRE O “CULT” E O “KITSCH”

O aumento de leitores está diretamente relacionado, como ocorre de resto em toda a sua trajetória, à função da escola como promotora da leitura. A lei 5692/71, que reforma o ensino fundamental e médio, acentua a proposta do uso da literatura infantil no colégio. Aliamos ao fato a abertura da escola a todas as camadas da população e temos um número agigantado de leitores em potencial. O quadro é ideal para o avanço da literatura de massa, [...] agora estimulada ao extremo pelas conquistas tecnológicas de edição e distribuição dos livros. No entanto, fatores sociais contribuem para o aparecimento de novos textos. A necessidade de crítica e a emergência das vozes minoritárias (como a da mulher, do negro, das classes marginalizadas, da criança) dão origem a obras novas, que redescobrem o Brasil urbano e rural, trazendo à luz traços culturais até então pouco explorados (AGUIAR, 2011, p.107).

A literatura contemporânea traz, em sua essência, uma abertura para o novo que não teme flertar com *kitsch*. Ele está em seu horizonte assim como, décadas atrás, também já esteve integrando o das chamadas “perspectivas pós-modernas”, ditando-lhes algumas tendências. Assim sendo, necessário se faz esclarecer de que forma o *kitsch* e a cultura de

massa – ou indústria cultural, se assim se preferir – exercem também sua influência sobre o que hoje se produz e consome em termos de literatura.

Para isso, vamos recorrer a algumas considerações de cunho histórico e alguns esclarecimentos necessários acerca desses termos.

Walter Benjamin (2011), um dos integrantes da Escola de Frankfurt, nos anos 1940, alegava que, na sua reprodução em série, a obra de arte perderia a sua “aura”, isto é, a sua autenticidade, exceção feita àquelas formas artísticas em que a reprodução era inerente, como a fotografia e o cinema. O autor colocava, assim, em oposição àquela que chamou de “aurática”, única, autêntica, irreproduzível, a arte a qual denominou “pós-aurática”, identificada como a arte de massa, ou o *kitsch*, conferindo a esse segundo tipo uma função progressista, já que, no seu entendimento, a arte aurática, elitista e inatingível, da maneira como era tradicionalmente concebida pelo modernismo, estava condenada ao desaparecimento, posta em risco iminente naquele novo contexto cultural surgido com a sociedade de consumo.

Mas, se a alta arte, tradicional, estava ameaçada pela revolução trazida pelos meios de reprodução em massa, que arte era aquela que surgia a partir do uso de tais meios? A quem essa nova arte se destinaria e que efeitos poderia produzir naquela sociedade? Ao contrário da leitura que fazem muitos, Benjamin não se escandalizava com essas possibilidades, mas tão somente lhes enxergava como uma oportunidade, dentro da linha de pensamento marxista, de democratização da arte e da cultura. Taxado de ingênuo por Adorno e Horkheimer, seus colegas pensadores frankfurtianos, Benjamin, afinal, só parece ter errado ao cogitar o fim da “aura” da obra de arte autêntica: passadas tantas décadas, a alta arte continua a existir e a ser tão ou mais valorizada do que era em sua época. Com ela, aliás, convivem outras formas de arte, mais populares, oriundas da tentativa de aproximação iniciada com as possibilidades de reprodução técnica, que outrora foram objeto do estudo benjaminiano.

O *kitsch*, assim, surge à guisa de elo que vai tentar reunir, no contexto das últimas décadas, a alta arte e a arte popular, seja pelo pastiche, pela cópia, pela popularização e homogeneização do gosto do seu público ou pela simples possibilidade de posse e acesso que oferece a seus consumidores.

Compreender o fenômeno *kitsch* é, antes de tudo, visualizar o tripé que o sustenta: a indústria cultural, os meios de comunicação de massa e a cultura de massa. A relação estabelecida entre esses três elementos fortalece a sociedade de massa ou de consumo que tem como grande produto dessa relação o próprio *kitsch*.

Apontado como sinônimo de cópia, falsificação e mesmo de arte de “mau gosto”, é preciso entender, no entanto, que o *kitsch* surge como espécie de cultura acessível a todos, destinada a suprir a demanda de uma classe média em ascensão, que não conseguia entender e aceitar a arte de vanguarda.

Essa parcela da população tinha o desejo de participar do universo da arte mas, como não havia desenvolvido a sensibilidade artística para tanto, criou uma forma de parecer culta e apreciadora da arte: o *kitsch*, porque que isso lhe conferia certo *status* social.

Muitos atribuem ao *kitsch* o conceito de *mau gosto*. Entretanto, nem sempre esse mau gosto é evidente aos olhos do consumidor, do indivíduo que faz uso do *kitsch*, principalmente se o objeto for uma réplica do original e tiver a mesma função do objeto anterior (SÊGA, 2008, p. 19, grifos da autora).

E, ao contrário do que pode parecer num primeiro momento, às voltas com uma definição tão difícil e manifestações tão diversificadas, o *kitsch* não está sempre associado a conotações pejorativas. Pelo contrário. Ele também apresenta, segundo Moles (2007), uma importante função pedagógica, no sentido de preparar esse público consumidor, em termos de sensibilidade, para o contato com a arte considerada autêntica, funcionando como verdadeira antessala ou porta de acesso.

A função pedagógica do *kitsch* foi quase sempre negligenciada tanto pelas incontáveis conotações negativas do *kitsch* como pela tendência instintiva de todos aqueles que escrevem de superestimar seu juízo estético. Em uma sociedade burguesa e, via de regra meritocrática, a passagem pelo *kitsch* é a passagem *normal* para ter acesso ao autêntico, não implicando a palavra “normal” aqui qualquer juízo de valor, mas apenas um aspecto estatístico. O *kitsch* dá prazer aos membros da sociedade de massa e, por esta via, lhes permite o acesso a exigências suplementares e a passar da sentimentalidade à sensação. As relações entre o *kitsch* e a arte são particularmente ambíguas, as mesmas que existem entre a sociedade de massa e a sociedade criativa. O *kitsch* permanece essencialmente um sistema estético de comunicação de massa (MOLES, 2007, p.77, grifos do autor).

Para que possamos compreender com clareza a importância do *kitsch* para a arte contemporânea, Moles justifica: “o *kitsch* está ao alcance do homem, ao passo que a arte está fora de seu alcance, o *kitsch* dilui a originalidade em medida suficiente para que seja aceito por todos” (2007, p.32), confirmando a intenção pedagógica que subjaz a muitas das manifestações do *kitsch* de serem, para a grande massa, as pontes que irão levá-las da “sentimentalidade” à “sensação”, como metaforiza o autor, que ainda acrescenta:

Se o *kitsch* não é arte, ele é pelo menos *o modo estético da vida cotidiana*, ele rejeita a transcendência e se estabelece na maioria, na média, na repartição mais provável. Como dizíamos, o *kitsch* é como a felicidade, serve para todos os dias (2007, p. 223-4, grifos do autor).

Moles acredita, assim, que “o *kitsch* é mais uma direção do que um objetivo” e afirma, convicto, que “há algo de *kitsch* no fundo de cada um de nós” (2007, p.28-9), porquanto não podemos, inseridos que estamos nessa sociedade de consumo, negar as influências e apelos do *kitsch* em nosso cotidiano.

Dessa forma, apoiados em seus ensinamentos, acreditamos que uma das funções essenciais do *kitsch* na contemporaneidade seja mesmo a da democratização do conhecimento e do acesso à arte, permitindo a todos, ainda que por via indireta, o contato que, em outros tempos, talvez de forma alguma viesse a acontecer.

O *kitsch* também promove o reencontro da alta arte com a vida cotidiana e, ao fazê-lo, contribui para a construção desse “espaço intervalar” da cultura contemporânea que se foi construindo a partir do apagamento daquilo que o pesquisador alemão Andreas Huyssen (2006) chamou de a “Grande Divisão” – a separação da alta cultura modernista daquela cultura de massa e seus interesses, tão rechaçados pelos modernistas europeus e norte-americanos no início do século passado.

Entendido o conceito de *kitsch*, passamos, agora, a tratar da cultura massa.

A cultura de massa, podemos dizer, é o resultado da produção de ideias e produtos filtrados pela indústria cultural, divulgados e distribuídos em massa para a sociedade de consumo. São incluídos nesse universo cultural a moda, os ídolos da música, da televisão, do cinema e da internet, a literatura, as artes plásticas, o esporte e o lazer. Todos fortemente apoiados pela mídia, ou seja, pelos meios de comunicação de massa (*mass media*), cujos maiores detentores de opinião pública são a televisão, a imprensa, o rádio e a internet.

Segundo Eclea Bosi, a cultura de massa não passa, na verdade, de

[...] um oceano de imposições ditadas pelos meios de comunicação, muitas vezes identicamente destinadas às mais diferentes regiões e povos. Não é por outro motivo que as massas, sejam da América, Europa ou Ásia, apreciam e produzem a mesma arte, vestem as mesmas roupas, gostam das mesmas comidas. Não é por razão diversa que os estilos, as maneiras, as tradições, enfim, a cultura peculiar de cada povo vem dando lugar, em larga medida, a uma triste vitrine universal (BOSI, 2000, p.102).

Já para Orlando Fidele, cultura de massa, nos nossos dias, é um conceito tão amplo que, muitas vezes, abrange toda e qualquer manifestação de atividades ditas populares. Assim sendo, do carnaval ao *rock*, dos *jeans* à Coca-Cola, das novelas de televisão às revistas em quadrinhos, tudo, hoje, pode ser inserido no cômodo e amplo conceito de cultura de massa (FIDELI, 2008, p.1).

De acordo com Eco (2011) a cultura de massa é simplesmente a cultura do homem contemporâneo, surgida no contexto da revolução industrial. Independente da qualidade do seu conteúdo, esta forma de cultura é um fenômeno legítimo de um momento histórico.

Na visão do autor, os meios de comunicação de massa ajustam a linguagem dos produtos culturais que veiculam às capacidades receptivas da média do público, buscando aprimorar o diálogo que se quer estabelecer com eles.

As características fundamentais dos produtos da cultura de massa são, para Eco (2011), a efemeridade e a reprodutibilidade em série. Embora se trate de um conteúdo produzido para agradar ao público, constituindo-se, muitas vezes, num material de evasão, nada impede que tal produção possa, também, informar e educar.

Carneiro (2005, p.24) salienta, como uma das mais importantes características da produção literária contemporânea, a sua relação pacífica com a cultura de massa. Para o modernismo, como já expusemos, as mídias deveriam ser utilizadas com muita cautela e ressalvas, numa aproximação de natureza mais estética do que com declarada vontade de ampliar seu alcance de público, de maneira sempre crítica e atenta, quase que numa atitude receosa de autocontágio.

Já na perspectiva contemporânea, segundo o autor, esse medo se esvazia, desaparece, e a apropriação dos elementos midiáticos, em todas as suas especificidades, passa a se dar de forma orgânica, natural, sem maiores obstáculos ou ressalvas. Neste novo momento, para Carneiro, “a literatura deixa de considerar como de menor valor um discurso estético [construído e voltado] *para* as massas.” (2005, p. 24, grifo do autor).

Há, assim, na literatura contemporânea, uma sensível diminuição da diferença existente entre a proclamada “alta cultura” e a cultura de massa, também no entendimento do Carneiro (2005), fazendo eco aos ensinamentos de Huyssen (2006) e Fernandes (2012). Uma aproximação que revela, por si só, muito do espírito e do perfil literário contemporâneo:

Cria-se uma literatura antenada com o mercado, ou seja, uma literatura que não apenas se utiliza dos recursos linguísticos da mídia como também se interessa em atingir o mesmo público almejado por ela. (CARNEIRO, 2005, p. 24)

Muda-se a produção e mudam-se também os métodos de análise e estudo dela. Nesse sentido, convém frisar que

[...] o estudo sistemático da produção contemporânea tem revelado que o modo de conceber, produzir e avaliar as obras literárias, bem como a natureza a elas atribuída, tem passado por mudanças radicais, que vêm acarretando alterações nos fundamentos teórico-críticos. Métodos e valores estéticos alternativos já estão se equiparando, em prestígio e legitimidade, a formas mais canônicas de abordagem dos textos literários (FERNANDES, 2015, p.2).

4.3.2. A INDÚSTRIA CULTURAL E O MERCADO EDITORIAL GLOBALIZADO

Com a explosão dos meios de comunicação e a subsequente aproximação verificada entre a “alta arte” e a cultura de massa na contemporaneidade (HUYSEN, 2006), assistimos a um processo que Resende chama de “homogeneização do gosto” (2008, p.19), fazendo com que, por força, sobretudo, do mercado editorial globalizado, as narrativas todas se pareçam e as temáticas se repitam, independentemente do local onde tal literatura se desenvolva.

De maneira que, em termos de literatura voltada para o público juvenil, hoje, talvez não seja tão relevante pensarmos na questão do local de origem (país em que essas obras são produzidas), uma vez que, por força da globalização crescente e da dominação cultural, “representada pela americanização que se espalha por onde as redes midiáticas do *Império* se estendem” (RESENDE, 2008, p.19, grifo da autora), as narrativas todas destinadas a adolescentes acabem se tornando produtos das mesmas tendências, do mesmo gosto, das mesmas necessidades desse público já tão habituado à “aldeia global” em que se inserem e na qual se desenvolvem.

A respeito das versões e traduções tão recorrentes na literatura juvenil contemporânea, pondera Cademartori:

O que restará, nos textos traduzidos e adaptados, das obras originais? Essa questão inquieta a muitos apreciadores dos clássicos e às vezes chega a gerar resistência em relação a obras adaptadas. No entanto, um aspecto importante da produção cultural contemporânea é o enfraquecimento da ideia de que a obra é única e de que as versões que dela se façam sejam, por decorrência, inaceitáveis ou desprezíveis. Versões, assim como citações, paródias, pastiches, consagram em diferentes graus o que foi chamado de a estética da repetição, expressão do escritor italiano Omar Calabrese (1987), para se referir à produção que tem por base a relação estabelecida entre um texto e vários outros (CADEMARTORI, 2012, p.68).

Produtos da indústria cultural, os livros juvenis da atualidade já nascem planejados para o sucesso de vendas, visando, inclusive, a transposição para outros veículos, como a televisão, a internet ou o cinema, ampliando suas possibilidades de inserção no mercado e gerando, não raro, verdadeiras legiões de fãs, comunidades de leitores fiéis que passam a acompanhar apaixonadamente certas sagas e personagens com os quais se identificam e para os quais voltam toda a sua atenção e o seu interesse.

Enquanto tendências e possibilidades em processo para a literatura juvenil contemporânea, destaca Gregorin Filho (2011, p.47) o seguinte:

No mundo do livro impresso, transformações ocasionadas pela popularização da informática são sentidas nos projetos gráficos de muitos livros, já que as editoras procuram adaptar suas obras à visualidade encontrada nas páginas da rede mundial de computadores. Bons exemplos dessas transformações são os livros em formato de blog ou aqueles cujo lançamento é divulgado em sites de relacionamento, a fim de que sejam promovidas discussões sobre a sua recepção.

Desse modo, pode-se inferir que a literatura destinada a crianças e jovens, com o passar do tempo, será mais próxima da realidade cotidiana, sem o bloqueio dos muros de uma escola conservadora, e, cada vez mais, manterá diálogo com as novas tecnologias, visto que o mercado descobriu nesse gênero um lucrativo nicho, fartamente patrocinado por projetos governamentais.

É preciso esclarecer, também, que a massificação dessa literatura não significa que tais narrativas tenham perdido a qualidade ou o seu valor artístico. O que se observa é exatamente o oposto. Como já vimos com Resende (2008), a velocidade do mundo contemporâneo não fez com que os textos perdessem nada em termos de forma e conteúdo, senão ganhassem em qualidade, criatividade e exploração de novas linguagens. Essa parece ser, também, de acordo com Gregorin Filho (2011), a realidade dos textos de recepção juvenil.

Vale lembrar, com Eco (2011), que os meios de comunicação de massa ajustam a linguagem dos produtos culturais que veiculam às capacidades receptivas da média do público, buscando aprimorar o diálogo que se quer estabelecer com ele. Assim, embora se trate de um conteúdo produzido com vistas a agradar ao público, constituindo-se, muitas vezes, num material de evasão, nada impede que tal produção possa também, segundo o autor, informar e educar.

Na contemporaneidade, entretenimento e informação não estão apartados, caminham juntos e são explorados de todas as maneiras possíveis pela indústria cultural. Tamanha é a força e a representatividade dessa união que as literaturas infantil e juvenil, hoje, parecem ter

se tornado espaços muito férteis de experimentação e hibridismo – como comprova a vasta diversidade de publicações pertencentes a esses dois nichos, disponíveis no mercado editorial atualmente –, sempre em busca do aprofundamento e da ampliação do diálogo que estabelecem com os seus leitores e sua realidade, seus interesses e suas fases de desenvolvimento.

O que acontece, na verdade, é que, como nos demonstram os estudos de Colomer (2003), não existe mais, com a mesma força e soberania, o tom “pedagógico” exigido, outrora, da produção destinada ao público infantil e juvenil. Essas narrativas deixaram de lado, há algum tempo, a obrigatoriedade de serem exemplares e passaram a ganhar profundidade, intensidade e diversidade que as aproximaram das tendências gerais da literatura contemporânea em procedimentos, linguagens, conteúdos, formas, influências e objetivos.

O adolescente – a não ser por imposições escolares, relacionadas, normalmente, aos vestibulares de todo o país – procura a leitura pela qual se interessa, não aquela paradidática³, encomendada, que décadas atrás parecia existir para ser tão somente campo de aplicação dos conceitos e conteúdos ministrados em sala de aula. Ele quer ler o que o toca e o que o emociona, o que mexe com os seus sentimentos e lhe proporciona oportunidades profícuas de identificação e autoconhecimento, além, é claro, da sua necessidade de entretenimento.

O que move o jovem leitor contemporâneo, afinal, parece mesmo ser o substrato humano e o potencial imaginativo que subjazem às narrativas todas com as quais ele convive

³ Segundo Menezes (2001), paradidáticos são “todos os livros e materiais que, sem serem propriamente didáticos, são utilizados para este fim”. Os paradidáticos sempre foram considerados importantes porque se valiam de aspectos mais lúdicos do que os didáticos costumavam fazer e, dessa forma, apresentavam-se como materiais de apoio eficientes do ponto de vista pedagógico. Recebem esse nome porque são adotados de forma paralela aos materiais convencionais, sem substituir os didáticos.

Para Menezes (2001), a importância dos livros paradidáticos nas escolas aumentou principalmente no final da década de 90, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que estabeleceu os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e orientou para a abordagem de temas transversais relacionados ao desenvolvimento da cidadania. Dessa forma, abriu-se espaço para o aumento da produção de obras para serem utilizadas em sala de aula, abordando temas como Ética, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo, Saúde e Sexualidade. A utilização dos livros paradidáticos também aumentou na rede pública de ensino a partir da descentralização dos recursos do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) e a decisão de alguns Estados, como São Paulo, de investir nesse tipo de livro.

De acordo com Colomer (2003), em sua origem, tanto a literatura infantil quanto a juvenil estavam atreladas à função paradidática, originando aquela a que costumamos nos referir como “literatura encomendada”. Na contemporaneidade, contudo, conforme atestam os estudos da autora, essa situação mudou bastante: as literaturas infantil e juvenil ganharam certa autonomia dos interesses meramente pedagógicos (que continuam a existir e a impregná-las, evidentemente, mas que não são mais sua maior razão de ser) e passaram a se tornar mais complexas, mais realistas, mais interessadas em promover a formação global (não apenas escolar) do indivíduo que as lê.

e nas quais ele também consegue, de uma forma ou outra, encontrar-se, reconhecer-se, espelhar-se.

Assim, retomando o que foi exposto acerca da questão da construção da identidade no mundo contemporâneo, veremos que, para a literatura juvenil, valem os mesmos pressupostos: no adolescente leitor de hoje encontraremos um sujeito em busca de si mesmo, procurando o Outro com quem dialogar, estabelecer laços ou diferenças que lhe serão definidoras e, portanto, essenciais.

A literatura ocupa, entre as possíveis relações de alteridade disponíveis ao jovem, um papel privilegiado: é por meio da fruição do texto literário e da identificação com as personagens e situações que experimenta por meio da ficção que ele encontrará, talvez, muitas das respostas por que ansiosamente procura – além de novas perguntas, evidentemente.

Os autores contemporâneos da literatura juvenil parecem estar a par do desafio que se lhes coloca porque

o escritor assume, no ato da escritura, sua condição primeira de leitor que revela o que lhe foi ensinado pela vida (deixando marcas duradouras), sabendo reaproveitar o que colheu e recolheu nos traçados não só de linhas com que se fazem os livros. O leitor, por sua vez, quando habita o texto do outro, instala-se com tudo o que tem de bagagem e reescreve a obra, que, no ato da leitura, já lhe pertence. (RESENDE, V. M., 2003, p.14)

Num diálogo que se pretende íntimo e enriquecedor, o texto literário apresenta todos os subsídios necessários para o desenvolvimento intelectual e pessoal do jovem leitor cuja identidade se encontra em fase de desenvolvimento e reconhecimento de suas possibilidades. Acreditamos que, esse sujeito, se bem conduzido em sua incursão ao maravilhoso mundo da literatura, poderá fazer dela grande companheira de jornada, amiga e conselheira para as horas mais felizes ou desoladoras da sua existência que, por ora, pode lhe parecer ainda confusa, assustadora e sem sentido.

4. 4. COMO RECEBER A LITERATURA CONTEMPORÂNEA?

Para o trabalho com a literatura contemporânea, é fundamental que saibamos lançar um novo olhar crítico ao texto, mais abrangente e em sintonia com a realidade repleta de possibilidades em que vemos tais obras e seus autores surgirem e conquistarem espaço. Há várias mudanças em curso tanto na forma de concepção e produção quanto na de recepção desses textos artísticos e precisamos estar a par de todas elas.

Ao iniciarmos qualquer observação sobre a prosa de ficção brasileira contemporânea, especialmente a praticada da metade dos anos 1990 até o correr desta primeira década do século XXI, percebemos, de saída, que precisamos deslocar a atenção de modelos, conceitos e espaços que nos eram familiares até pouco tempo atrás. Teremos que deixar jargões tradicionais no trato do literário e, saudavelmente, conhecer termos que vão da antropologia ao vocabulário do misterioso universo da informática (RESENDE, 2008, p.15).

E se ao texto propriamente dito, ou seja, ao enunciado, somam-se diversas informações referentes ao ato da enunciação, como apontou Fernandes (2010), não podemos deixar de mencionar a importância que os diferentes suportes para tais textos assumiram na contemporaneidade. Longe de ser o único, mas ainda o principal deles, o livro, suporte privilegiado da matéria literária há séculos, ganhou a companhia de muitos outros formatos de disponibilização do texto aos seus leitores.

E se isso influencia a recepção de tais obras, antigas e atuais, que agora chegam aos leitores das mais variadas formas para a sua fruição, influencia, igualmente, no caso da literatura de nossos dias, no processo mesmo de concepção dessas narrativas: a diversidade de suportes já se vê refletida inclusive na própria maneira como os textos são pensados e, depois, veiculados, até chegarem ao leitor.

Trata-se de um diálogo entre novos escritores e seus públicos que, como assegura Resende (2008, p.17), vem se estabelecendo de maneira tão rápida quanto excelente, uma vez que

Em praticamente todos os textos de autores que estão surgindo revela-se, ao lado da experimentação inovadora, a escrita cuidadosa, o conhecimento das muitas possibilidades de nossa sintaxe e uma erudição inesperada, mesmo nos autores muito jovens deste início de século.

Uma produção literária marcada pela multiplicidade que, segundo a autora, é reflexo “da fertilidade, da juventude e das novas possibilidades editoriais”. Enquanto característica da produção atual, a multiplicidade se revela “na linguagem, nos formatos, na relação que se busca com o leitor” (para Resende, algo realmente novo na contemporaneidade), nos novos suportes, nos variados temas e, sobretudo, nas “múltiplas convicções sobre o que é literatura”, postura essa que, a seu ver, tem se revelado como “a mais interessante e provocativa nos debates que vêm sendo travados” atualmente (RESENDE, 2008, p.17-18).

Carneiro (2005) ressalta o lado positivo do pluralismo que se manifesta na literatura de nossos dias, apontando-o como poderoso aliado contra as verdades absolutas (porém ilusórias) de outrora ao declarar que:

[...] se conviver com a incerteza pode nos levar ao caos, também pode nos livrar da ilusão de que há verdades absolutas e de que todo gesto humano deve ser devidamente catalogado, depois de dissecado plenamente. Quem lida com literatura sabe que só há verdades reais e é imbuído desse pensamento que se deve olhar para o presente, sem a pretensão de dar explicações definitivas ou cair na armadilha de tentar estabelecer futuros cânones. Nesse caso, ao contrário do que rezam os antigos manuais, a instabilidade deve ser entendida não como adversária, mas como aliada (CARNEIRO, 2005, p.33).

Também a tolerância e a convivência dos autores com variados temas, formas experimentais (difíceis de serem classificadas entre os gêneros conhecidos), e o uso de diferentes linguagens, segundo Resende (2008), são constantes que dão o tom da produção literária do início do século XXI, no Brasil.

Uma possível resposta, então, à pergunta que dá título a esse item, “como trabalhar e receber a literatura contemporânea?”, será a seguinte: abrindo-nos, enquanto mediadores da leitura, ao novo, ao diferente, ao não canônico, àquilo que não é previsto pelos parâmetros curriculares mas que faz parte efetiva da vida e das preferências do público jovem para o qual lecionamos como estímulo e alimento para o importante hábito da leitura.

Desautomatizar as reprovações imediatas ao gosto do jovem leitor contemporâneo é extremamente importante para consolidarmos uma prática inclusiva da leitura, que não deve se restringir às listas de livros dos vestibulares, uma vez que elas raramente refletem os interesses mais caros aos vestibulandos.

Aliás, o problema da montagem das listas de obras para os vestibulares de todo o país, segundo Cademartori, é assunto bastante complexo e de difícil explicação. Sobre esse intrigante problema, a autora nos lança a seguinte reflexão:

O perfil do público que lerá as obras indicadas é levado em conta, como fator decisivo de recepção, ou este é um aspecto desconsiderado, cabendo aos estudantes – em teoria, e só em teoria – alçarem-se à altura das obras, e não serem estas adequadas a eles? As listas parecem responder que o universo de referência existencial e intelectual dos jovens não é relevante. Se eles ainda não têm formada a competência de leitura para os livros, que a adquiram – e esse objetivo poderia ser uma razão para existirem as listas. Que leiam, recorram aos resumos, aos comentários ou a alguma outra forma de apresentação que, mesmo precária, possa, de certa forma, transmitir

alguma informação sobre os títulos e autores (CADEMARTORI, 2012, p.80).

Palavras com as quais deixa-nos claro a autora que “gravar algumas informações sobre as obras será sempre mais importante e factível do que a efetiva leitura delas” (CADEMARTORI, 2012, p.80), o que é justamente aquilo que vemos acontecer na nossa prática docente e queremos, conscientes do erro que isso representa, evitar.

Dar cabo às simulações de leitura e promover leituras efetivas é o que buscamos estimular com a proposta de leituras que consigam cativar o jovem aprendiz e, ao mesmo tempo, prepará-lo para leituras mais complexas e desafiadoras no futuro. Buscamos diálogo, não monólogo, com o leitor que estamos formando, é preciso ter em mente. E, nesse sentido, ainda segundo Cademartori, é imperioso que problematizemos as escolhas dos vestibulares de todo o país, relativizando-as, uma vez que

[...] há professores que reduzem o projeto de leitura de seus alunos do ensino médio aos livros que possam atender às listas. Em muitas escolas, se um título não estiver prescrito como remédio para as dores do candidato a universitário, não importa o quanto seja instigante, não será lido. Nada de promover aventuras com o sentido, enfatizar diferenças, desestabilizar pontos de vista, estimular o conflito das interpretações, propiciar o diálogo do literário com outras formas de discurso. O que importa é preparar para a Grande Prova (CADEMARTORI, 2012, p.83).

É para ressignificar a presença da literatura no currículo do ensino médio enquanto conhecimento libertador e promotor de transformações fundamentais na vida do jovem aprendiz que buscamos salientar o seu potencial humanizador em nosso trabalho. A leitura só se consolida como hábito se o leitor estiver convencido de que esse ato pode lhe proporcionar alguma espécie de prazer e, como sabemos, torná-la uma obrigatoriedade por força do currículo escolar está longe de ser um estímulo eficaz para que isso aconteça.

É preciso conhecer os recursos de que dispomos, a literatura que se está construindo em nossos dias, os temas que urgem ser discutidos e desmistificados para conseguirmos alcançar e resgatar em nossos jovens o prazer de ser leitor.

E é, mais uma vez, com os ensinamentos de Cademartori que queremos, num exercício reflexivo, pontuar a mudança que acreditamos ser necessária para a mudança do quadro geral da leitura como hábito entre os nossos adolescentes:

Os livros inesquecíveis, aqueles que nos causaram impacto na juventude, e ainda nos reservam prazer e surpresas ao serem relidos muitos anos depois,

fizeram parte de nossa formação de conceitos, ordenaram certas vivências mas, sobretudo, nos fascinaram. Salvaguardar o espaço para que os estudantes vivam essa fascinação deveria fazer parte dos cuidados de um professor do ensino médio (CADEMARTORI, 2012, p.84).

5. “TUDO QUE É SÓLIDO PODE DERRETER” E O PROTAGONISMO DO LEITOR

[...] nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (CANDIDO, 1995, p. 175).

Falamos, até aqui, da abordagem proposta pelo letramento literário para os textos artísticos em sala de aula e da importância de considerarmos o leitor como parte integrante do processo comunicativo que esses textos representam.

Passaremos, doravante, a apontar, no romance selecionado para o nosso estudo, como essas ideias se manifestam em sua composição e de certa forma embasam a narrativa, em primeira pessoa, que tem como protagonista uma jovem leitora, linha condutora da ação que se passa, o tempo todo, em dois planos distintos e concomitantes: o da realidade, do cotidiano da garota, e o da sua imaginação, estimulado pelas leituras que faz.

Por meio da leitura de trechos da obra e do instrumental que nos é oferecido por diferentes críticos, queremos demonstrar como é possível, diante da realidade já exposta da precariedade do trabalho com a Literatura nas salas de aula, encontrar e propor um caminho alternativo que resgate o prazer pela leitura, revestindo-a de um significado renovado, muito mais condizente com as aspirações e a realidade do jovem leitor em formação.

Na figura da leitora protagonista encontraremos, romanceado, o protagonismo do leitor diante do ato da leitura e observaremos, como também já mencionamos, quão libertador pode ser o contato ressignificado, revigorado com a matéria literária.

A jovem Thereza, protagonista do romance, ilustra aquele tipo de leitor chamado por Vera Teixeira de Aguiar de “leitor compulsivo”, espécie de leitor que, a nosso ver, o ensino de literatura, como demonstramos anteriormente, deveria objetivar a formar e que pode ser assim definido, nas palavras da pesquisadora:

[...] o *leitor compulsivo* é eclético: da história em quadrinhos ao último lançamento de um escritor valorizado pela crítica, tudo lhe desperta a curiosidade. Lê o que lhe cai nas mãos, mas mostra um espírito crítico em relação aos textos, emitindo opiniões a respeito de autores e obras. Tem livros espalhados por toda a casa, a leitura estando em primeiro plano. Adora frequentar bibliotecas ou tem a sua própria. Lê de tudo a toda hora, ocupando qualquer minuto livre que tem nessa atividade (AGUIAR, 2011, p.111, grifo da autora).

Ou seja: um leitor que encara com prazer o desafio de ser coautor de grandes histórias, companheiro de jornada de personagens inesquecíveis, ávido por descobrir ou redescobrir coisas, pessoas, lugares, pontos de vista, tudo por meio da prática da leitura crítica, atenta, mas também do exercício contínuo da imaginação. Sem se importar se aquelas obras com as quais trava contato são contemporâneas ou mais antigas, porque a literatura lhe possibilita um espaço todo seu, para ocupá-lo como bem entender.

Nesse sentido, cumpre frisar, um dos diferenciais importantes desse romance é o fato de, sendo uma obra contemporânea, ocupar-se da literatura canônica, de obras clássicas que, não raro, figuram nas listas de leituras obrigatórias de vários dos nossos mais importantes exames vestibulares.

Embora a metalinguagem e a intertextualidade não sejam, em absoluto, uma novidade em termos de narrativa, o que queremos focalizar, aqui, é a forma como esse romance dialoga com as obras e os autores canônicos, insuflando-lhes um novo e revigorado interesse, ao propor, por meio de sua protagonista leitora, um olhar humanizador e ampliador de possibilidades, contrariando o esquema tradicional de experiência e trabalho com a literatura canônica ainda presente nas escolas.

Numa linguagem totalmente contemporânea, polimórfica, hipermediática, Rafael Gomes (2011) nos propõe uma viagem pelos clássicos numa linguagem simples porém não simplória, recheada de boas surpresas e bom humor, elementos que favorecem a comunicação com os estudantes do ensino médio, adolescentes em busca de informação, entretenimento e autoconhecimento.

Ao abordar cada autor e cada obra, há todo um cuidado em se preparar o leitor para aquele conhecimento todo que irá receber sem, contudo, apelar-se para um tom paradidático ou excessivamente pedagógico. No romance, o conhecimento vai sendo construído à medida que sua protagonista se interessa e parte em busca de novas informações que a ajudem a perscrutar com maior segurança o terreno sempre movediço dos dilemas com que se depara.

Os clássicos vão, assim, sendo, aos poucos, desmistificados e trazidos para perto do olhar curioso e questionador da juventude, numa atitude que muito ilustra a proposta do

letramento literário de Cosson (2006, 2012): desenvolver a competência literária (capacidade de experienciar o texto literário), enxergando a literatura como um espaço de liberdade dentro do universo da língua e das linguagens, que nos liberta, inclusive, do tempo e do espaço, permitindo-nos o contato dialógico com outras épocas, outras pessoas, outros mundos, outras vidas, multiplicando a nossa existência por meio do livre exercício da imaginação e da leitura.

Muita gente fala em prazer da leitura, mas às vezes essa noção fica um pouco confusa. Claro, existe um elemento divertido, de entretenimento, em acompanhar uma história engraçada, emocionante ou cheia de peripécias. É uma das alegrias que um livro pode nos proporcionar – mas essa é apenas a satisfação mais simples, evidente e superficial. Há muito mais do que isso. Muito mesmo, como sabe qualquer leitor.

Existe, por exemplo, o gosto pela viagem – um prazer muito especial, que não deve ser confundido com fuga, evasão ou escapismo. É o gosto pela imersão no desconhecido, pelo conhecimento do outro, pela exploração da diversidade. A satisfação de se deixar transportar para outro tempo e outro espaço, viver outra vida com experiências diferentes do cotidiano. Mas a leitura dos bons livros de literatura traz também ao leitor o outro lado dessa moeda: o contentamento de descobrir em um personagem alguns elementos em que ele se reconhece plenamente. Lendo uma história, de repente descobrimos nela umas pessoas que, de alguma forma, são tão idênticas a nós mesmos, que nos parecem uma espécie de espelho. Como estão, porém, em outro contexto e são fictícias, nos permitem um certo distanciamento e acabam nos ajudando a entender melhor o sentido de nossas próprias experiências. Essa dupla capacidade de nos carregar para outros mundos e, paralelamente, nos proporcionar uma intensa vivência enriquecedora é a garantia de um dos grandes prazeres de uma boa leitura (MACHADO, 2002, p.19-20).

Partimos do pressuposto de que portas de acesso aos clássicos na literatura juvenil contemporânea, como é o caso do livro *Tudo que é sólido pode derreter* (GOMES, 2011), serão sempre bem-vindas e de considerável importância para a formação desse leitor desde que os jovens as entendam, para além de seu caráter de entretenimento, como um convite e um estímulo à leitura das obras originais, já não mais vistas nem tidas como inacessíveis, inalcançáveis em sua erudição arcaica ou mesmo desinteressantes pela grande distância temporal, mas sim tomadas – a exemplo do que faz Thereza - como inesgotáveis fontes de matéria humana, como bem assinala Ana Maria Machado (2002), capazes de contribuir amplamente para sua formação não apenas escolar, mas também cultural e pessoal.

5. 1. UM ROMANCE SOBRE O LEITOR E A LEITURA

A atividade de leitura propicia [...] a expansão do leque de experiências do sujeito, que passa a interagir com novas ideias e sentimentos, novas formas

de conceber o mundo e as relações humanas. A comunicação que então se estabelece não é imediata, mas ultrapassa espaços e tempos, isto é, podemos dialogar com autores dos mais longínquos lugares e das mais afastadas épocas. Não há uma relação direta, controlada pelo olhar, pelo gesto, pela situação imediata, mas mediada pelo texto registrado em algum suporte, carregado de sinais que nos desafiam a decifrá-lo, a partir do lugar que ocupamos (AGUIAR, 2013, p.154).

Assim compreendendo, com Vera Teixeira de Aguiar, o ato da leitura como atualização do material narrado/escrito, a partir do lugar que ocupamos, preenchendo os vazios textuais com nossa experiência de mundo e de vida, bem como por meio do livre exercício da imaginação, observaremos o quanto a protagonista de *Tudo que é sólido pode derreter* (GOMES, 2011) empenha-se nessa tarefa, comprometida que está em conhecer mais a fundo todas as obras e autores canônicos que lhe caem nas mãos.

Lembra-nos a pesquisadora ainda o seguinte a respeito da interação do leitor com o texto literário:

O processo de leitura pressupõe a participação ativa do leitor, que não é mero receptor de uma mensagem acabada, mas, ao contrário, interfere na construção dos sentidos, preenchendo os vazios textuais de acordo com sua experiência de leitor e de vida. Isso se dá porque a obra fornece pistas a serem seguidas pelo leitor, mas deixa muitos espaços em branco, nos quais ele não encontra orientação e precisa mobilizar seu imaginário para continuar o contato (AGUIAR, 2013, p.153).

E é no preencher dos espaços vazios dos textos que Thereza encontra oportunidades muito interessantes e criativas de dialogar com as personagens, seus autores, assumindo o papel de copiloto e coautora de suas histórias, sempre com entusiasmo e muita imaginação:

_Oi, você deve ser a Lóri, né?
Ela virou-se para mim. Era a imagem da minha mãe.
_Oi... É, sou eu – ela disse com uma voz pausada e tranquila, um tom baixo e relaxado que minha mãe jamais tivera.
_Desculpa entrar na sua casa assim, não te conheço muito bem porque acabei de começar o livro, então...
_Não tem problema [...]
Bastavam alguns segundos de interação para que eu entendesse que Lóri não era exatamente igual à minha mãe, embora fisicamente fosse uma cópia perfeita. [...]
_Lóri, sabe que por eu te ver como a minha mãe, com certeza o Ulisses vai ter a cara do meu pai, tudo bem?
_Tudo bem... – ela respondeu com a doçura com que se é benevolente com estranhos, voltando-se para mim como se me visse pela primeira vez (GOMES, 2011, p. 362-365).

Em linhas gerais, a situação que se desenha nesta obra é a seguinte: Thereza é uma jovem leitora recém-chegada ao Ensino Médio, apaixonada pelas obras clássicas que lhe são apresentadas pelo professor durante as tão aguardadas aulas de literatura. Diferentemente dos seus colegas de sala, Thereza anseia por conhecer autores renomados como Camões, Gil Vicente, Clarice Lispector, José de Alencar, Álvares de Azevedo, Machado de Assis, Carlos Drummond de Andrade, entre outros.

Como ávida leitora que é, a garota se interessa sobremaneira pelas narrativas e poemas que lhe vão sendo apresentados e, em sua imaginação, a partir do que recebeu por meio da leitura, vai dialogando com esses autores, suas personagens e seus mais variados conflitos e descobertas.

_Que eu me lembre, a Capitu é uma personagem muito forte, que não fala o que se passa dentro dela. Ao que ela sente a gente não tem acesso. O próprio...

Ela titubeou no nome dos personagens. Socorri-a:

_Bentinho?

_Isso. O próprio Bentinho diz que ela era muito mais mulher do que ele homem.

Minha mãe, uma leitora? E desse porte? Desde quando?

_A questão, filha, é que você não tem como saber o que acontece com eles de verdade se talvez eles mesmos não queiram dizer um para o outro, ou admitir para si.

Ah, que bem fazia aquela voz feminina discorrendo sobre a (ausência da) voz feminina! (GOMES, 2011, p.248-249).

Mais que isso, até: ocupando as “lacunas” do texto, brechas para a atuação da imaginação do leitor, Thereza começa a traçar paralelos entre a sua própria vida e os temas centrais de cada uma das obras que lê. Ela entende, pela familiaridade que tem com a leitura, que os clássicos são clássicos, entre outros motivos, porque tratam de algo atemporal e universal: situações e dilemas com os quais todos nós podemos nos ver às voltas a qualquer momento e que em nada nos são estranhas ou alheias.

Thereza parece saber, enfim, que a matéria-prima do texto literário não é outra senão a própria vida e seus meandros, razão pela qual não passamos incólumes por uma boa narrativa ou um bom poema. Usando as palavras de Todorov, podemos dizer que Thereza entende que

[...] somos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro os nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela

permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano (TODOROV, 2014, p. 23-24).

É pela identificação com o que lê (fato tão comum ao leitor habitual) que Thereza dialoga com o substrato humano das obras que estuda e, ao fazê-lo, entende um pouco melhor e mais profundamente a si mesma nas situações que vivencia. Falamos, assim, daquela parcela da significação do texto que se completa na experiência do leitor, como nos mostra Cosson (2006, p.17) e sua proposta de letramento literário:

Na leitura e na escritura do texto literário, encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a Literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia de minha própria identidade. No exercício da Literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção.

É em busca de respostas e verdades, assim, que realidade e ficção se misturam no romance por meio da fértil imaginação de Thereza, em que autores e seus personagens ganham vida para interagir com o mundo contemporâneo, aproximando universos, rompendo barreiras, abrindo caminho para a comunicação efetiva porque também afetiva entre os textos e o seu leitor.

Para ilustrar o contato da adolescente com uma personagem dos livros que lê, selecionamos um dos diálogos que Thereza trava com Lóri, protagonista de *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres*, de Clarice Lispector, em capítulo homônimo dedicado à romancista brasileira na obra de Rafael Gomes:

_Posso dizer? Até agora acho que estou mais me identificando [com ela, Lóri] do que aprendendo... Qual é a aprendizagem do livro? - comecei mais uma conversa, ansiosa para aproveitar a inspiradora e complexa paisagem emocional que tinha ali comigo, na figura daquela mulher.
_Não sei também. Antes do final fica difícil saber. Acho que ainda falta um pouco para chegarmos lá.
_Mas você já sabe como é o fim do livro!
_Aqui, com você, meu presente é contínuo. Só sei o instante fugidio de cada página, diante da sua consciência.
_Essa casa é sua?
_Isso tudo sou eu. Estou tentando me organizar.
_Ah... Tipo sua cabeça?

_Cabeça... não. Isso tudo aqui é a minha alma, minhas confusões, meus sentimentos, minhas emoções. Não preciso pensar em nada para isso tudo existir, então não acho que é a minha cabeça.

_Será que é por isso que meu quarto tá uma zona?

_Poder ser... – ela sorriu [...] (GOMES, 2011, p. 368-369).

Os diálogos de Thereza com autores e seus personagens costumam construir, ao longo do livro, não raro, metáforas para a leitura e para o leitor, como vimos no trecho que acabamos de reproduzir: quando questionada sobre conhecer o final do livro, Lóri (a personagem/ser de ficção) explica à Thereza (que personifica, nesse caso, o leitor, o agente da leitura) que ela só vive/existe no momento exato da leitura e da percepção da consciência de quem a lê, ou seja, o tempo e a existência da narrativa e dos personagens são aqueles metonimicamente tomados da leitura empreendida pelo leitor, que é quem atualiza aquela história por meio do contato/diálogo que estabelece com o texto e do exercício da sua imaginação.

Exemplificando um pouco mais a influência dos livros na vida da jovem estudante, vemos, logo no primeiro capítulo do romance, quando ainda está nos apresentando as pessoas do seu círculo social, e às voltas com a leitura d'*O auto da barca do inferno*, Thereza nos descrever, muito brevemente, a sua mãe, fazendo valer a reflexão gerada pela leitura da peça de Gil Vicente:

Minha mãe abriu o presente e ficou feliz. Era uma calça. Ela não usa saias – pelo menos que eu saiba -, corta tudo em cubos, nunca em rodela, é sempre pontual e por isso fica brava quando os pacientes dela não são. Ah, sim, claro, ela é psicóloga. Será que isso a faria ir para o Inferno ou para o Paraíso? (GOMES, 2011, p.21)

E, à medida que lê, a protagonista leitora vai compartilhando conosco aquilo tudo que aprende, pesquisa ou descobre sobre as obras que está lendo/estudando. Numa espécie de “diário de leitura”, vemos Thereza nos envolver cada vez mais com a literatura, de maneira curiosa, instigante e até mesmo provocadora.

Não mais chorando sobre o leite derramado, mas ainda assim me contorcendo de remorso [Thereza havia esquecido o aniversário da mãe], passei a tarde na internet, pesquisando imagens do Diabo. Estava curiosa para saber se alguma vez ele já tinha sido representado na forma feminina. Agora, com *O auto da barca do inferno* rondando o meu dia, aquela mulher no meu sonho era o Diabo, eu tenho certeza. Enquanto mexia no computador, estava também lendo o livro. Na história, a primeira pessoa que aparece no cais é o Fidalgo, tipo um membro da nobreza da época. A

“época” é 1517, ou seja, muuuuito tempo atrás, mesmo (GOMES, 2011, p.21).

É no inusitado de algumas de suas indagações que o espírito adolescente, muitas vezes, faz-se presente no romance de Rafael Gomes. Mas não é só no plano das ideias que *Tudo que é sólido pode derreter* (GOMES, 2011) se aproxima do leitor juvenil: também no plano da forma observamos, em vários momentos da narrativa, o uso de estruturas textuais diferentes das da prosa comum, como a do e-mail, a da carta, a do texto dramatúrgico, a de um julgamento no tribunal, a do blog, a da citação direta, a de esquemas gráficos, mapa, a de poema ou, como no exemplo a seguir, a de *chat* da internet:

[...] Eu continuava no computador. De repente, a Kit me chamou no MSN:

KIT diz:

Oi!

THEREZA diz:

Você acha que eu iria pro Inferno ou pro Paraíso?

KIT diz:

Pro paraíso.

THEREZA diz:

Hoje esqueci o aniversário da minha mãe.

KIT diz:

Definitivamente pro Inferno. ☺

THEREZA diz:

Você vai pro Paraíso, porque você me entende.

KIT diz:

É, eu sei.

THEREZA diz:

Você acha que meu tio foi pro Inferno?

KIT diz:

O Inferno são os outros. Hahahahaha (GOMES, 2011, p.22)

Em outros momentos, até mesmo a linguagem sucinta e icônica dos blogs de internet é empregada pelo autor do romance, como no final do capítulo 4, *Canção do exílio*, em que, após trocar longos e-mails com amigas que vivem no exterior, Noa e Kit (o capítulo é composto, basicamente, pela transcrição dessa correspondência entre amigas) Thereza decide criar um blog e fazer uma postagem com aquelas que considera serem “as melhores coisas de São Paulo”, aquelas razões que a fazem sentir vontade de nunca sair de onde está, sua cidade, seu país. Imediatamente após, a jovem protagonista acrescenta à postagem também uma breve listinha com “as piores coisas”, numa atitude tipicamente adolescente:

BLOG DE THEREZA

AS MELHORES COISAS DO MUNDO DE SÃO PAULO

- ☺ a feijoada da minha mãe
- ☺ a risada do Marcos
- ☺ o jeito inigualável da Letícia
- ☺ a sombra das árvores do quintal de casa
- ☺ a cor da parede do meu quarto
- ☺ a aula de Literatura do professor Thales
- ☺ os olhos claros de um certo garoto
- ☺ doce de leite
- ☺ ter do que sentir saudade

E AS PIORES...

- ☹ o pinguim em cima da mesa
- ☹ não ter dinheiro para ir irresponsavelmente ao cinema no meio da tarde
- ☹ internet lenta
- ☹ sentir saudade e não poder matá-la (GOMES, 2011, p.155).

Até mesmo a situação de aula expositiva é transformada em narrativa, para ilustrar o tipo de questionamento que o autor, Rafael Gomes, pretende suscitar no seu jovem leitor, com a introdução, em muitos casos, de trechos retirados das obras clássicas em foco, devidamente acompanhados das perguntas ou informações provocadoras do professor Thales aos seus alunos, entre os quais, claro, está a nossa protagonista:

O TEMPO EM DOM CASMURRO

Outra aula de Literatura e o assunto prosseguia. Meus olhos de binóculo sempre buscando o que estava muito além. Apesar de eu ter visto Dalila chegando, a cadeira dela agora estava vazia. Já João Felipe, olhando para o professor com o rosto esvaziado de concentração, cumpria o dever de não poder perder aula, dado seu não exatamente brilhante desempenho geral como aluno. [...]

_ Tempo – o professor frisou o substantivo. – Classe, o romance *Dom Casmurro* fala justamente desse tempo, desse fio que liga a infância à velhice. Bentinho quer atar essas duas pontas, como podemos perceber descrito com poesia ímpar nesse fragmento.

Ele pegou o seu exemplar em cima da mesa e pediu que abrísssemos os nossos no capítulo 2. Em uma manobra que não podia deixar de soar ardilosa (e talvez deveras inteligente), Thales pediu que João Felipe lesse o trecho em questão. Aparvalhado, ele pediu dispensa da tarefa, mas o professor insistiu. O aluno então levou longos segundos para se situar e pronunciou com voz inicialmente trêmula, depois quase chorosa:

“_ O meu fim evidente era atar as duas pontas da vida e restaurar na velhice a adolescência. Pois, senhor, não consegui recompor o que foi nem o que fui. Em tudo, se o rosto é igual, a fisionomia é diferente. Se só me faltassem os outros, vá; um homem consola-se mais ou menos das pessoas que perde; mas faltou eu mesmo, e esta lacuna é tudo. O que aqui está é, mal comparando, semelhante à pintura que se põe na barba e nos cabelos, e que apenas

conserva o hábito externo, como se diz nas autópsias; o interno não aguenta tinta.”

— É isso, pode parar — interrompeu o professor. — Então perceba, turma, o modo como se estabelece o caráter subjetivo da narração que se dará a seguir. O maravilhoso é que, pela primeira vez na literatura brasileira, o herói pode estar errado. Machado de Assis constrói um homem trágico, um homem que pode, sim, ter cometido um erro de interpretação. Ele é humano como qualquer um de nós nesta sala. [...] Vocês já interpretaram a realidade de maneira errada? Quem de nós aqui não cometeu um erro, não é mesmo? Atire a primeira pedra quem nunca se enganou (GOMES, 2011, p. 252-253).

A leitura, assim, vai se misturando, cada vez mais, com o cotidiano de Thereza e seus colegas que, muitas vezes conduzidos pelo professor, vão estabelecendo pontes com os enredos e temas das obras trabalhadas. No caso de *Dom Casmurro*, a desconfiança de Bentinho em relação a Capitu encontra paralelo na desconfiança de João Felipe (grande paixão de Thereza) em relação a Dalila, sua namorada, suspeita de tê-lo traído. Enquanto os colegas de sala prontamente acusam Dalila de traição, por ela ter um perfil mais desenvolvido, extrovertido e atirado, Thereza decide que não quer condenar, de pronto, a colega sem dar-lhe a oportunidade de se defender das acusações — muito embora ela não tenha nenhuma simpatia por Dalila. Mas, no fundo, não é à namorada de João Felipe que Thereza quer, de fato, ouvir, mas à Capitu: ela quer ouvir a versão da “Capitu” do colégio sobre os fatos de que é acusada, porque acredita que foi exatamente esse o erro cometido por Bentinho: não ouvir a sua Capitu. Vida e literatura, assim, dialogam constantemente e transformam a visão de mundo de Thereza a cada capítulo.

Aliás, a cada autor e título apresentados, Thereza também se vê mais e mais envolvida com a habilidade que os escritores têm de colocar em palavras os sentimentos todos que a perturbam e que não a deixam viver em paz, com sua “cabeça de locomotiva”.

[...] a literatura consegue esse feito incrível e misterioso: que, mesmo saindo da cabeça de um só indivíduo, essas histórias cheias de perguntas cheguem às cabeças e corações de tantas outras pessoas, às vezes até lhes dando a sensação de que são respostas e ideias especiais para cada uma delas, acertando no alvo de um destinatário único. Todos nós, leitores, conhecemos isso. É exatamente esse fenômeno que nos faz sermos apaixonados pela leitura — a possibilidade de um encontro com um autor que é nosso porta-voz, fala por nossos anseios e perplexidades, consegue verbalizar o que sentimos lá no fundo e não havíamos trazido à consciência de modo tão perfeito. Alguém que lança luz sobre um canto recôndito de nossa mente, que nunca mais será o mesmo após esse encontro (MACHADO, 2007, p.34).

É a possibilidade de expressão e comunicação daquilo tudo que vive e experimenta em sua vida por meio dos textos artísticos que vai movendo e comovendo a nossa jovem protagonista.

Annie Rouxel faz uma observação interessante acerca do que se passa entre o jovem leitor do ensino médio, como Thereza, e os textos literários considerados “clássicos”, ou seja, exatamente a situação vivida pela protagonista do romance em foco:

No ensino médio, o confronto com a complexidade resulta primeiramente dos programas, que estipulam o encontro com obras do passado. O sentimento de alteridade domina diante de textos que é preciso aprender a descobrir [como Thereza faz a todo momento]. Deve-se estimular a curiosidade por esses objetos estranhos cujos códigos linguísticos, éticos e estéticos são desconhecidos ou pouco conhecidos. A inventividade do professor [como, no caso do nosso romance, o professor Thales] é requisitada para elaborar um dispositivo capaz de interpelar os alunos. Relação da obra com outros objetos semióticos da mesma época – um poema, um quadro, uma música; confrontação da obra com as suas adaptações contemporâneas, que funcionam também como “textos de leitores” – por exemplo, o romance de Proust, *Em busca do tempo perdido*, adaptado para quadrinhos ou para a tevê; vaivém entre uma obra do passado e sua reescrita contemporânea; leitura de um clássico em comparação com uma obra do presente que aborde a mesma problemática [...]. Desse diálogo entre passado e presente pode nascer um conjunto de questões que revelam um início de interesse [pela leitura literária, exatamente como ocorre no romance com que estamos trabalhando] (ROUXEL, 2013, p.27).

E é sob essa perspectiva, a de renovar e ressignificar o contato com o texto literário de forma mais cativante e criativa que o romance *Tudo que é sólido pode derreter* (GOMES, 2011) pode se constituir numa rica experiência para o aluno e para o professor do ensino médio, propondo-lhes, com o exemplo de Thereza, uma nova forma de se relacionarem com a matéria Literatura e, principalmente, com o seu objeto de estudo, os textos artísticos, libertos da sistematização infrutífera que, por décadas, como vimos, tem acorrentado o ensino literário à história e à crítica desses textos.

Aproximar o adolescente dos clássicos por meio da aventura de outra adolescente que os encara com entusiasmo e atenção é, assim, a fórmula explorada pelo autor do romance para oferecer a este público leitor em formação uma boa história e, de quebra, tentar desenvolver nele o gosto e a curiosidade por conhecer outras tantas.

Ao ver que eu trazia *Os lusíadas* na mochila, Marcos perguntou com certa surpresa:
_Você tá lendo?

Respondi afirmativamente, tentando fazê-lo não achar estranho o fato de eu estar, sim, enfrentando aquele poema épico tão antigo e nada simples.

_Mas você consegue entender? – ele me perguntou como quem pede ajuda.

_Ah, depois que você entra na história, não é tão difícil. Tem a expedição, eles navegam, navegam, passam por um monte de problemas e chegam à Índia. E meio que conta a história de Portugal e a construção da identidade do povo português, também. – Ok, essa foi uma baita duma simplificação. Mas verdadeira, ainda assim.

_Nossa, parece simples e fácil mesmo! – ele disse isso com ironia.

_Besta!

_E que coincidência você estar com este livro justo no dia em que vai tirar a sua identidade, não é?

Como Marcos continuava com a ironia, eu tive que disfarçar o fato de que ainda não tinha me dado conta dessa sincronicidade. Olhei em volta, imaginei o ônibus como uma caravela portuguesa, todos os carros e ruas e curvas e semáforos e buracos no asfalto como tempestades e tubarões e ondas e ventos e intempéries. Vi também um monte de marinheiros locomovendo-se em barquinhos, jangadas, transatlânticos ou a nado mesmo dentro do enorme oceano da cidade (GOMES, 2011, p.91).

5. 2. A PROTAGONISTA LEITORA E O LEITOR PROTAGONISTA

É por via da personagem que aderimos afetiva e intelectualmente à narrativa. Basta lembrar nossas histórias preferidas para que suas personagens sejam reavivadas e pensemos nelas como se fossem pessoas conhecidas. É em torno das personagens que gira a ação, em função delas se organiza a narrativa (CADEMARTORI, 2012, p. 27).

Estratégia recorrente na produção literária juvenil contemporânea a utilização de personagens que retratem a realidade do leitor e facilitem a sua identificação com o material narrado está presente – e é basilar - em *Tudo que é sólido pode derreter* (GOMES, 2011).

Como já expusemos anteriormente, a obra apresenta uma situação com a qual os jovens leitores se identificam muito depressa: Thereza, a protagonista, também é uma adolescente que acaba de ingressar no primeiro ano do ensino médio e, como o próprio jovem leitor, debate-se entre muitas dúvidas e questionamentos sobre a vida, a escola, as pessoas, a descoberta do amor, a timidez, o ciúme, os problemas do cotidiano e os eternos dilemas da alma humana, como nos mostra o trecho a seguir:

Acho que a vida tem um jeito engraçado de aproximar as pessoas. Uma vez li num livro uma frase que dizia: “estar perto não é físico”. Na hora eu discordei. Estar perto é muito físico, sim. Amar pode não ser necessariamente estar perto – a gente segue amando muita gente por muito tempo sem encontrar essas pessoas com frequência e, quando a gente

encontra, é como se nunca tivéssemos nos separado. Isso não significa, no entanto, que estejamos perto.

De qualquer forma, depois eu passei a entender a frase de uma outra maneira. Porque estar perto pode não ser físico, na medida em que a Letícia sempre esteve perto de mim, fisicamente falando, mas era como se não estivesse. Uma de minhas melhores amigas, por exemplo, é a Kit, e ela mora em outro país. Mas nós estamos sempre nos vendo pela internet, trocando notícias, segredos, amor. A Kit está perto de mim há um tempão, de um jeito que a Letícia nunca esteve (GOMES, 2011, p. 8-9).

Thereza é uma jovem comum, pertencente à classe média paulistana, que estuda em um colégio público, anda de ônibus, pratica esportes, gosta de passar algum tempo na internet trocando mensagens com amigos e, como ela própria faz questão de frisar, “lê”.

Em geral, se a gente prestar bastante atenção, vai perceber que as pessoas não prestam muita atenção em nada. E eu não estou falando só da escola. Mas eu devia estar prestando atenção, porque gosto da aula de Literatura, apesar de quase ninguém mais gostar. Gosto muito, na verdade. Tem gente que ouve bandas de rock, gente que joga vôlei, coleciona quadrinhos, anda de skate, conheço até mesmo gente que aprende a fazer tricô com a avó ou se dedica a catalogar passarinhos pelos parques da cidade. Eu leio (GOMES, 2011, p.16).

Ler é o seu passatempo favorito e, de maneira muito instigante, um importante diferencial: é justamente o fato de Thereza ser uma assídua leitora que permite à narrativa dialogar com os grandes clássicos da literatura, trazendo o jovem leitor para muito mais perto dessas obras, convidando-o a, na companhia da protagonista leitora e de seus amigos, desvendar-lhes os enredos, as aventuras, os mistérios, os ensinamentos, todo o seu inestimável substrato humano, enfim.

No primeiro capítulo do romance, intitulado *Auto da barca do inferno*, o professor de Thereza pergunta à classe:

Em *O auto da barca do inferno*, Gil Vicente constrói um teatro alegórico, em que satiriza a sociedade e os valores vigentes da época. Faz isso colocando uma série de pessoas, de diferentes origens e classes sociais, diante de um julgamento: ou elas vão para o Inferno ou vão para o Paraíso. Estou questionando vocês sobre o seguinte: é possível julgar as pessoas dessa forma? E como fazer isso? (GOMES, 2011, p.17)

A partir daí, no restante do capítulo, Thereza passa a observar as pessoas de seu convívio escolar e familiar movida pelo questionamento proposto por seu professor e a

decidir, depois de um rápido julgamento, quais são aqueles que merecem ir ao Paraíso ou ao Inferno.

“Como julgar quem vai pro Inferno e quem vai pro Paraíso?” No caminho de casa, essa era minha indagação dominante. Só conseguia pensar no meu tio Tuta, é claro. Meu tio morrera fazia só dois meses. Eu falava bastante com ele, mas acho que eu ouvia bem mais do que falava. Ele sempre foi a pessoa em quem eu mais acreditei (GOMES, 2011, p.19).

Há, assim, uma relação direta, no romance, entre as angústias de Thereza, ponto de identificação do jovem leitor, e as reflexões provocadas pelas obras que o professor apresenta na escola, durante as aulas de Literatura: os fatos do cotidiano da jovem atualizam os temas abordados nas obras literárias, convidando o leitor a pensar sobre os conflitos humanos tratados nessas obras e a perceber que os clássicos são clássicos, afinal, entre outras tantas razões, por tratarem, em especial, do que é humano, numa perspectiva atemporal.

Pensando especificamente na figura de Thereza, nossa protagonista leitora, concordaremos com Cademartori quanto ao perfil do herói (no nosso caso, heroína) na literatura contemporânea:

Como a tendência atual é menos a absorção dos mitos do que a demolição deles, a figura do herói, que vinha se transformando desde o século XIX, chegou à dissolução. Parece que já formamos certa sabedoria existencial que nos permite prescindir de heróis. Em lugar deles, as páginas da literatura contemporânea são frequentadas por personagens vulneráveis aos fatos e às experiências por que passam. Atravessam a vida com perplexidade e angústia. Algo inquietante as desafia, mas não conseguem saber bem o que é. Não são mais ameaçadas por ciclopes nem por raios de Zeus, mas pelo gume cortante da dúvida, pela convivência difícil com as interrogações (CADEMARTORI, 2012, p.88).

Thereza é uma heroína movida a perguntas e a curiosidade, seus hábitos em nada diferem dos hábitos do jovem leitor que a acompanha em suas descobertas na vida e na literatura – qual das duas vier primeiro.

Não há muitas certezas na vida da garota, muito pelo contrário: as dúvidas a estrangulam como, muitas vezes, estrangulam a todos nós, leitores. E sua visão de mundo e das coisas se modifica, é ampliada, conforme se amplia também o seu contato com outros personagens dos livros que lê, outros autores, outras sensibilidades, confirmando os ensinamentos de Lígia Cademartori:

As personagens da melhor literatura contemporânea [...] habitam um mundo em que o significado e a perspectiva ainda dependem de uma construção, e é essa condição existencial delas que faz com que sejam tão significativas para nós. Seus movimentos e inquietações não são muito distintos dos nossos e deixam sempre a impressão de que há algo que nunca poderiam significar, pois escapa à poeira mais fina deixada pelas palavras (CADEMARTORI, 2012, p.88).

Thereza vive, assim, na narrativa de seu cotidiano, as transformações e acréscimos todos que o letramento literário, na teoria, tenta nos explicar e demonstrar. Ao constatar tais mudanças na vida da protagonista leitora, não poderá também o jovem leitor inspirar-se para lhe seguir o exemplo, por meio do convite ao conhecimento/leitura das obras?

A construção do mundo por meio da linguagem consiste num ato de envolvimento da concretude das coisas com os sentimentos das palavras. Além disso, as práticas linguísticas presentes nos textos literários representam ações tipicamente engenhosas, com certo poder de captação do leitor e de muita inspiração. No ato de leitura, o nosso modo de imaginar compreende tudo aquilo que nos envolve e nos rodeia, deixando por transparecer a nossa consciência sobre o estar e permanecer nesse mundo. O educar pelo texto, sobretudo literário, nos remete a atividades de ensino voltadas para a apreensão das múltiplas manifestações da língua e das culturas que norteiam nossas práticas leitoras (MENEZES;COELHO, 2016,p.78).

A leitura, como viemos discutindo até aqui, deve ser espaço de livre exercício da imaginação, estimulando a criatividade e contribuindo para o enriquecimento do universo interior daquele que a pratica. Nesse sentido, destacamos outro importante elemento da obra selecionada para o nosso estudo: a constante presença do tio de Thereza, Augusto (o tio Tuta), um ator suicida, responsável, em grande parte, pelo enorme interesse da garota no universo dos livros e da literatura.

É, muitas vezes, por meio do paralelo que constrói com alguma obra literária que a voz desse tio artista se faz ouvir, como acontece, para citar um exemplo, no capítulo 8 do romance, intitulado *Ismália*. Nele, a leitura do famoso poema homônimo de Alphonsus de Guimaraens é sobreposta ao drama de uma paciente potencialmente suicida da mãe de Thereza, psicóloga, e ao recordado desejo do próprio tio Tuta de interpretar a personagem Ofélia, de *Hamlet*.

No entrecruzamento das experiências lidas e vividas é que a jovem Thereza consegue elaborar melhor seus sentimentos acerca do suicídio do tio, sublimando tal acontecimento por meio da arte, confirmando a função aristotélica da *catarse*.

Hoje entendo por que o meu tio queria fazer a Ofélia. Ela é como a Ismália: as duas se iludem e se afogam na confusão da cabeça delas, confundindo o real com o imaginário. Eu sofri muito com essa decisão dele de ir embora da vida e acho que vou ter saudade para sempre. Mas todos os dias vivo com as coisas maravilhosas que ele me deixou. E eu não estou falando de nenhuma herança, não. Nada que estivesse em caixas, a não ser por essa linda carta de adeus chamada *Ismália* (GOMES, 2011, p. 302).

Resgatando, assim, para a leitura, o papel de espaço privilegiado da reflexão sobre o que nos torna humanos, sobre a vida e seus desafios, sobre as dificuldades de amadurecer e entender quem somos, o que queremos, como nos posicionamos diante dos fatos, das pessoas, do mundo etc.

Na protagonista leitora, destarte, sobressai também a figura do leitor do romance como protagonista do ato da leitura, como aquele que atribui significado àquilo que lê, como faz Thereza, associando o conhecimento recém-adquirido por meio do texto ao seu próprio, à sua visão de mundo e à sua sensibilidade, num processo de amadurecimento e reflexão, que culminará no melhor entendimento de si mesmo e do outro.

Em breves e fugidios momentos em que a imaginação tudo pode, tio Tuta está sentado ao lado de minha cama, o mesmo terno com corte antigo e elegante, olhos de emergência, a atenção e disposição de quem quer ajudar a apagar um incêndio. Ele que sabe das voltas do mundo está ali para me fazer dizer para mim mesma (e, assim, tornar concretas as sensações fazendo-as conscientes, como se pichasse no mural) as conclusões a que a locomotiva que me ocupa o lugar da cabeça vem me trazendo. Esse ciclo já está quase completo e pode caber a mim remendar uma injustiça ancestral eternizada.

_ A Capitu, assim como a Aurélia, do José de Alencar – lembra? –, é consciente do seu destino. São mulheres ativas que decidem falar ou calar. No fundo, são elas que decidem, mesmo que o autor não queira dizer. – Eu falava empolgada. Ele me ouvia como um talismã. – Eu preciso falar com a Dalila, ela precisa falar. Eu preciso ouvir a versão da Capitu sobre os fatos. A Capitu precisa falar! (GOMES, 2011, p.263).

E, na constante aventura do autoconhecimento, sempre enfatizada no romance, a figura do tio suicida, amigo e conselheiro vivificado ou simplesmente recordado pela imaginação da protagonista, cumpre o papel de salientar a importância da experiência da alteridade e da empatia como valores fundamentais para a formação pessoal de Thereza, promovendo, na obra, o (re)encontro da narrativa com a vida, como sugere que dever ser Maria Amélia Dalvi (2013) a tônica a ser buscada para o resgate pretendido da fruição literária.

Eu e tio Tuta, no pedalinho. A tarde já terminava e nós ainda estávamos lá, esquecidos da vida na malemolência das águas do lago. A uma certa distância de nós, uma menina, um pouco mais velha que eu, sentada sozinha na grama. Ela tinha o olhar perdido e molhado, chorando alguma dor que parecia ser bastante aguda.

_Reparou no estado daquela menina ali? – indagou meu tio.

_Será que ela precisa de ajuda? – perguntei ingenuamente.

_Eu acho que não. Ela deve estar aqui porque junto com outras pessoas é o único lugar onde ela consegue ficar sozinha. Dói menos ficar sozinho acompanhado.

E ele sorriu para mim com o conforto e a segurança de quem sabia exatamente o que estava dizendo.

_Então a gente não poderia falar com ela? – Eu ainda sentia algum impulso de querer ajudá-la, ou de entender seus porquês.

_Poderia. Mas a gente não precisa. Até porque, se ela quisesse, ela falaria com a gente, ou com qualquer outra pessoa. A tristeza é que nem chiclete, Thereza. A gente precisa mastigar. Até virar aquela massa sem graça, sem gosto. Depois a gente cospe.

Dito isso, ele sorriu ainda mais largo, me fazendo ter certeza de que mesmo que ele não pudesse mastigar minhas tristezas por mim, estaria sempre lá para me dizer como fazer (GOMES, 2011, p.104).

5. 3. UMA TRAJETÓRIA INSÓLITA

Tais ingredientes, por si só, já tornariam a trama suficientemente interessante e atraente para o leitor juvenil atual, mas *Tudo que é sólido pode derreter* (GOMES, 2011) tem ainda outro importante diferencial na construção do diálogo com o seu público: a sua insólita trajetória.

Diferentemente do que costumamos observar no cinema, no teatro e na televisão, que nos oferecem as suas próprias versões para *best-sellers* e grandes clássicos literários, esse livro, curiosamente, fez o caminho inverso.

A incursão de Thereza pelo universo da literatura nasceu sob a forma de um curta-metragem homônimo, datado de 2005. Nele, a protagonista, interpretada pela mesma atriz que depois protagonizaria o seriado, Mayara Constantino, chamava-se Débora, não Thereza. Mas as diferenças terminavam por aí. Vemos a mesma adolescente de classe média na escola (ainda terminando o ensino fundamental), às voltas com a leitura de Shakespeare e todos os questionamentos oriundos desse contato revelador com o dramaturgo inglês.

A pronta aceitação do curta deu margem ao surgimento de uma série televisiva exibida pela Rede Cultura de televisão e, por sua vez, com o sucesso da série, Rafael Gomes, seu roteirista, aventurou-se a transformá-la no romance que ora é objeto de nosso estudo.

O seriado, composto por uma única temporada de 13 episódios, buscou ampliar e diversificar a estrutura de base do curta-metragem: a cada episódio, Thereza travava contato

com uma determinada obra na escola (agora apenas obras clássicas em língua portuguesa) e, por meio da sua imaginação, dialogava com as personagens e os autores delas, sempre buscando, em cada caso, explorar alguma situação de sua vida que encontrasse correspondência no enredo, nas questões, nos dilemas que embasavam cada uma das narrativas ou poemas-base.

Durante o período de exibição do seriado na TV Cultura de São Paulo, de 10 de abril de 2009 a 3 de julho desse mesmo ano, com subsequentes reprises nos anos seguintes⁴, os criadores do seriado, a produtora Ioiô Filmes, em parceria com a TV Cultura, mantiveram no ar um site⁵ em que, além de poder assistir a todos os episódios levados ao ar, o internauta interagia com resenhas dos livros que serviam de base para o episódio, feitas por professores especialistas em literatura, e tinham acesso até mesmo ao *download* da obra completa em formato pdf para aqueles casos em que a obra já pertencia ao domínio público. Além de conhecer o perfil de cada um dos personagens principais, os frequentadores do site podiam trocar mensagens e deixar suas opiniões registradas em murais, tanto sobre o seriado quanto sobre as obras mostradas a cada capítulo.

Pontuando a questão: mais do que estabelecer o diálogo com os clássicos, essa obra é o resultado de uma transmidiação, percorrendo três formatos midiáticos, quais sejam, cinema, televisão, hipertexto, antes de chegar à sua versão final, como romance, num livro.

Desde a sua gênese, então, *Tudo que é sólido pode derreter* (GOMES, 2011) mostra-se uma obra muito atual, comprometida com a utilização de diferentes suportes para levar até o jovem leitor de nossos dias não só as obras literárias clássicas, mas também uma nova perspectiva: a de que a leitura, não importa o tempo, o momento e o formato em que seja disponibilizada, é sempre uma grande aventura de conhecimento do mundo e de autoconhecimento.

Assim, por meio da identificação do jovem leitor com a leitora protagonista da obra, o romance estabelece como elementos-chave da sua estruturação a própria experiência transformadora da leitura e a atuação de seu agente, o leitor, razão pela qual acreditamos ser esta uma narrativa assaz importante, porque ilustrativa e inspiradora, para o que estamos propondo como ressignificação do ato da leitura e do ensino de literatura no ensino médio. Um romance que traz a leitura e o leitor como temas e abre possibilidades para que reflitamos

⁴ O seriado, hoje, já não é mais exibido pela TV Cultura e faz parte apenas do acervo da TV Rá Tim Bum, braço da emissora no mercado a cabo, com programação inteiramente voltada para o público infantil e juvenil.

⁵ Hoje, este site se encontra desativado.

acerca de como reaproximar o jovem leitor dos livros, encorajando-o e incentivando-o a desenvolver o gosto pela leitura.

Tudo que é sólido pode derreter (GOMES, 2011) mostra-nos um caminho possível para o ensino literário: criar pontes, não obstáculos, entre o texto artístico e o seu leitor em formação, transformando-o num seu coautor, por meio da leitura. O romance investe nas semelhanças e não nas diferenças que separam pessoas, épocas, pensamentos e reflexões. Foca no que a arte literária tem de atemporal em vez daquilo que a torna datada, fechada em si mesma, inatingível.

Como narrativa contemporânea, a história de Thereza incorporou, na sua própria concepção e execução, vários dos recursos de que hoje dispomos para dialogar de maneira mais lúdica e atraente com os jovens leitores, buscando chamar a sua atenção para o que a literatura tem de possível e de interessante a lhes oferecer.

Acompanhar os capítulos do seriado pela televisão e depois acessar o site para melhor conhecer a obra e o autor que lhe serviram de base, encontrando textos explicativos e mesmo o *download* do livro em questão, eram atividades que tornavam o interesse pela literatura algo mais natural e estimulante, sem se configurar numa experiência paradidática ou exclusivamente pedagógica, porque a maneira como a abordagem das obras era feita pelo autor sabiamente conduzia o público jovem a outra espécie de contato: aquele que se dava, em todos os casos, com o substrato humano de cada narrativa, poema ou figura de autor abordados, priorizando a proximidade do conteúdo dos textos canônicos com o próprio conteúdo da vida da menina, conferindo à matéria literária possibilidades muito maiores de contato e diálogo com a vida e a realidade do jovem leitor contemporâneo.

Seguindo a recomendação de Todorov (2014), *Tudo que é sólido pode derreter* (GOMES, 2011) prioriza a leitura e a identificação com o material lido, para só depois recorrer aos *ismos* que darão conta da análise e do estudo da obra dentro da cronologia da história literária.

Chegando ao formato final de livro, depois de ter percorrido vários formatos e suportes na construção do diálogo com seu público, a narrativa manteve intactas todas essas características, privilegiando o uso de diferentes linguagens para construir pontes entre os grandes clássicos da literatura e os jovens leitores de nossos dias, razão pela qual acreditamos que seja importante repensarmos a forma como as leituras são propostas e trabalhadas em sala de aula, para que não corramos o risco de muito mais alijar os estudantes do que aproximá-los das benesses em potencial da matéria literária em sua formação.

5. 4. A ALTA LITERATURA E A CULTURA DE MASSA DE MÃOS DADAS

Os textos literários são apresentados [na escola] em desarticulação com o mundo da vida, com a história e o contexto social-econômico-cultural. Principalmente para os alunos economicamente desfavorecidos, o acesso ao circuito literário é, às vezes, tão impensável quanto um cruzeiro para as ilhas gregas. No entanto, a escola se esquece de que talvez fosse o caso de apurar o olhar para a análise de formas literárias populares, como a música que toca nas rádios, a novela, o filme de Hollywood, o grafite como poesia visual etc., buscando nessas manifestações seus pontos de contato com a dita alta literatura, a fim de mais construir pontes que erguer muros – e com isso estamos no oposto de defender um “barateamento” estético ou político do literário. Sugerimos um ponto de partida que permita, ao fim e ao cabo, a retomada dessa produção da indústria cultural sob um viés muito mais crítico (DALVI, 2013, p.75-76).

Vimos, até aqui, construindo uma linha de raciocínio que teve por objetivo demonstrar, ainda que de forma breve, como a literatura contemporânea, herdeira direta das perspectivas pós-modernas, herdou-lhe traços formais e temas, constituindo-se no que, com Maria Lúcia Outeiro Fernandes (2012, p.26), optamos por chamar de “espaço intervalar” entre “a arte literária e a cultura de massa”, “entre o bom gosto e o *kitsch*”.

Tal escolha se justifica na constatação de que, hoje, em termos de literatura, encontramos bastante nublada ou mesmo diluída a “Grande Divisão” que, segundo Huyssen (2006), outrora segmentava a literatura entre “alta” e “baixa”, “erudita” e “popular”, “cultura” e “*kitsch*”.

Evidentemente, separações continuam a existir e a se fazerem sentir na academia e no mercado editorial, sem nos esquecermos, é claro, dos variados nichos de leitores que hoje se formaram e se consolidaram como consumidores de determinadas produções.

O que resta, contudo, é a impressão de que, talvez como resultado da insistência e da forte influência da indústria cultural, a distância antes existente entre as antigas categorias se reduziram significativamente, criando tal “espaço intervalar” na produção literária contemporânea em que a arte literária e a cultura de massa, como assinalou Maria Amélia Dalvi (2013), dialogam, trocam ideias, temas, conteúdos, formas, pontos de vista, sempre com o intuito de atender às necessidades de públicos cada vez maiores e mais exigentes, carentes de bom entretenimento, mas também – por que não? - de combustível para a alma.

Acreditamos, com Maria Lúcia Outeiro Fernandes (2010, p.46) que

As perspectivas pós-modernas, na arte contemporânea, traduzem justamente o desconforto dos artistas em relação aos compromissos estéticos e

ideológicos da modernidade. O esvaziamento, ou melhor, a desconstrução dos conceitos de verdade, de realidade e de essência, bem como das utopias da modernidade, contribui para o surgimento de outras formas de construção do saber e de novas formas de relação entre a arte e a vida.

O romance que é nosso objeto de estudo ajusta-se bem ao caso que estamos descrevendo: produção contemporânea, voltada ao público adolescente, vai buscar beber na fonte da mais alta expressão artística (os grandes clássicos da nossa tradição literária), sendo, do começo ao fim, um típico produto da indústria cultural, formatado para ser atraente e consumível para o leitor que por ele possa se interessar, independente de pertencer ou não à faixa etária para qual o romance foi originalmente pensado, inclusive.

Em *Tudo que é sólido pode derreter* (GOMES, 2011), assim, observamos a articulação perfeita entre a alta cultura, representada pelas obras clássicas da nossa literatura, misturada ao que há de mais recente em termos não só de ambientação da trama e recursos narrativos, por meio de hibridizações e retomadas dos enredos clássicos, mas também no que diz respeito aos suportes escolhidos por seu autor para levar a cabo seu projeto: cinema, televisão, internet e livro.

Um ponto interessante a ser ressaltado é que o contato com as tramas das obras clássicas, não se dá por meio apenas da paródia, no romance, mas, predominantemente, por meio do pastiche, compreendido nos termos com que Maria Lúcia Outeiro Fernandes (2010, p.53) o define:

O pastiche não apresenta a inversão irônica da paródia, pois seu objetivo não é marcar uma ruptura. Não se trata, porém, de mera imitação nostálgica de modelos do passado. A recontextualização do original já altera seu sentido e até seu valor. Trata-se de uma repetição, uma reescrita, que, sem negar o texto primeiro, promove alterações, pela inclusão de novos elementos que fazem surgir traços antes recalcados.

Thereza atualiza, em seu cotidiano, as grandes histórias das obras clássicas que, por meio da leitura e do exercício da sua imaginação, vão sendo recontextualizadas no presente, num movimento de reescrita, ao mesmo tempo em que novas luzes são lançadas sobre os dilemas humanos que lhes servem de base e matéria-prima, potencializando o seu substrato humano, fazendo com que essa literatura se revista de uma aura vivificadora, porque portadora de uma nova abordagem: a da literatura como instrumento de humanização.

A história do contato de Thereza, uma leitora adolescente, com a literatura, numa narrativa contemporânea, que reflete a vida e os hábitos da juventude dos nossos dias,

entrecruzando a própria narrativa da vida da garota com outras narrativas (a dos grandes clássicos), é a história, por extensão, de como a leitura pode fazer a diferença na vida e no amadurecimento, em sentido amplo, do jovem leitor em formação.

[...] na perspectiva pós-moderna, um dos principais papéis do romance é suscitar reflexões acerca das fronteiras entre os "mundos" criados pela arte e os mundos criados por outras formas de linguagem. O deslocamento das fronteiras entre a realidade narrada e a realidade exterior não repousa apenas na crença de uma interação entre elas, mas decorre, sobretudo, do questionamento da própria natureza do que se chama de mundo real, vista também como uma espécie de ficção, construída sempre a partir de interesses de grupos dominantes, por meio de códigos que regulam toda a produção de significados, organizando a comunicação, a produção de saber e o comportamento dos indivíduos na sociedade (FERNANDES, 2010, p.46).

Vemos, assim, em *Tudo que é sólido pode derreter* (GOMES, 2011), uma aproximação de realidades que se dá tanto no plano do conteúdo quanto no da forma e na sua apresentação ao público com que dialoga. O leitor torna-se parte da narrativa por meio da identificação com a protagonista leitora e sua experiência enriquecedora e humanizadora com a leitura, mas também por se sentir incluído na realidade hipermidiática do romance, em que tudo se conecta de diferentes formas, por meio de diferentes gêneros e veículos, com muita rapidez, numa linguagem ágil, polimórfica, simples porém não simplória, acessível, familiar, cheia de referências aos produtos da indústria cultural, exatamente como ele vê acontecer na realidade em que está inserido:

Letícia Barila [uma das melhores amigas de Thereza] é a única filha mulher entre quatro irmãos homens. Seu pai morreu quando ela era pequena, mas figuras masculinas não faltaram, ainda que fragmentadas, na formação da sua personalidade. Talvez isso explique um pouco o porquê de o filme preferido dela ser *Piratas do Caribe* e não *Crepúsculo*, bem como o fato de seu senso de humor afiado derivar majoritariamente de produtos culturais ácidos como *Os Simpsons*. [...] (GOMES, 2011, p.161).

Cada época, acreditamos, tem de repensar e ampliar o conceito de literatura com o qual trabalhará. Numa época essencialmente hipermidiática como a nossa, é imprescindível que coloquemos em perspectiva a interferência dos novos suportes para o texto bem como o diálogo que a literatura estabelecerá com os recursos todos de veiculação de que hoje dispomos.

Trata-se de uma troca, como pensou Benjamin (2011), há muitas décadas, muito benéfica tanto para a arte – no caso, a literária – quanto para o seu leitor-consumidor, que não

só encontra acesso mais facilitado à alta cultura letrada como também pode tê-la, de diferentes formas, em seu cotidiano.

Seja num arquivo de computador, num *e-book*, em sites da internet ou mesmo programas de televisão e filmes, não podemos deixar de considerar que o acesso facilitado deveria ser (e tem tudo para) um incentivo enorme para a prática da leitura na vida desses jovens o que, na prática, estranhamente, acaba não acontecendo.

Numa realidade assaz facilitadora, cumpre pensarmos, então, no seguinte: não seria a indústria cultural também uma poderosa aliada para despertarmos a atenção do jovem leitor para esta literatura clássica, com a qual ele, ao longo de sua formação, terá de inapelavelmente lidar?

Falamos, assim, da otimização do processo comunicativo tomando por base o perfil, os valores e os interesses do público-alvo de nossos dias, bem como o universo em que ele se insere para buscar novas formas de levar ao conhecimento deste público o fazer literário.

A explosão dos meios de comunicação de uma forma nunca vista na História, bem como a globalização do sistema econômico, trouxeram consequências que incidem inevitavelmente não somente sobre o papel da arte na sociedade contemporânea, como também sobre a função da linguagem e a natureza da literatura. As teorias exemplares das primeiras décadas, atreladas ao paradigma da modernidade, já não são suficientes como instrumentos de percepção de certos fenômenos típicos da segunda metade do século XX, decorrentes principalmente da implosão devastadora das fronteiras entre arte e produtos da indústria cultural (FERNANDES, 2010, p.45).

Não podemos, hoje, olhar para os bens de consumo da indústria cultural com os mesmos olhos de Adorno (2015). Há muito mais em jogo e o mundo não é mais o mesmo. Para além dos interesses capitalistas, dos quais nunca estamos totalmente livres, cumpre pensarmos que à necessidade de entretenimento e diversão pode, sim, juntar-se o contato com a tradição que o indivíduo precisará conhecer e aprender – seja em termos de literatura ou mesmo da arte em geral.

Imaginando, pois, que este primeiro contato, no caso das grandes obras literárias, para nos determos ao nosso objeto de estudo, se dê por meio de um seriado de televisão, um curtametragem ou vídeos disponibilizados na internet, qualquer manifestação *kitsch*, levada a cabo nos veículos de comunicação de massa, não vemos senão motivos para olhar com respeito e interesse para a iniciativa de popularizar o que, talvez, de outra forma, não parecesse tão palatável ao público adolescente dos nossos dias.

Construída, assim, como acreditamos ser também a própria literatura contemporânea, num “espaço intervalar” entre a arte literária e o *kitsch*, a narrativa de *Tudo que é sólido pode derreter* (GOMES, 2011) não nos deixa dúvidas de que o diálogo entre diferentes formas de discurso e diferentes níveis de sensibilidade artística, não só é possível como também necessário, como salienta Vera Teixeira de Aguiar:

Precisamos, sobretudo, provocar novos interesses, de modo a multiplicar as práticas leitoras e diversificar os materiais à disposição do público. O ato de ler significa diálogo com o texto, descoberta de sentidos não-ditos e alargamentos dos horizontes do leitor para realidades ainda não visitadas. Por isso, quanto mais contato com a literatura e com o universo dos livros tanto maior a chance de formarmos leitores competentes [...] (AGUIAR, 2011, p.114).

Há de se levar em consideração, também, a qualidade do trabalho executado por Rafael Gomes. Sua boa intenção original poderia não ter resultado numa narrativa interessante, mas tão-somente em algo parecido ao que se faz por meio dos livros paradidáticos, muitas vezes encomendados às editoras. Mas não. Sua criatividade e desejo de reunião do contexto contemporâneo com os clássicos de leitura obrigatória ao longo dos anos do ensino médio resultou numa instigante viagem de amadurecimento e autoconhecimento por parte da protagonista, o que só amplia a perspectiva que, com Todorov (2014), queremos defender: a de que o resgate do jovem leitor para o texto literário pode se dar por meio da forma como apresentamos e conduzimos a matéria literária para este aprendiz em formação.

Menos como uma obrigação e mais como o prazer de adentrar vidas e universos outros, engrandecedores porque reveladores de perspectivas novas, pontos de vista diferentes ou, então, surpreendentemente parecidos com os nossos.

De acordo com Maria Amélia Dalvi

É necessário instituir a experiência ou a vivência da leitura literária, bem como a de sujeitos leitores, como fundantes ou inerentes (também) ao ensino de literatura (algo que, de nossa perspectiva, não poderia acontecer em separado dessas experiências, vivências ou constituições subjetivas); mas, para isso, é preciso aprender – e ensinar –, no âmbito mesmo do movimento teoria-prática-teoria, algumas coisas: por exemplo:

- a) O que subjaz ao nome “literatura” e à prática de “leitura literária” historicamente e no momento contemporâneo;
- b) Como e por que no âmbito das experiências sociais e culturais se lê literatura;
- c) Como é possível se aproximar do texto e do “circuito”, “mercado” ou “sistema” literário, o que esperar deles e daqueles que deles se apropriam;
- d) Como as noções de literatura, de leitura literária, de texto literário, de circuito-mercado-sistema literário e de valor se constituem e se reinventam no seio

das cambiantes práticas sociais, culturais, históricas, ético-estéticas, artísticas. (DALVI, 2013, p.68)

A literatura como instrumento humanizador tem, dessa forma, como talvez poucos outros componentes do currículo escolar, uma responsabilidade enorme a cumprir. Ela pode, por sua própria natureza e vocação, convidar as pessoas à reflexão e à revisão de suas posturas, valores e crenças. Pode nos expandir os horizontes por meio dos exemplos que nos lega e nos quais continuamos a nos inspirar. Por estar conectada ao desenvolvimento do senso crítico e da sensibilidade, acreditamos que, como acontece em *Tudo que é sólido pode derreter* (GOMES, 2011), conectar o conteúdo literário com a própria vida e o cotidiano do aprendiz em formação seja um caminho interessante de promover a leitura, diminuindo distâncias e tirando proveito da aproximação da alta cultura com as possibilidades todas que nos oferece a indústria cultural na contemporaneidade.

5. 5. “PORTA DE ACESSO” AOS CLÁSSICOS NA LITERATURA JUVENIL CONTEMPORÂNEA

Se levamos em conta as reações entusiasmadas dos alunos de ensino médio a partir da leitura de certos grandes clássicos (com frequência mediadas pela adaptação cinematográfica), compreendemos que essas obras vivem ainda por causa das leituras que necessariamente transformam os jovens. É essa reação sensível que assinala a apropriação da obra pelo aluno. Nesse caso se produz um fenômeno próprio da leitura literária: a alteração da obra pelo leitor e a alteração do leitor pela obra. O leitor se expõe ao ler, se desapropria de si mesmo para se confrontar com a alteridade e descobrir, *in fine*, a alteridade que está nele.

Entretanto, para que ocorram esses fenômenos, é preciso que os alunos tenham acesso às obras integrais. [...] Ao lado do tempo de estudo, a leitura integral efetuada na esfera privada é a única capaz de modificar a relação dos alunos do ensino médio com o texto. A prática da leitura cursiva, que se pode discutir na sala, oferece possibilidade de renovação do ensino da Literatura (ROUXEL, 2013, p.28).

É com as palavras de Annie Rouxel que reafirmamos, aqui, aquela que consideramos ser a maior virtude do romance *Tudo que é sólido pode derreter* (GOMES, 2011): focalizar a vida de uma jovem leitora em constante processo de autodesafio e autossuperação, no sentido de desbravar e não se intimidar diante da leitura dos grandes clássicos da Literatura em língua portuguesa, extraindo desse hábito, numa linha crescente, conhecimento e amadurecimento significativos para a sua vida, não apenas para a sua formação escolar, já consubstanciando, nessa atitude, uma das premissas mais caras aos pesquisadores do ensino de literatura na

contemporaneidade: a literatura (por meio da leitura) não deve ser uma atividade exclusiva da escola, mas um prazer a ser desenvolvido igualmente na vida pessoal desse aprendiz.

E se, como defende Annie Rouxel, é no exercício da coautoria (representado pela leitura), do diálogo efetivo com o texto e das transformações decorrentes dele que o leitor é essencial e fundamentalmente formado, podemos sustentar com segurança que, aquela realizada pela protagonista do romance que ora estamos discutindo é uma leitura literária nos moldes exatos que todos os estudiosos contemporâneos do tema esperam, desejam e querem que ganhe espaço e se desenvolva nas salas de aula de todo o mundo.

Como frisam Menezes e Coelho:

É salutar entender que a educação literária esteja relacionada com as práticas cotidianas da sala de aula, na busca pela discussão dos fatos apresentados, no pleno alcance do exercício da linguagem, no reconhecimento do real individual e sua relação com o imaginário coletivo. Nesse caminho pedagógico, as subjetividades, as sensações e a ficção dialogam a todo instante, levando o leitor à sua composição sobre o comportamento do homem e do mundo. Acreditamos numa visão de literatura com a qual o leitor possa desenvolver sua imaginação ficcional/real, potencializar sua criatividade e apurar, a todo tempo, a sua sensibilidade. Nesse momento, o texto literário deixa de ser objeto de obrigação, para tornar-se uma espécie de sujeito que se interlociona com o seu leitor, mostrando-lhe a beleza da língua literária ausente do lugar comum, presente no deleite das palavras, no prazer do riso, no encanto do drama, e em tantos outros espaços artísticos. Não podemos desacreditar da hipótese de a literatura também validar as aventuras e os sonhos de cada leitor. Se pensarmos que as palavras nos levam às suas fontes, é possível que nossa educação literária não se firme na estrutura morta do texto, mas na do universo instigante, prazeroso e vivo do discurso literário (MENEZES; COELHO, 2016, p.79).

Assim, no movimento de alteração da obra pelo leitor e do leitor pela obra, como vemos acontecer com Thereza, o literário tem seus horizontes e possibilidades expandidos, elevados à outra potência, uma vez que “o leitor se expõe ao ler, se desapropria de si mesmo para se confrontar com a alteridade e descobrir, *in fine*, a alteridade que está nele” (ROUXEL, 2013, p.28, grifo da autora).

A trajetória da protagonista de *Tudo que é sólido pode derreter* (GOMES, 2011) funciona, além disso, como profícua construtora de pontes para a leitura dos textos originais, revelando e entregando ao seu leitor apenas o essencial humano para que ele se interesse e se mobilize no sentido de querer travar ele próprio contato com aquelas obras de arte para tirar delas as suas próprias conclusões, construindo sua própria leitura – e lamentando, por meio dos comentários da adolescente Thereza, quando isso, por algum motivo, não acontece.

Thereza, positivamente, em vários momentos, encoraja os colegas a encararem o desafio da leitura desses clássicos, com todos os obstáculos que eles oferecem, do vocabulário à sintaxe, da forma ao conteúdo, do texto ao contexto, com verdadeiro entusiasmo, ressaltando que, do ponto de vista humano, é possível dialogar de maneira ativa e atraente com essas obras e delas obter grande acréscimo cultural e pessoal.

Cheguei meio atrasada e não falei muito com ninguém. Durante a aula, fiquei pensando que os *Autos* eram formas dramáticas (no sentido teatral de “drama”, ou seja, um texto para ser dito no palco, por atores) originárias da Idade Média que, vale lembrar, perdurou entre o século V e o século XV. Quer dizer, a Idade Média é velha pra burro e os *Autos*, portanto, são tão velhos quanto. Mas não é incrível que ainda hoje a gente leia essa peça do Gil Vicente e ela possa ser divertida e atual? Mais que isso, que ela possa ser atualizada sem nenhum prejuízo em seu sentido? (GOMES, 2011, p.26, grifos do autor).

Coloca-se, assim, explicitamente, na narrativa, por meio dos constantes convites e estímulos da narradora em primeira pessoa (próxima, íntima, acessível), o jovem leitor em formação a par da possibilidade real do contato com as obras clássicas por meio, principalmente, da sua atemporalidade e possibilidade, portanto, de serem atualizadas em qualquer contexto, época ou sociedade, dialogando com diferentes leitores, oferecendo farto material de aprendizagem e entretenimento a quem quer que lhes queira aceitar o desafio (agora um pouco mais possível e aprazível) da leitura.

Temos de herança o imenso patrimônio da leitura de obras valiosíssimas que vêm se acumulando pelos séculos afora. Mas muitas vezes nem desconfiamos disso e nem nos interessamos pela possibilidade de abri-las, ao menos para ver o que há lá dentro. É uma pena e um desperdício. Talvez essa seja a primeira razão pela qual eu sempre quis explorar tudo que eu pudesse nessa arca e, mais tarde, aproximar meus filhos dos clássicos. Porque eu sei que é um legado riquíssimo, que se trata de um tesouro inestimável que nós herdamos e ao qual temos direito. Seria uma estupidez e um absurdo não exigir nossa parte ou simplesmente abrir mão da parte que nos pertence e deixar que os outros se apoderem de tudo sem dividir conosco (MACHADO, 2002, p.18).

Destarte, ao longo de seus doze capítulos, o romance de Rafael Gomes (2011) vai propondo não só o diálogo do leitor com outras obras, num exercício intertextual, mas aquele do jovem leitor contemporâneo com os grandes clássicos da literatura em língua portuguesa de fato, o que, de imediato, já pode causar algum impacto positivo, queremos acreditar, do ponto de vista pedagógico/didático ao suscitar no leitor (e mesmo no professor) a inevitável

dúvida inicial/motivacional: “Será esta mais uma daquelas obras paradidáticas destinadas a dar continuidade ao conteúdo das apostilas ou livros didáticos, com o intuito de oferecer, em pequenas porções, material de aplicação para as características formais e ideológicas ensinadas em aula?” Ao que acrescentamos, com a nossa veemente recomendação de leitura: poderia até ser, mas o autor logra ir muito além disso. Trata-se, para nos valermos das palavras de Ana Maria Machado (2002), de assumir, simbolicamente, por meio da personagem Thereza e sua trajetória de leitora em formação, a parte que nos cabe no imenso tesouro da nossa literatura.

5. 5. 1. PRESENÇA DA LITERATURA NO ENSINO MÉDIO

No ensino médio, supostamente, o adolescente ou jovem deveria ter acesso aos “clássicos” (nacionais ou não) e, paralelamente, à literatura que corre à margem do cânone, renovando-o ou subvertendo-o, ampliando seu repertório e refinando seu grau de compreensão e seu nível de exigência – e, noutra perspectiva, relativizando-o – como leitor (e, quem sabe, como produtor). No entanto, ele é incapaz sequer de perceber os elementos próprios aos primeiros momentos da constituição leitora – daí sua dificuldade em identificar nos textos ou fragmentos as “características” costumeiramente apontadas como próprias a tal ou qual período, autor ou estética e de perceber nuances de (auto)ironia e de humor ou retomadas parodísticas de textos “fundadores” (DALVI, 2013, p.74-75).

Vários são os desafios do trabalho com literatura a ser desenvolvido na etapa escolar referente aos anos do ensino médio, como nos aponta Maria Amélia Dalvi. Somada a outros tantos problemas – que já expusemos nos nossos capítulos anteriores – a falta de preparação, no sentido mesmo de desenvolvimento do gosto e do senso crítico, bem como a de bagagem de leitura e conhecimento do mundo com que os alunos egressos do ensino fundamental chegam ao ensino médio é um fator preocupante e decisivo para que repensemos e revisemos a forma como temos exposto esses jovens ao contato com a matéria literária.

Thereza, nesse sentido, podemos pensar, é uma ajudante e tanto para o professor e o aluno, ambos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem desse conteúdo, como viemos mostrando até aqui, tão diferenciado e tão singular em seu potencial cultural e humano e, portanto, tão necessário diante do cenário complicado com que nos deparamos na sociedade contemporânea.

Esperamos do jovem aprendiz um conhecimento que não lhe foi, de fato, ofertado e que ele, por sua vez, também não sabe onde/como encontrar. Sua sensibilidade não foi desenvolvida – muitas vezes, nem sequer despertada – e ele, agora, precisa se valer de uma

visão de mundo e de ferramentas que não carrega consigo para poder administrar esse novo conteúdo integrante do seu currículo.

Inconsciente do fato de que está às voltas com um imenso tesouro cultural que também lhe pertence, se mal conduzido, o leitor em formação pode acabar comprometendo o desenvolvimento da sua própria humanidade, sofrendo verdadeira e indesejada mutilação, como, há décadas, já nos alertava Antonio Candido (1995).

Para que isso não aconteça, como faz Thereza, o aluno do ensino médio precisa da ajuda de um olhar renovado sobre o texto literário e sobre os benefícios todos que só a literatura, na escola e na vida, poderá lhe oferecer, como vemos acontecer o tempo todo com a protagonista de *Tudo que é solido pode derreter* (GOMES, 2011), grande entusiasta e praticante da leitura como forma de conhecer mais o mundo e a si mesma.

Além da má formação pregressa, a aprendizagem das “escolas” literárias, o pouco tempo dedicado à leitura literária e à constituição do sujeito-leitor, a fragmentação da disciplina de língua portuguesa em gramática-literatura-produção de texto, a pequena carga horária destinada às aulas de “literatura”, a pressão dos exames e processos de seleção e a adoção de resumos canhestros das obras que deveriam ser lidas, tudo isso vem coroar uma história de “fracasso” ou “insucesso”, reiterando a ideia de que literatura é algo para gente “genial” (que consegue entender aquilo que é incompreensível para a maioria), “ociosa” (que tem tempo de ficar discutindo “o sexo dos anjos”) ou “viajante” (que fica delirando/inventando/imaginando coisas onde não há nada para ser visto/percebido) (DALVI, 2013, p.75).

É dizer: não bastassem os problemas todos que giram em torno do ensino de literatura, há ainda os preconceitos que assombram aqueles que por ela se afeiçoam, como assinala Dalvi, e são vistos ora como muito geniais, ora como verdadeiros lunáticos, categorias em que os adolescentes não costumam querer se enquadrar sem alguma relutância, sobretudo pela pressão exercida pelos colegas da mesma faixa etária.

Uma vez mais, a jovem Thereza pode se constituir num benfazejo espelho ao leitor que, como ela, busca acercar-se das obras literárias sem incorrer em excessos ou se transformar numa caricatura.

Thereza é apenas uma menina curiosa, atenta, filosófica, que gosta de relativizar todas as coisas ou perscrutar um pouco melhor as nuances da alma humana – tudo isso numa linguagem e numa atitude tipicamente adolescentes, com grandes mudanças repentinas de humor, muitas dúvidas e questionamentos constantes sobre tudo que a cerca.

Ao trazer uma leitora tão igual ao jovem leitor adolescente que, como ela, acaba de chegar ao ensino médio, Rafael Gomes (2011) consegue romper algumas barreiras iniciais para que se introduza o trabalho criativo com o conteúdo destinado às aulas de literatura: não se trata de algo longínquo, elitista, esnobe, ultrapassado ou confuso, mas de uma matéria que nos ajuda a conhecer melhor a nossa própria humanidade por meio de relações de alteridade e da experiência da empatia.

Fazendo eco à sugestão de Dalvi (2013, p.84), Rafael Gomes (2011) consegue, nas páginas de seu romance, “fazer da leitura literária uma sedução, um desafio, um prazer, uma conquista, um hábito”, para isso, incorporando-a “ao cotidiano escolar (e extraescolar) de todos (e talvez principalmente do próprio professor, como leitor em evidência)”.

Fazendo uso de um vocabulário acessível e metalinguístico – explicações e informações contextuais entrecortam a narrativa de Thereza a todo momento, sob a forma de necessários esclarecimentos e incentivos à continuidade da leitura dos clássicos – Rafael Gomes (2011) consegue realizar de maneira atraente e curiosa um trabalho de pavimentação do acesso aos textos canônicos – “não para ‘facilitar’, mas para possibilitar ao leitor ‘encontrar’ a obra, o texto ou o livro proposto” (DALVI, 2013, p.85).

No caso específico do ensino médio, a nomenclatura técnica (as figuras de linguagem, os gêneros, os tipos de verso / estrofe / tonicidade / rima / narrador / personagem / enredo / rubrica) e a “periodologia” não podem ser o destino, mas uma parte – nem tão significativa ou relevante assim – do caminho para uma compreensão menos ingênua do fenômeno literário. Falar sobre os textos – esquadrinhando-os na multiplicidade de suas facetas – pode permitir instigar a manifestação dos conteúdos latentes e a aproximação de imagens e conteúdos aparentemente desarticulados. É necessário, sempre que possível, “atualizar” o texto literário, entendendo que não há compreensão original ou sentido único a ser atingido. Todo texto pede para ser reinventado (DALVI, 2013, p.88-89).

É no movimento de reinvenção e recriação das narrativas clássicas que Thereza cumpre com maior propriedade o seu papel de consubstanciar a proposta que aqui se defende de ressignificação do ensino de literatura no ensino médio e de resgate da fruição literária como um instrumento fundamental para isso.

Há, assim, um resgate da função da leitura literária naquela leitura levada a cabo por Thereza nas páginas de *Tudo o que é sólido pode derreter* (GOMES, 2011): nós, leitores, somos convidados e inspirados a dialogar com as situações, autores e personagens que nos vão sendo (re)apresentadas por Thereza, a partir do pastiche e das paródias que deles faz. Somos reabilitados à função de coautores daqueles enredos, responsáveis que somos pela

atualização que deles fazemos por meio da nossa leitura, exatamente como acontece o tempo todo com a nossa protagonista leitora.

No entanto, o leitor, como leitor em formação, vê-se, em geral, constrangido pelo discurso do especialista na área – o autor do livro didático, que seleciona, recorta e interpreta um “paideuma” literário nacional –, legitimado, por sua vez, pelo selo editorial e pela escolha do professor (como figura de autoridade) em adotar tal ou qual manual. Se sua compreensão ou percepção da obra em questão diverge, só pode ser ele, leitor em formação, quem está inadequadamente posto, quem não detém ou dispõe de todas as informações que deveria deter ou de que deveria dispor. Toda a estrutura material ou paratextual do livro (em geral, não consumível), bem como o movimento de filtragem de conteúdo (que restringe a proliferação de sentidos, selecionando a interpretação cristalizada pertinente) e de instituição de protocolos, subsume a dialética entre forma e abertura e entre obra e intérprete (DALVI, 2013, p.92).

Outra preocupação evidente na construção da narrativa de Rafael Gomes (2011) é a de apresentar ao jovem leitor do ensino médio o maior número possível de gêneros textuais (independentemente de serem literários, a princípio, ou não), indo ao encontro da recomendação explícita de Annie Rouxel acerca do que se pretende do ensino escolar da literatura, que deve ser o mais amplo e ideologicamente aberto possível:

É importante confrontar os alunos com a diversidade do literário (cujo conhecimento afina os julgamentos de gosto): a diversidade dos gêneros: ao lado de gêneros tradicionais (romance, teatro, poesia, ensaio), os novos gêneros (autoficção, história em quadrinhos, álbum); diversidade histórica: obras canônicas, clássicas, fundadas em valores nos quais uma sociedade se reconhece, obras contemporâneas, literatura viva que lança um olhar sobre o mundo de hoje; diversidade geográfica: literatura nacional, literatura estrangeira, principalmente as grandes obras traduzidas do passado e do presente, que se abrem para outras culturas e constituem lugares de compartilhamento simbólico na era da globalização (ROUXEL, 2013, p.23-24).

Esse processo de abertura às formas e às diferentes manifestações do literário são o resultado de uma nova forma de relacionamento com o texto artístico proposta pela pesquisadora: uma forma renovada de se lidar com a “cultura literária” que, na contemporaneidade, passa a acontecer em meio a uma série de oposições e contrastes didático-metodológicos, assim enumerados por ela:

1. À cultura literária entendida como capital cultural composto de um conjunto de dados factuais, identificáveis e quantificáveis (trata-se com frequência de obras legítimas) se opõe [contemporaneamente] uma cultura literária interiorizada, concebida como uma “biblioteca interior”, que integra obras conhecidas ou reconhecidas com dados singulares, eventualmente

virtuais ou imaginários. A primeira se define como um inventário e obedece ao princípio cumulativo (a adição); a segunda é apreendida como processo, submetida a variações.

2. Outro aspecto dessa dicotomia: a uma cultura literária visando à valorização social, uma vez que responde a certa prescrição social, se opõe uma cultura literária viva, concebida como um saber para si, para pensar, agir, se construir. A primeira concerne à identidade social do indivíduo, a segunda participa de sua construção identitária singular (ROUXEL, 2013, p.19-20).

Deixando claro, assim, de que lado fica o romance de Rafael Gomes (2011), que ora serve de ilustração para a prática pedagógica que estamos defendendo da literatura: “viva, concebida como um saber para si, para pensar, agir, se construir”.

A abordagem efetivada por Thereza dos clássicos da literatura em língua portuguesa, bem como a atualização que deles faz, resulta numa importante conquista a ser pleiteada e planejada durante o ensino médio, como propõe Neide Luzia de Rezende:

Trata-se de um deslocamento considerável ir do ensino de literatura para a leitura literária, uma vez que o primeiro se concentra no polo do professor e, o segundo, no polo do aluno. Esse deslizamento de ênfase não se inscreve apenas no âmbito da literatura, mas se encontra no âmago das tendências pedagógicas contemporâneas. À transmissão de conteúdos se contrapõem as habilidades e competências, e a resultados e produtos se sobrepõe o processo. Isso pressupõe que a formação do aluno não se perfaz mais num só sentido, ou seja, a partir do que o professor ensina, desconsiderando-se o que o aluno de fato aprende: acompanhar o processo de aprendizagem do aluno e dar a ele o tempo necessário é mais importante só que cobrir uma lista de conteúdos previamente definida (REZENDE, 2013, p.106-107).

Deixando claro, com isso, que, atendendo às necessidades que se nos apresentam no mundo contemporâneo, também o conceito de literatura com o qual estamos a trabalhar precisa e deve ser repensado e redefinido, uma vez que se torna inconcebível, nos dias de hoje, manter o literário conectado intrinsecamente apenas à escrita e ao livro, diante da avassaladora multiplicidade de meios e formas de veiculação que já expusemos e discutimos em nosso texto.

Devemos, em síntese, preparar os novos leitores para aquilo de literário que nos chega sob a forma das mais diferentes linguagens, dos mais diferentes códigos, alertando-o para o necessário ajuste interpretativo que cada suporte ou linguagem irá exigir dele no ato de sua leitura. Como assinala Rildo Cosson (2006,2012), não se trata mais de julgar se um determinado texto é ou não literário, mas de identificar, nos mais variados gêneros e nas mais diferentes formas de manifestação artística, quanto do discurso literário se faz ali presente, se

faz ali observar e sentir, coisa que só as sensibilidades mais apuradas e bem trabalhadas serão capazes de fazer.

Contudo, para que cheguemos à ampliação do conceito mesmo de literatura com que iremos trabalhar, necessário se faz revermos, antes, a noção de texto que transmitiremos aos jovens leitores em formação. Sobre esse ponto específico, comenta Rildo Cosson:

Em nossos dias, por força do desenvolvimento das tecnologias e dos estudos sobre a literatura, entre outros, a noção do que é um texto é muito mais ampla [do que aquela tradicional, à qual estamos todos habituados]. Incorporando desde as pinturas rupestres até as multimodais possibilidades de significar oferecidas pelos meios digitais, um texto é bem mais conhecido como “todas as maneiras de se configurar signos” [...]. Com isso, o texto passa a ser menos um objeto claramente delimitado em sua forma física, como é o paradigma do livro, e mais como o resultado de um fazer, uma configuração que emerge do processamento de signos feito pelo leitor. É essa percepção que justifica tomar como texto tanto as cartas de tarô onde a cartomante lê a sorte quanto uma página semovente da internet com imagens, sons e links para outras tantas páginas. Também é o que está na base de uma afirmação, hoje algo comum, de que um texto, seja feito de papel e tinta ou de pixels, só é texto no momento em que passa pelos olhos ou pelas mãos de um leitor (COSSON, 2012, p.52).

Para o pesquisador, destarte, os meios percorridos e as formas assumidas pelo discurso literário tornam o texto de natureza artística um espaço complexo e multifacetado. E é para essa complexidade que devemos preparar o jovem leitor contemporâneo para a recepção do literário. O filme, a novela, o seriado, a história em quadrinhos, o hipertexto, os blogs, enfim, cada gênero e cada suporte merecem especial atenção às suas idiossincrasias, aos seus pormenores técnicos e realizações distintas. Há que se desenvolver no leitor a habilidade de compreender que uma mesma narrativa poderá sofrer consideráveis modificações a depender da forma e do meio para o qual for adaptada ou recriada, uma vez que, sim, cada meio ou suporte, assim como cada sensibilidade com que o texto dialoga, produz uma visão própria daquele enredo, daquelas personagens, daqueles lugares todos onde se desenvolve uma trama.

Ao assumir, com entusiasmo e criatividade, o papel de coautora das obras clássicas que lê, relacionando-as ao mundo contemporâneo e seus mais diversos gêneros textuais e suportes, Thereza confere vida nova ao discurso literário, atualizando-o e potencializando aquilo que deve realmente ser aproveitado e experimentado pelo leitor: o prazer oriundo da fruição literária.

5. 5. 2. UM CONVITE À LEITURA DOS CLÁSSICOS

Então, que fique bem claro: [...] quando falo em leitura dos clássicos por crianças e jovens não estou me referindo a um contato forçado com Machado de Assis, Raul Pompéia ou José de Alencar para efeito de fazer uma prova, nem estou propondo que Eça de Queirós ou Luís de Camões sejam postos em mãos infantis ou adolescentes para posterior cobrança valendo nota.

Se o leitor travar conhecimento com um bom número de narrativas clássicas desde pequeno, esses eventuais encontros com os nossos mestres da língua portuguesa terão boas probabilidades de vir a acontecer quase naturalmente depois, no final da adolescência. E podem ser grandemente ajudados na escola, por um bom professor que traga para a sua classe trechos escolhidos de algumas de suas leituras clássicas preferidas, das quais seja capaz de falar com entusiasmo e paixão (MACHADO, 2002, p.13-14).

Tratar do contato da criança ou do adolescente com a literatura canônica, como pontua Ana Maria Machado, sempre foi e sempre será uma tarefa muito delicada e desafiadora para o professor.

Primeiro porque se há de determinar, com alguma perícia, sensibilidade e maturidade profissional, a adequação desse conteúdo às diferentes faixas etárias, para que o contato não se revele mais intimidador do que estimulante. Segundo que, sem uma mediação eficiente e efetiva (no sentido de ser o professor, ele próprio, como leitor, o primeiro a estabelecer o exemplo e a inspiração para o contato revelador com esses textos), corremos o risco de obter como resposta o contrário do que esperamos: ao invés da valorização da experiência da fruição literária, podemos acabar alimentando, pela tangente, a banalização ou mesmo o aumento do desinteresse já observado entre os jovens por ela.

É nesse sentido que a estudiosa nos recomenda algumas diretrizes para o trabalho com a literatura canônica na vida (como faz questão de frisar) e na sala de aula:

1. Ninguém tem que ser obrigado a ler nada. Ler é um direito de cada cidadão, não é um dever. É alimento do espírito. Igualzinho a comida. Todo mundo precisa, todo mundo deve ter a sua disposição – de boa qualidade, variada, em quantidades que saciem a fome. Mas é um absurdo impingir um prato cheio pela goela abaixo de qualquer pessoa. Mesmo que se ache que o que enche aquele prato é a iguaria mais deliciosa do mundo.
2. Clássico não é livro antigo fora de moda. É livro eterno que não sai de moda.
3. Tentar criar gosto pela leitura, nos outros, por meio de um sistema de forçar a ler só para fazer prova? É uma maneira infalível de inocular o horror ao livro em qualquer um.
4. O primeiro contato com um clássico, na infância e adolescência, não precisa ser com o original. O ideal mesmo é uma adaptação bem-feita e atraente (MACHADO, 2002, p.15).

E é justamente pela última recomendação da lista de Ana Maria Machado que chegamos à história de Thereza como leitora e introdutora dos clássicos aos adolescentes: dialogando, adaptando, explicando, redescobrimos, insuflando fôlego novo às narrativas atemporais, patrimônio humano a que todos devem ter seu acesso ilimitado garantido e fomentado na escola e fora dela.

Ao falar das “portas de acesso sob a forma de boas adaptações”, Machado nos chama a atenção para o fato de que, dificilmente, o contato do leitor em formação se dará direto na fonte. Por muitas razões que já enumeramos e discutimos em nossos capítulos anteriores. Assim, procurar caminhos e pontes que nos reconduzam ao enorme tesouro da nossa literatura parece-nos ser tarefa das mais primordiais para conseguirmos rever e modificar a prática escolar e pessoal da leitura.

Afortunadamente, o que encontramos ao abrir as páginas de *Tudo que é sólido pode derreter* (GOMES, 2011) é uma conversa muito franca e familiar entre Thereza, os autores canônicos, suas personagens e, por vezes, até mesmo o próprio leitor do romance, em interpelações diretas. Esse diálogo acontece sempre em paralelo com as venturas e desventuras da menina, construindo-se de maneira informal, atual, despreziosa, mas muito enriquecedora do ponto de vista humano e intelectual.

Há momentos em que, declaradamente, Thereza assume as vezes de “guia literária” para o leitor do romance em relação às obras que está lendo/estudando, oferecendo-lhe até mesmo algumas explicações ou contextualizações que irão ajudá-lo a se familiarizar mais rapidamente com o enredo, rompendo distâncias temporais, culturais, sociais e até mesmo linguísticas, como vemos acontecer no capítulo 5 da obra, dedicado ao livro *Senhora*, de José de Alencar:

A primeira coisa que fiz chegando em casa não é difícil de adivinhar. Fechei a porta do quarto e mergulhei na leitura de *Senhora*. Acho que convém uma explicação breve, para que o estimado leitor continue atento e interessado no desenrolar da tragédia de Letícia [amiga de Thereza], que tão intimamente, ainda que de forma indireta, se relaciona com o livro de José de Alencar.

O romance conta a história de Aurélia Camargo, uma menina pobre cuja vida familiar sempre correu cheia de desventuras. Ela se apaixonou impetuosamente por um rapaz não muito mais rico que ela, porém um varão de fino trato, dado ao convívio e aos caprichos da alta sociedade fluminense da época, chamado Fernando Seixas. Ele a ama de volta e Aurélia entende, no ardor daquela paixão, que aquele é e só poderá ser o único homem da sua vida.

Mas o cafajeste a abandona, ou melhor, a troca por Adelaide do Amaral. Na verdade, Aurélia é trocada pelo dote de Adelaide. Dote é um costume muito antigo – a família da noiva dava uma grana para o noivo dizer o famoso “sim”. A família que não era dotada de rendimentos ou se endividava

horrores ou via a filha morrer solteira. Acreditem, tudo isso era muito normal naquela época – estamos falando de um livro publicado em 1875, mas os hábitos da sociedade brasileira nele retratados derivam de tradições europeias que remetem a tempos bem mais antigos.

Mas se a vida por si mesma faz curvas inesperadas (e táí a Letícia para comprovar), a ficção faz mais ainda. Logo, Aurélia ganha uma herança e fica muito, muito rica e poderosa. Ela jamais perdoara Fernando Seixas, menos pelo abandono sentimental e mais por ele tê-la trocado por dinheiro. E se a moeda era para Fernando um bem mais valioso do que a sua própria felicidade conjugal, então Aurélia decide vingar-se a contento: ela compra Fernando Seixas, arranjando com ele com casamento de conveniência pelo qual paga, como dote da noiva, uma vultosa quantia (GOMES, 2011, p.171-172).

Ou então, simplesmente incentivando e encorajando seus colegas a lerem as obras clássicas sem preguiça (e, metaforicamente, ao fazê-lo, também ao leitor do romance):

_Mas, sério, certeza que eu vou precisar de ajuda. Não tô conseguindo entender direito o que está acontecendo aqui – ele [Marcos, amigo de Thereza] falou encostando a testa no livro [*Senhora*], como quem desiste de um desafio.

Também, fica querendo encarar o linguajar do Rio de Janeiro burguês de 1875 no meio de uma torcida de jogos colegiais!? [Marcos e Thereza estão assistindo a um jogo de *handball* na quadra da escola]

_Começa desencontrado, Marcos, mas depois tudo faz sentido, você vai ver. Quando passar a cena da lua de mel, você não consegue mais parar – eu disse aquilo para encorajá-lo, porque àquela altura eu mesma não tinha chegado ainda na lua de mel. Eu mal tinha começado o livro, mas li a afirmação em algum fórum *on-line* e agora repetia em prol do ânimo literário do meu amigo (GOMES, 2011, p.159-160).

A metalinguagem, assim, vai se desenhando de maneira muito natural e criativa: ainda no capítulo 5, vemos o enredo de *Senhora*, por exemplo, ser trabalho em paralelo ao de uma telenovela assistida por Thereza e seus amigos de escola, chamada “As correntes da paixão”, adaptação, justamente, de *Senhora*, num claro paralelo entre a estrutura folhetinesca original do romance de José de Alencar e a estrutura já conhecida pelos leitores contemporâneos das nossas telenovelas, sempre tão carregadas de dramas, romances e lágrimas, além de belos atores e atrizes, tudo no intuito de prender a atenção do telespectador.

Há coisa de um mês, [...] minha querida amiga começou a assistir a uma novela. Até aí, tudo bem, todo mundo acaba assistindo a novelas uma hora ou outra, mesmo que seja só para distrair os olhos e a cabeça de forma ocasional. Mas, veja bem, não é de ocasionalidade que estamos falando. Letícia Barila tornou-se completamente viciada e enlouquecida por uma novela horrorosa chamada *As correntes da paixão*, que é, bastante atenção agora, nada menos que uma adaptação televisiva do romance *Senhora*, de José de Alencar! [...]

E escandalize-se, leitor, ao constatar que estamos lidando, aqui, com um caso de arrebatamento daquele que é o mais primário, antigo, instintivo, incontrolável, já tantas vezes narrado e cantado e tão raramente compreendido sentimento dessa nossa espécie humana: o amor.

Desde que acidentalmente pousou seu curioso par de olhos sobre ele, numa noite em que sua mãe, a inigualável dona Doca, cumpria o arraigado hábito de assistir à programação noturna da tevê, conferindo a estreia de *As correntes da paixão*, Letícia, a destemida, derreteu-se por inteiro diante do charme canastrão de Caco Klein, protagonista masculino do referido folhetim. E, a partir desse momento, sua vida não foi mais a mesma.

Três semanas depois do início dessa rocambolesca e exagerada trama televisiva, eis que nosso professor de literatura solicita a leitura da obra do senhor Alencar para o currículo de aula. Ou seja, Letícia estava cercada de *Senhora* por todos os lados (embora eu suspeite, com altas probabilidades de acerto, que ela não leu e provavelmente não lerá a obra original, o que é uma pena). Mas a vida e os sentimentos de Aurélia Camargo, a protagonista da história, já haviam cruzado indesejavelmente com os seus (GOMES, 2011, p.163-164).

Letícia, a debutante, uma das melhores amigas de Thereza, vive um drama parecido com o de Aurélia: o de “pagar para ter o homem de seus sonhos”. Apaixonada pelo protagonista da novela da tevê, Letícia pede à mãe que contrate Caco Klein para ser o seu “príncipe”, em seu baile de 15 anos, fato que só é revelado ao leitor do romance e à protagonista no final do capítulo.

Não só o enredo, como também a construção da narrativa de José de Alencar é focalizada pela leitora Thereza que, no intuito de compartilhar com os leitores do romance as informações que vai descobrindo sobre as obras clássicas, comenta, de forma instrutiva e até mesmo didática:

E eu tinha razão em repetir pro Marcos que a coisa deslancha a partir daí, porque é a mais pura verdade. José de Alencar trouxe a público a trama de *Senhora* em um formato conhecido como folhetim, que consistia em publicar a história de forma parcial e sequenciada em veículos da imprensa escrita, como os jornais. Isso fazia com que o autor precisasse manter constantemente acesa a atenção de sua plateia, oferecendo revelações de forma gradual, deixando situações em aberto, narrando em espiral para que a história sempre revelasse novos planos a serem descobertos (GOMES, 2011, p.172-173).

Deixando claro o paralelo existente as nossas telenovelas e os folhetins, sua origem séculos atrás. É na exploração de recursos em comum entre as obras clássicas e os gêneros contemporâneos que Rafael Gomes (2011) vai buscando criar o gosto investigativo do leitor pela leitura dos textos originais que, não raro, ao longo do tempo, foram ganhando versões

releituras nos mais diferentes veículos, comprovando sua atualidade e grande interesse para o leitor de todas as épocas.

Ainda tratando da estrutura narrativa de *Senhora*, comenta Thereza, ainda estabelecendo comparações com gêneros populares da cultura de massa contemporânea:

Quando a gente chega a tal cena da noite de núpcias, mal suspeitamos a complexidade e a real dimensão dos acontecimentos que trouxeram Aurélia e Fernando até ali, da mesma forma que mal podemos esperar os desdobramentos que virão. Quem acha que *flashbacks* e narrativas que saltam no tempo, expondo buracos misteriosos e depois preenchendo-os aos poucos, são coisas de séries de tevê modernas, como *Lost*, precisa voltar a José de Alencar e ver como essas técnicas de contar histórias já vêm de bem longe (GOMES, 2011, p.173).

Às vezes tomada por um sentimento (quase um instinto, podemos pensar) de defesa do literário frente às adaptações, numa espécie de autoironia, Thereza tece comentários do tipo:

Bem, o fato é que os leitores iam acompanhando pouco a pouco o desenrolar dos acontecimentos e, nesse sentido, *Senhora* já era uma novela muito antes de *As correntes da paixão* deixar a Letícia alucinada. Só que, diferente dessa última, a obra original possui elegância, estilo e é inebriante devido às suas reais qualidades literárias e à maneira como consegue, pouco a pouco, expor os personagens e os conflitos, respeitando a integridade psicológica deles e o nível intelectual do leitor (GOMES, 2011, p.173).

E o que parece ser um esboço de discurso preconceituoso por parte da jovem leitora, acaba se revelando mais como a reprodução irônica, dentro do romance, do discurso acadêmico tradicional em defesa da “alta literatura”, em oposição às manifestações da cultura da massa que a retomam e recontam de várias e diferentes formas.

Como defende Rildo Cosson (2006, 2012), é preciso lembrar que é possível reconhecer e surpreender o discurso literário em diferentes manifestações artísticas, que não admitem mais rótulos ou classificações estanques mas, ao contrário disso, mantém o leitor atento ao fato de que a literatura é, antes de qualquer coisa, uma configuração discursiva, uma dada maneira de ver e sentir o mundo, a vida, traduzindo-os e plasmando-os de diferentes formas, por meio da utilização de diferentes linguagens e códigos.

Assim sendo, numa espécie de “revisão de conceito”, ao assistir à telenovela com os seus amigos (à altura do comentário anteriormente reproduzido, ela não tivera, ainda, assistido à novela, mas tão somente “ouvido falar dela”), Thereza muda de opinião acerca da adaptação

televisiva, enxergando-lhe, inclusive, seus diferenciais e qualidades, como comprova o trecho a seguir:

[...] Fixei na novela:

_Mas o senhor não me abandonou pelo amor de Adelaide e sim por seu dote, um mesquinho dote de trinta contos!

_O meu dote é grande! – Até que enfim Marcos entendeu que era hora de descontrair.

Eu ri, Letícia não. Aurélia prosseguiu seu belo discurso:

_Eis o que não tinha o direito de fazer, e o que jamais lhe poderia perdoar! Desprezasse-me embora, mas não descesse da altura em que o havia colocado dentro de minha alma. Eu tinha um ídolo; o senhor abateu-o de seu pedestal e atirou-o no pó. Essa degradação do homem a quem eu adorava, eis o seu crime; a sociedade não tem leis para puni-lo, mas há um remorso para ele. Não se assassina assim um coração, que Deus criou para amar, incutindo-lhe a descrença e o ódio.

Ponto! Eu já tinha lido essa parte, mas era impressionante como, falado, o texto ficava ainda mais forte. Parecia até que a atriz estava melhor a cada frase. [...]

_Gente, não é que eu estou gostando?! – Eu estava mesmo.

_Ai, para, Thereza. Nem li muito ainda, mas claramente tão banalizando a obra do cara – disse o Marcos.

_Vou te dizer que nem tanto. O texto tá bem fiel. E essa Aurélia é muito inteligente (GOMES, 2011, p.182-184).

Entendendo, assim, que a adaptação tem o seu valor e que se constitui, no fundo, num exercício de recriação da obra por meio de outra linguagem, criada para outro veículo e que, como qualquer outro texto, tem qualidades e defeitos, virtudes e deméritos. Deixando claro ao leitor do romance, por meio de sua reflexão, que é preciso estar aberto para diferentes atualizações desses textos considerados fundadores.

É, inclusive, a possibilidade de coautoria no ato da atualização que estimula Thereza a ir cada vez mais longe em seu diálogo com as obras. Aurélia, por exemplo, acaba se tornando uma de suas heroínas favoritas, um exemplo de conduta e personalidade que a inspiram, como mulher, frente a uma sociedade ainda muito machista:

_Nossa, a Aurélia é sua prima, por acaso? Nunca vi defender tanto alguém assim.

_Não, não é. Mas ela é minha heroína. Sabe por quê? Porque ela não se deixa manipular pela vontade alheia. Ela faz o que bem entende, resiste, luta e não se subjugua às forças das convenções e ao mundo dominado por tradições patriarcais estúpidas (GOMES, 2011, p.185).

É dessa forma, concluindo, que o diálogo com as obras clássicas se estabelece em *Tudo que é sólido pode derreter* (GOMES, 2011): pela revisão de conceitos, pela atualização

e comparação dos originais com suas adaptações, reconhecendo, em cada caso, seus méritos e deméritos, observando e respeitando as peculiaridades de cada versão, cada adaptação, entendendo que o literário extrapola a realidade material dos livros em nossos dias, chegando até o leitor das mais variadas e surpreendentes formas, mas sempre veiculando aquilo que há de maior importância na literatura: a expressão de nossa humanidade, nossos sentimentos, nossas dúvidas.

Somemos ao prazer da identificação e ao prazer do desafio enfrentado aquele decorrente da sensação de um conhecimento novo adquirido e podemos dizer que a leitura da ficção é, sem dúvida, a mais estimulante e completa. O texto ficcional apropria-se das referências da realidade histórica, em termos de tempos, ambientes, costumes, personagens, conflitos, sentimentos, para abstrair dos fatos as motivações humanas que os geraram e que são comuns a todos os homens. [...] Ler ficção, por conseguinte, não é entrar num mundo mágico, irreal e alienado, mas captar a realidade mais intangível, aquela sedimentada no imaginário a partir das ingerências do cotidiano da história individual e social. Talvez, nessa caminhada, o prazer maior seja nos descobrirmos capazes de descobrir, porque o grande saldo da arte é o de desvelar ao homem a sua própria humanidade (AGUIAR, 2013, p.160-161).

5. 5. 3. GRANDES AUTORES, VELHOS CONHECIDOS

Desconstruir a ideia de que a leitura dos textos mais antigos, os clássicos, é algo impossível, tedioso ou desinteressante é um dos grandes desafios encontrados pelo professor de Literatura em sala de aula, como vimos.

Diferentemente do que acontece com a produção contemporânea, que se ajusta mais facilmente aos anseios e gostos do público jovem, é em relação às obras canônicas que vamos encontrar resistência e desinteresse, em grande parte, devidos a obstáculos como o vocabulário arcaico, a distância temporal, a complexidade de diálogo do leitor com essas obras.

Estabelecer as necessárias pontes entre o universo do estudante e o universo literário é algo que urge ser feito de maneira afetiva e efetiva, exatamente como vemos acontecer com a protagonista leitora do romance *Tudo que é sólido pode derreter* (GOMES, 2011), razão pela qual selecionamos essa obra como um exemplo de consubstanciação de práticas que acreditamos renovadoras para o processo de ensino e aprendizagem de literatura, em consonância com o que vimos, em nossos capítulos anteriores, acreditarem e defenderem também os vários estudiosos e pesquisadores do assunto.

É preciso deixar claro ao jovem leitor que as grandes obras literárias encontram sua matéria-prima na vida, nos sentimentos e pensamentos comuns a todos os seres humanos e que, por meio da expressão artística disso tudo é que os grandes autores conseguiram imortalizar os textos, as personagens e as histórias que escreveram e legaram à posteridade como verdadeiro tesouro a ser constantemente redescoberto e preservado pelas gerações futuras de leitores.

Nesse intuito, cumpre frisar, é sempre com um tom mais íntimo e amistoso que todos os autores e suas personagens são introduzidas nos capítulos do romance de Rafael Gomes (2011) – majoritariamente, a intimidade se estabelece mais intensamente com as criaturas do que com os criadores, mas ainda aos grandes mestres Thereza dispensa um tratamento menos formal, mais intimista, como quem se dirige, de fato, a velhos conhecidos.

O objetivo desse tratamento familiar, evidentemente, é o de aproximar a protagonista leitora (e, por meio dela, também o leitor do romance) aos grandes autores e às suas mais emblemáticas criaturas, reforçando a ideia de que é com a vida, diretamente, que o diálogo maior e mais profícuo da literatura se estabelece.

Valendo-se dessa relação amigável, muitas vezes, é que vemos metáforas para o leitor e a leitura serem construídas por Rafael Gomes (2011), como se pode observar no trecho a seguir, extraído do capítulo 10 do livro: *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres*:

Olhando para seu corpo esguio, talvez de estatura menor que o de minha mãe, ou pelo menos mais ágil, pensei que até ali a única coisa que eu sabia de Lóri era que ela gostava de um homem chamado Ulisses. E eu tentando enxergar Ulisses brotar de sua pele como um ramo brota da terra.

_E o “seu homem”, como é mesmo? João Felipe? – ela me perguntou rasgando o silêncio.

Peraí! Eu tinha falado aquilo alto ou só pensado?

_Você não falou nada – ela disse.

_Você tá ouvindo o que eu penso?

Ela sorriu e seu rosto iluminou-se de leve, uma pequena flama acesa.

_É, a gente está mais ou menos no mesmo barco, aqui, percebe? Você e os seus pensamentos, eu e o livro... E agora você está lendo o livro, então... Eu, o livro, os seus pensamentos: você abriu aí uma portinha para mim... (GOMES, 2011, p.364).

Ou, um pouco mais adiante, no mesmo capítulo, quando prossegue a conversa de Thereza com Lóri, momento em que, uma vez mais, fica totalmente clara a natureza do diálogo entre as duas:

_Você lê muito? – era sempre eu quem iniciava as nossas conversas.

_Sim, sou professora. De crianças, mas ainda assim a leitura me é vital.

_Eu também leio.
 _Eu sei – ela sorriu, demonstrando-me a obviedade do fato de que todo aquele nosso encontro só existia porque eu era uma leitora.
 _Sabia que eu acho que sei por que enxergo você igual à minha mãe?
 _Por quê?
 _Porque eu comprei este livro para me entender melhor, para aprender alguma coisa. E minha mãe sempre me ajuda nesse sentido, só que eu não gosto de falar dessas coisas diretamente com ela...
 _“Dessas coisas”... O amor?
 _É, eu acho que sim.
 _Olha, Thereza, não sei se eu tenho tanto para te ensinar, mas sei que eu, você e sua mãe somos mulheres, então temos muito em comum (GOMES, 2011, p.367-368).

A metalinguagem, assim, vai-se construindo de maneira absolutamente natural e orgânica nessa narrativa, sem que haja nenhum estranhamento por parte do leitor, desde o princípio habituado às intervenções da fértil imaginação de Thereza.

No quadro a seguir, citamos cada um dos doze capítulos do romance e os autores (re)apresentados ao leitor por meio deles, bem como o gênero a que pertence cada uma das obras que dão título aos capítulos:

1. Auto da barca do inferno	Gil Vicente	Auto (peça teatral)
2. Sermões	Padre Antônio Vieira	Sermões
3. Os lusíadas	Luís Vaz de Camões	Poema épico
4. Canção do exílio	Gonçalves Dias	Poema
5. Senhora	José de Alencar	Romance
6. Noite na taverna	Álvares de Azevedo	Conto
7. Dom Casmurro	Machado de Assis	Romance
8. Ismália	Alphonsus de Guimaraens	Poema
9. Quadrilha	Carlos Drummond de Andrade	Poema
10. Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres	Clarice Lispector	Romance
11. Quem casa quer casa	Martins Pena	Peça
12. O guardador de rebanhos	Fernando Pessoa	Poemas

Nosso objetivo, nessa pesquisa, não é o de promover uma análise aprofundada de toda a narrativa, mas sim o de propor a sua leitura e conhecimento como pontos iniciais para a ressignificação do ensino e da aprendizagem da literatura na escola, razão pela qual não

trataremos detidamente de cada um dos seus capítulos – trabalho, esse, que poderá resultar numa futura produção acadêmica a ser elaborada e desenvolvida.

O que pretendemos, aqui, para finalizar a presente pesquisa, é mostrar como se dá a aproximação da protagonista leitora com os autores renomados da nossa literatura em língua portuguesa, tomando como exemplo – para que, a partir dele, entenda-se também o tratamento dispensado a todos os outros – a relação estabelecida entre Thereza e a autora brasileira Clarice Lispector, no capítulo 10 do romance.

5. 5. 3. 1. CLARICE LISPECTOR E A (RE)APRENDIZAGEM DA LEITURA

De maneira geral, a forma como Thereza se aproxima dos autores é sempre por meio de alguma brecha que surge em seu cotidiano para que a narrativa de sua vida encontre a narrativa ou tema dos clássicos, oferecendo-lhes a possibilidade do contato e da atualização por meio da leitura perspicaz que deles faz a nossa incansável e inquieta protagonista.

Muitas vezes por recomendação do professor de literatura, outras vezes por meio de contatos casuais que acabam se revelando aventuras surpreendentes, a atitude de Thereza diante da leitura é sempre a mesma: desafio aceito e cumprido com entusiasmo e compromisso do início ao fim.

Para mostrarmos, neste capítulo, como se dá a relação da protagonista do romance com os autores e suas personagens (uma vez que a situação se repete e se renova a cada contato com alguma obra e seu respectivo autor, nos demais capítulos), escolhemos o capítulo 10 do romance, dedicado à obra *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres*, de Clarice Lispector.

Numa certa manhã, Thereza decide não ir ao colégio, com medo de encontrar o garoto por quem está apaixonada, logo após tê-lo beijado pela primeira vez. Angustiado com seus pensamentos, ao mesmo tempo que feliz pelo ocorrido, ela teme não estar preparada para viver um relacionamento amoroso e é neste momento tão propício que se dá o seu casual encontro com Clarice Lispector.

Em casa, sem ter o que fazer, a jovem se dispõe a arrumar seu quarto e, ao fazê-lo, encontra uma fita VHS, com uma gravação antiga, segundo a etiqueta de identificação, de quando tinha apenas dois anos de idade e, curiosa, para o que está fazendo para assisti-la:

Minha mãe fez graças por mais alguns segundos, acompanhadas sempre de pequenas risadas do meu pai, o típico macho encantado com a prole. De súbito, a fita foi tomada por um chuveiro cinza, característico também dos

_Clarice Lispector?

_Ah! Será que aquela é a Clarice?! Já ouvi falar tanto no nome, mas nunca tinha visto a cara. Pode ser, não sei...

_A Clarice não tem sotaque, é língua presa – ela me corrigiu com doçura. Arregalei os olhos, animada com as descobertas.

_Tem algum livro com “A paixão” no nome?

_A *paixão segundo GH*. Mas eu vendi o último exemplar faz meia hora – ela falou com legítimo desapontamento.

_Ah, sério?! – falei com legítima frustração.

_Mas tenho outros dela, será que serve? Qual é o tema em que você tá interessada? A maioria fala de amor, paixão, ponto de vista feminino e...

_Isso! Tem algum com nome legal dentro dessa temática? Eu tenho essa mania de escolher pelo título.

_Olha só! A Clarice também gostava de selecionar pelo título, sabia? – ela teclou no terminal de computador à sua frente. – Deixa eu ver aqui...

Eu estava gostando daquele jogo. Nunca tinha me aproximado de um livro por esses caminhos antes. Talvez fosse um sinal acerca de possibilidades diferentes de começar as coisas (GOMES, 2011, p.358-359).

Após verificar os títulos disponíveis, Thereza acaba escolhendo *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres* – “Todos me pareceram convidativos, mas o que poderia vencer este?” (GOMES, 2011, p.360) – e perguntando à vendedora:

_Este último, aqui... São dois? – perguntei.

_Um só. Ótimo nome, né? – ela sorriu com a mais cúmplice das intenções. Acho que ela devia se tornar minha amiga.

É possível alguém se apaixonar por um nome?

_É um nome incrível, não tem como não querer ler! Acho que vai ser o meu primeiro Clarice Lispector – falei com firmeza e pressa, temendo que aquele exemplar também se esvaísse nas mãos de outrem.

_E te garanto que com certeza não vai ser o último. Vou separar pra você [...] (GOMES, 2011, p.360)

E já num grau elevado de surpreendente identidade com a autora e seus livros ainda não lidos, porém já ansiados, Thereza, num gesto simbólico, confia a nós, seus leitores:

Ela anotou meu nome em um pequeno pedaço de papel e ando em direção à estante nomeada “Literatura Brasileira” – uma estante tão pequena para tanta literatura! Fiquei pensando na implicação das denominações, naquela plaquinha, no meu nome rascunhado. Quanto tempo aquela simpaticíssima atendente levaria para esquecer como eu me chamo? Quanto tempo ela teria levado para nunca esquecer o nome da Clarice? Lispector... Clarice Lispector... Thereza... Lispector. “Oi, meu nome é Thereza Lispector.” Bem forte, eu queria (GOMES, 2011, 360).

E é na própria sala de leitura da livraria que Thereza, afoita, começa a entrar na “casa de Lóri” (o livro), estabelecendo contato e confirmando suas impressões de identidade com o universo e a escrita clariceanos.

_Oi, você deve ser a Lóri, né?

Ela virou-se para mim. Era a imagem da minha mãe.

_Oi... É, sou eu – ela disse com uma voz pausada e tranquila, um tom baixo e relaxado que minha mãe jamais tivera.

_Desculpa entrar na sua casa assim, não te conheço muito bem porque acabei de começar o livro, então...

_Não tem problema [...]

Bastavam alguns segundos de interação para que eu entendesse que Lóri não era exatamente igual à minha mãe, embora fisicamente fosse uma cópia perfeita. [...]

_Lóri, sabe que por eu te ver como a minha mãe, com certeza o Ulisses vai ter a cara do meu pai, tudo bem?

_Tudo bem... – ela respondeu com a doçura com que se é benevolente com estranhos, voltando-se para mim como se me visse pela primeira vez (GOMES, 2011, p. 362-365).

Assim como a protagonista de *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres* está em busca de si mesma, tentando aprender-se e preparar-se para viver seu grande amor por Ulisses, Thereza vê-se às voltas com o mesmo dilema em relação a João Felipe, o rapaz por quem ela é apaixonada – e que também é apaixonado por ela, como Ulisses por Lóri – mas em relação ao qual não consegue assumir completamente seus sentimentos, seu amor.

Thereza não se acha pronta para o amor de João Felipe, da mesma forma que Lóri tenta se preparar para viver o seu amor por Ulisses. Estabelece-se, assim, uma relação de extrema confidencialidade feminina entre as duas que, o tempo todo, ao longo do capítulo, vão se lendo e se descobrindo mutuamente, num fluxo de consciência que culminará na decisão de Thereza de, assim como Lóri, entregar-se ao sentimento do amor sem mais reservas, desculpas ou estranhamentos: verdadeiro “encontro consigo mesma em face do outro”, como narra Clarice.

_Posso dizer? Até agora acho que estou mais me identificando [com ela, Lóri] do que aprendendo... Qual é a aprendizagem do livro? - comecei mais uma conversa, ansiosa para aproveitar a inspiradora e complexa paisagem emocional que tinha ali comigo, na figura daquela mulher.

_Não sei também. Antes do final fica difícil saber. Acho que ainda falta um pouco para chegarmos lá.

_Mas você já sabe como é o fim do livro!

_Aqui, com você, meu presente é contínuo. Só sei o instante fugidio de cada página, diante da sua consciência.

_Essa casa é sua?

_Isso tudo sou eu. Estou tentando me organizar.
 _Ah... Tipo sua cabeça?
 _Cabeça... não. Isso tudo aqui é a minha alma, minhas confusões, meus sentimentos, minhas emoções. Não preciso pensar em nada para isso tudo existir, então não acho que é a minha cabeça.
 _Será que é por isso que meu quarto tá uma zona?
 _Poder ser... – ela sorriu [...] (GOMES, 2011, p. 368-369).

O contato com Lóri, sua linguagem e seu fluxo de pensamentos vai fazendo com que Thereza dimensione melhor o momento afetivo pelo qual está passando e reorganizando o seu mundo interno. O contato com a personagem vai alimentando o desejo de Thereza de conhecer a autora que falava tão de perto ao seu coração, por meio da sua escrita, que entrecorta a narrativa – e a vida – de Thereza de forma definitiva:

“Não entender” era tão vasto que ultrapassava qualquer entender – entender era sempre limitado. Mas não entender não tinha fronteiras e levava ao infinito, ao Deus. Não era um não entender como um simples de espírito. O bom era ter uma inteligência e não entender. Era uma benção estranha como a de ter loucura sem ser doida. Era um desinteresse manso em relação às coisas ditas do intelecto, uma doçura de estupidez. Mas de vez em quando vinha a inquietação insuportável: queria entender o bastante para pelo menos ter mais consciência daquilo que não entendia. Embora no fundo não quisesse compreender. Sabia que aquilo era impossível e todas as vezes que pensava que se compreendia era por ter compreendido errado. Compreender era sempre um erro – preferia a largueza tão ampla e livre e sem erros que era não entender. Era ruim, mas pelo menos se sabia que estava em plena condição humana.

_Olha... A gente pode encontrar com eles ou ligar pra Clarice pra dar parabéns por ela saber fazer direitinho as leitoras se enxergarem nas personagens.

_Mas a Clarice já morreu – ela disse com pausa e langor, a voz do próprio espírito de Clarice completamente vivo dentro de si (GOMES, 2011, 369-370).

Desenha-se, assim, no contato com a literatura clariceana, uma nova forma de Thereza ler-se a si própria, com a ajuda do espelho que lhe é proporcionado por Lóri, a tal ponto que assistimos, neste capítulo, diante do contato de Thereza com a literatura de Clarice Lispector, a um desabrochar muito intenso da adolescente que, como fica claro para o leitor do romance, testemunha de todo esse processo, jamais será a mesma depois de reaprender a olhar para si mesma, numa leitura de si muito mais profunda, intensa, filosófica e humana:

Ao escovar os dentes no espelho, eu não era mais aquela da manhã. Algo em mim já me transfigurava, uma onda radioativa subcutânea que me deformava

lentamente, talvez, melhorando-me. No quarto fiquei de calcinha e sutiã em frente a um outro espelho maior, na ânsia de enxergar-me e saber-me.

Pareceu-lhe, então, meditativa, que não havia homem ou mulher que por acaso não se tivesse olhado ao espelho e não se surpreendesse consigo próprio. Por uma fração de segundo a pessoa se via como um objeto a ser olhado, o que poderiam chamar de narcisismo mas, já influenciada por Ulisses, ela chamaria de: gosto de ser. Encontrar na figura exterior os ecos da figura interna: ah, então é verdade que eu não imaginei: eu existo (GOMES, 2011, p.371).

Da mesma forma como acontece em outros capítulos do romance, com outros autores, a linguagem clariceana interfere na própria linguagem de Thereza que, inspirada pelo fluxo de pensamento de Clarice Lispector e seu estilo inconfundível, ensaia outras formas de dizer-se, narrar-se a si própria, como que em busca, por meio de uma nova linguagem, da expressão enriquecida de uma nova faceta sua. Assim, o acréscimo proporcionado pelo diálogo com autora e personagem produz uma nova sensibilidade linguística em Thereza, manifesta num discurso mais elaborado, sinuoso, labiríntico e intenso, como mostra o trecho a seguir:

Queria entender os pedaços e as formas que me constituíam, meus contornos e extremidades, minhas bordas transmutadas em falésias e rochas de uma ilha que a (me) delimitam em relação ao mar e que acolhem com dureza e candura as ondas ferozes que jamais cessam de invadir.

Até onde o mar do mundo me inundaria, em que pedaço daquele meu eu poderia João Felipe ancorar, se assim o quisesse, e com que olhos me exploraria e quantas matas fechadas e animais selvagens encontraria nessa ilha inabitada (Inabitada?)? Seria aquele meu corpo que eu, de dentro de mim mesma, via e sentia – dois níveis de cognição impossivelmente simultâneos – um pedaço de terra inteiriço, constituição sólida e solitária, ou seria eu um arquipélago? E João Felipe: jangada, veleiro, caravela? (GOMES, 2011, p.371).

Ao contato com diferentes autores e seus estilos, corresponde sempre um acréscimo intelectual e linguístico de Thereza: seu vocabulário vai se sofisticando e incorporando palavras novas, novas nuances de construções sintáticas, uma nova forma de explorar as possibilidades comunicativas das palavras. E não é algo que se possa ler como proposital ou forjado pela leitora protagonista de *Tudo que é sólido pode derreter* (GOMES, 2011), é, antes, a incorporação natural realizada por ela daquilo tudo que a toca, a transforma e a inspira durante suas leituras. Ao conhecer e travar contato com a matéria literária, Thereza sofisticava sua visão de mundo e amplia o leque de possibilidades de linguagens para a sua própria expressão. Atento a esse cuidado e a essa interessante influência do texto literário na vida e no discurso da jovem leitora, não poderá também o jovem leitor (que acompanha sua evolução

no romance) sentir-se instigado ou incentivado a fazer o mesmo? O convite é constantemente lançado nessa direção: a literatura interessa porque a matéria de que ela trata não nos é alheia, mas exatamente o oposto: ela nos ilumina e nos acrescenta justamente por tratar daquilo tudo de que, do ponto de vista humano, somos todos feitos – sentimentos, pensamentos, valores, crenças, paixões, dilemas, descobertas, dúvidas etc.

Estabelecido o contato com Lóri e, por meio dela, com a própria Clarice, Thereza parte, então, como sói acontecer todas as vezes, em todos os outros capítulos, em busca de informações que a ajudem a compreender melhor a autora, seu contexto e sua produção literária. Nesse intuito, no capítulo 10, é à internet (por meio do vídeo completo da entrevista de Clarice Lispector a Júlio Lerner, na TV Cultura, em 1977) que Thereza recorre para obter o conhecimento todo de que precisa para estreitar seus laços com a autora de *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres*:

No *YouTube*, a maravilha da comunicação sem barreiras e sem intermédios, encontrei a entrevista completa da escritora, feita originalmente para a TV Cultura de São Paulo, em 1977 – sua última entrevista, seus derradeiros movimentos registrados em vídeo.

“Eu sou tímida e ousada ao mesmo tempo” – ela dizia ao repórter, e essas palavras grudaram-se para sempre em mim.

Clarice é uma escritora singular, que desafia classificações. Cronologicamente, está inserida no terceiro tempo modernista (movimento do qual Carlos Drummond inaugurou a Segunda Fase, lembram?), na chamada Ficção pós-1945 [...]. Junto a Clarice, nessa classificação, estaria também Guimarães Rosa, outro ficcionista de enorme estatura no panorama inventivo de nossas letras. [...]

Nesse momento, consolida-se, por exemplo, o recurso do “fluxo de consciência”: uma espécie de monólogo interior do personagem que, como o próprio nome indica, flui com a liberdade dos pensamentos e das impressões sensoriais (e psicológicas). Busca-se reproduzir no texto o funcionamento da mente humana, onde ideias, sensações e sentimentos correm misturados, repentinos, sem a necessidade de filtros lógicos.

A literatura de Clarice Lispector (1920-1977) é esse grande mergulho no “eu”, um momento de intensa introspecção, um olhar investigativo que busca exaurir a compreensão da alma, daquilo que é íntimo – do ser com ele mesmo, em seu contato com outros seres e com os fenômenos naturais do mundo.

Autora tida como “difícil”, é, na verdade, de uma escrita bastante simples. Conforme sua própria afirmação, na entrevista a que eu assistia naquele exato momento, ela “não enfeita”: suas palavras são limpas e diretas. O que pode tornar violento e atordoante o mergulho em suas obras são as reflexões incomuns e surpreendentes que as personagens empreendem acerca de suas consciências individuais e das implicações mentais e práticas percebidas em suas condições subjetivas de seres humanos.

Colabora para o tumulto íntimo que seus livros causam no leitor o fato de que não há a construção de um enredo aos moldes tradicionais, estruturado em uma história com lógicas causais que avance em começo, meio e fim. O que se apresenta são situações narrativas que abalam a vida prosaica das

personagens, eclodindo uma espiral de novas percepções, reflexões e mudanças em suas visões de mundo e no sentido atribuído a seus atos e emoções (GOMES, 2011, p.372-374).

Metalinguisticamente, Rafael Gomes (2011) busca pavimentar o acesso do jovem leitor em formação aos autores e suas obras por meio da investigação e da pesquisa sempre promovidas pela leitora contumaz que é Thereza. Nenhuma obra ou autor é abordado sem que Thereza lhes faça as vezes de guia ou apresentadora. Ela chama para si esse papel porque, como expusemos ao longo da presente pesquisa, é a sua atuação como leitora e a ressignificação que promove do ato da leitura que são a base de todo o romance.

As obras clássicas ganham novas possibilidades ao serem introduzidas e apresentadas aos jovens leitores contemporâneos a partir de uma perspectiva afetiva, dialógica e facilitadora: como sugere Todorov (2014), o que *Tudo que é sólido pode derreter* (GOMES, 2011) prioriza é o resgate do prazer proporcionado pela fruição literária, pelo conhecimento e pela exploração de novas e transformadoras sensibilidades, plasmadas em textos artísticos de inigualável valor e importância para o patrimônio cultural da humanidade.

E se as informações metalinguísticas e paradidáticas não faltam no romance de Rafael Gomes (2011), é preciso frisar que elas são sempre posteriores ao contato estabelecido com as obras, ou seja, é o mergulho na obra que suscita novas e mais profundas informações contextuais ou mesmo biográficas e não o contrário. É dizer: o leitor é estimulado a enxergar e aceitar o desafio prazeroso da leitura para, só depois disso, buscar e receber as informações de que eventualmente necessitará para melhor perscrutar aquele universo no qual, todavia, já se inseriu.

A liberdade da coautoria, representada pela leitura literária – diferente de outros tipos de leitura que se pratica diariamente – é evidenciada e potencializada na atitude de Thereza como leitora e também nos resultados que obtém depois de lançar-se a esse desafio sempre tão engrandecedor e ampliador de perspectivas.

Não são, assim, as razões ou imposições escolares que levam a jovem a procurar informações ou análises sobre as obras clássicas que deverá enfrentar: é, antes, a sua maneira de receber esses textos que a leva a querer buscar sempre mais, sempre além, sempre o aprofundamento benfazejo daquele diálogo com a literatura.

Enfim, ler Clarice pode ser desafiador, mas a recompensa é enorme. Em sua voz narrativa, o assombro experimentado diante da realidade é intangível e inexprimível em palavras. Mas da insistente tentativa nasce essa literatura

tão rica e plena em sua missão tateante, em seu “assustador contato com a tessitura de viver”, nas palavras da própria ficcionista. Que completa, definitiva: “Se eu tiver que dar um título à minha vida, seria: à procura da própria coisa” (GOMES, 2011, p.374).

É, a nosso ver, o resgate da função humanizadora e sensibilizadora do texto literário que poderá a literatura e seu ensino, sua fruição, do perigo sobre o qual nos alerta Todorov (2014). É a revisão da maneira como apresentamos e introduzimos os jovens leitores em formação aos textos literários que poderá resgatar para a literatura o lugar que sempre lhe foi de direito e importância.

É à medida que despertarmos e trabalharmos a sensibilidade do olhar de nossos aprendizes para a captura e identificação do literário nas suas mais diferentes formas e veículos na atualidade que estaremos cumprindo com a nossa missão de professores e defensores da literatura.

Valendo-nos da relação íntima de Thereza com Clarice Lispector – que, ao final, ensina a ela uma nova leitura de si mesma – que queremos concluir nosso trabalho, reproduzindo os dois parágrafos finais do capítulo dedicado a *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres*, muito representativos da discussão toda que pretendemos levantar e defender ao longo de toda a presente pesquisa:

Antes de entrar no banho, antes que minha casa acordasse, antes que o mundo viesse a girar a sua órbita corriqueira, eu acordei a fita VHS antiga, que dormia dentro do videocassete. Minha busca não era por Clarice, mas por rever a “eu” que ontem me intrigava e que em tão pouco tempo eu já era capaz de entender melhor. Ali, pequena, no alvorecer da infância, as imagens desbotadas me mostravam abraçada com a minha mãe, exatamente como eu estaria para sempre, e de forma indissolúvel, atada a Lóri.

Iniciei, na água do chuveiro, o resto dos meus dias, pensando que tinha entendido por que o livro começava com uma vírgula e terminava com dois pontos. É que aquilo era só um pedacinho da vida. A gente tinha a eternidade antes e depois. Na verdade, esse livro não era só sobre esperar o momento certo de se entregar para o amor – e por isso ele também tinha “aprendizagem” no nome. Era sobre aprender a ser quem a gente é. Sobre nascer e renascer dentro da gente mesmo: (GOMES, 2011, p.386-387).

6. CONCLUSÃO

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e, sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro

tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem (COSSON, 2006, p. 30).

A literatura juvenil contemporânea, tão dinâmica quanto o próprio jovem leitor a quem se dirige de forma mais imediata, vale-se de múltiplos recursos, temas e formas para reinventar o diálogo que com ele estabelece. A escola, espaço promotor e fomentador da leitura por excelência, também deve repensar a forma como apresenta e incentiva o contato dos estudantes com o texto literário. Afinal, não há como subestimar o impacto positivo da fruição literária também na vida do jovem leitor. Recordemos a esse respeito os sábios ensinamentos de Antonio Candido, para quem:

[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. (CANDIDO, 1995, p. 185)

Como obra de arte, o texto literário ocupa lugar relevante na vida social. Nele encontramos diferentes possibilidades para abordar dilemas e sentimentos inerentes ao amadurecimento dos indivíduos, bem como de compreensão do mundo. Seu papel, enquanto comunicação e expressão, é, como vimos, libertador e transformador, sobretudo se considerarmos o caso específico do adolescente que, muitas vezes em crise consigo mesmo, passa a buscar espelhos naqueles produtos culturais que consome, sejam eles da música, da televisão, do cinema, da internet, sejam, como estamos priorizando, aqui, da literatura.

Por isso o espelho é, ao mesmo tempo tão tentador e tão perigoso para o adolescente: porque gostaria muito de descobrir o que os outros veem nele. Entre a criança que se foi e o adulto que ainda não chega, o espelho do adolescente é frequentemente vazio. Podemos entender então como essa época da vida possa ser campeã em fragilidade de autoestima, depressão e tentativas de suicídio (CALLIGARIS, 2014, p.24).

É justamente dessa insegurança que deriva grande parte das dificuldades relacionais dos adolescentes, tanto com os adultos quanto com seus coetâneos, afirma Contardo Calligaris. Tanto uma timidez apagada quanto o estardalhaço maníaco manifestam as mesmas questões, constantemente à flor da pele, atitudes típicas de quem não se sente mais adorado e que também não é ainda reconhecido.

Numa fase assim turbulenta, não é nada difícil imaginar quão cara seja a questão da construção da própria identidade em meio a uma avalanche de mudanças, acompanhada de inúmeras expectativas.

O “espelho vazio” da adolescência busca o Outro com o qual se identificar – ousamos dizer mais: precisa dele. E isso é assim justamente por conta da necessidade que ele tem de se reencontrar consigo próprio, redescobrando seu lugar no mundo, entre aqueles que o amam ou com os quais convive.

É nesse sentido que os leitores juvenis, que soem buscar parâmetros, alternativas, inspirações que lhe preencham o “espelho vazio” com o qual se defrontam nessa fase da vida, motivados pela fruição dos textos literários, poderão encontrar, no exercício da leitura, como viemos demonstrando até aqui, um importante espaço de libertação, autoconhecimento e humanização.

Numa perspectiva pedagógica, portanto, urge que reconsideremos as práticas tradicionais de ensino e apresentação do conteúdo literário e que tenhamos em mente que a matéria-prima desses textos artísticos, de conteúdo tão importante quanto necessário para a formação global do indivíduo, não é outra senão a própria vida e seus meandros, razão pela qual não passamos incólumes por uma boa narrativa ou um bom poema. Usando as palavras de Todorov, é preciso deixar claro aos jovens aprendizes que

[...] somos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro os nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano (TODOROV, 2014, p. 23-4).

É pela identificação com o que lê (fato tão comum ao leitor habitual) que o jovem leitor dialoga com o substrato humano das obras com as quais trava contato e, ao fazê-lo, entende um pouco melhor e mais profundamente a si mesmo nas situações todas que vivencia. Falamos, assim, daquela parcela da significação do texto que se completa na experiência do leitor, como nos mostra Rildo Cosson (2006, p.17):

Na leitura e na escritura do texto literário, encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a Literatura é uma experiência a ser

realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia de minha própria identidade. No exercício da Literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção.

A literatura, enquanto manifestação artística, como sabemos, muito tem a oferecer a todos aqueles que se entregam ao seu estudo, à sua fruição e a todos os mistérios envolvidos no desvendar da alma humana que a matéria literária representa e estimula.

A história da literatura centrada no nacionalismo literário ainda é, de longe, a perspectiva dominante no ensino de literatura, desdobrando-se em sequência temporal numa lista de autores e obras do cânone português e do brasileiro e suas respectivas características formais e ideológicas. O livro didático é o maior bastião dessa perspectiva, tendo da história uma visão muito particular, com resíduos nada desprezíveis do positivismo do século passado e do anterior, acrescido de uma visada marxista [...]

Tendo, pois, o livro didático como apoio, o mais comum é que o professor configure nesse trabalho as mais diferentes estratégias: uma atividade oral de leitura de fragmentos pelos alunos, seguida por perguntas e respostas, sendo que essas já se encontram no manual do professor, ou seja, os alunos vão ter de se ajustar, como no leito de Procusto, a respostas elaboradas de antemão, que o próprio professor provavelmente tampouco saberia responder se não as tivesse ao alcance (REZENDE, 2013, p.101).

A escolarização desse conteúdo, assim sendo, parece não ter conseguido preservar as nuances e sutilezas necessárias para o trato dos poemas e das narrativas, subjugados, na prática escolar, como assinala Rezende, à cronologia da história literária e à memorização de nomes de autores, obras ou características predominantes dos períodos, numa abordagem teleguiada por leitores prévios (autores dos materiais didáticos), que parece muito mais afastar e aborrecer os novos leitores do que efetivamente instigá-los ao conhecimento e à fruição de todo o vasto tesouro literário de que dispomos.

A perspectiva assumida é a de que há um progressivo afastamento entre o público e as obras e que ele acontece, ironicamente, por meio das relações entre literatura e ensino. Vê-se nos espaços acadêmicos a preocupação com a história e as correntes literárias, a biografia dos escritores, as fortunas críticas e não com a leitura dos textos literários. Nesse contexto, a literatura, para falar com Todorov (2014), fica em perigo, porque colocada dentro de um círculo vicioso: os professores vivenciam cada vez menos o texto literário e, com isso, suas práticas são cada vez menos empenhadas na formação do leitor literário (AGAZZI, 2014, p.443-444).

Isso sem nos esquecermos de que, concorrendo com as novas mídias, muitos são os alarmistas – a nosso ver, bastante equivocados – que condenam o livro ao esquecimento num futuro próximo e proclamam a leitura um hábito já bem esquecido e enfraquecido em nossa sociedade, especialmente entre os jovens, sempre tão afeitos à velocidade na troca de informações e aos conteúdos fragmentados, não lineares, característicos da linguagem do hipertexto.

Sabemos, contudo, que essa perspectiva pessimista em relação ao livro e à leitura está muito enganada. Aliás, o nítido crescimento do mercado editorial brasileiro nas últimas décadas é prova de que o livro continua sendo produzido, vendido, lido e apreciado (talvez não por todos, como gostaríamos, mas ainda por muitos leitores apaixonados) e tem buscado adaptar-se aos nossos dias, oferecendo novidades e atrativos (no plano da forma e do conteúdo) que garantam o interesse do seu público consumidor que, a despeito das muitas alternativas de entretenimento que se lhe apresentam, continua a enxergar no livro fonte segura de conhecimento e entretenimento de qualidade.

Num cenário assim, tão repleto de indagações e transformações incessantes, queremos acreditar, como procuramos defender ao longo de nossa pesquisa, que nem a literatura pode ter sua importância reduzida em nossos currículos escolares, nem o livro ou a leitura estão, de fato, agonizando. Muito pelo contrário: atentos às dificuldades do contexto contemporâneo e todas as suas especificidades, é necessário fomentarmos a pesquisa acadêmica acerca do ensino da literatura e, desenvolvendo novas metodologias e abordagens, garantirmo-nos de dar ao texto literário a importância e o destaque que, como sabemos, ele merece.

Com Maria Amélia Dalvi,

Partimos do princípio de que a literatura, do modo como a estamos pensando (próxima, real, democratizada, efetivamente lida e discutida, visceral, aberta, sujeita à crítica, à invenção, ao diálogo, ao pastiche, à leitura irônica e humorada, à paródia, à contextualização individual e histórica, com manejo dos recursos – verbais, visuais, materiais e imateriais – inserida no mundo da vida e em conjunto com as práticas culturais e comunitárias, sem medo dos julgamentos), nunca esteve no centro da educação escolar. Basta lembrar que, [...] nos modelos tradicionais do ensino da língua materna, o texto literário tinha uma presença constante, mas erigido em exemplo, em objeto de admiração “por encomenda”, usado como modelo de boa linguagem, como veículo ideológico, como suporte temático e documental, como apoio ao ensino da história literária, como matéria para exercícios de análise gramatical – ou seja, uma utilização abusiva, burocrática, nada criativa ou

crítica e, pior, uma instrumentalização inespecífica, que conferia ao texto literário uma presença sacralizada e, ao mesmo tempo, banal (DALVI, 2013, p.77).

É necessário, portanto, que coloquemos em perspectiva como podemos ressignificar a presença e a importância do texto literário na vida dos jovens aprendizes para que consigamos atribuir à literatura um papel verdadeiramente emancipador e significativo para os nossos alunos não só entre as paredes da escola, enquanto componente do currículo escolar, mas, para além dela, na vida e na formação global desses indivíduos, possibilitando a todos as benesses e as maravilhas da fruição literária.

Ao pensarmos que a educação literária pode fazer o leitor compreender que o plano real se apropria e transgride o plano do imaginário, direcionamos nossas ações pedagógicas para o entendimento de uma literatura que não confere total exatidão ao real, mas que revela várias possibilidades de experimentarmos as situações vivenciadas. Cada leitor tem, dessa forma, uma maneira particular de experienciar suas leituras e de transmitir o dizível e, por vezes, o indizível. Quando isso acontece, o ensino literário se firma como um dos caminhos, para que o leitor se aproxime de possíveis respostas às suas indagações (MENEZES; COELHO, 2016, p.79).

Nesse sentido, o letramento literário defendido por Rildo Cosson (2006, 2012) propõe que preparemos nossos jovens leitores para o universo da literatura, afeiçoando-os e acostumando-os às especificidades dos textos artísticos, ampliando sua noção do fenômeno literário, desenvolvendo sua sensibilidade e seu senso crítico para a recepção desse tipo de conteúdo.

Concordamos com Cosson (2006), ao nos apontar que a leitura literária não pode ser tratada como atividade *solitária*, mas deve ser elevada a um ato *solidário*. O leitor, no compartilhamento das leituras, expõe as variadas maneiras de observar cada contexto e agir, inferir sobre ele, realçando o prazer tão esperado nessas experiências leitoras. Estar num mundo envolvido pelas palavras dá ao leitor a capacidade de se integrar à sociedade e de se afastar da ignorância. Portanto, precisamos fomentar a ideia da essencialidade do letramento literário no processo educativo [...] (MENEZES; COELHO, 2016, p.81, grifos nossos).

Tal preparação se nos apresenta como interessante e pertinente recurso para que possamos repensar algumas práticas escolares e aquilo que queremos oferecer, de fato, aos nossos estudantes em termos de experiência com a literatura, por meio da leitura.

Na leitura e na escritura do texto literário, encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos (COSSON, 2006, p.17).

Falamos, assim, da resignificação do contato do leitor com a obra, que não pode, se quisermos sustentar a leitura como um hábito e, mais do que isso, um gosto na vida desses jovens, ficar presa somente aos interesses pedagógicos e científicos (observação de características ideológicas, formais, traços distintivos de um movimento literário) devendo, com reconhecida urgência, ultrapassar os limites do ensino tradicional de literatura, preocupado essencialmente em fazer os alunos decorarem informações e análises das obras cobradas pelas listas dos vestibulares, rumo àquilo que dá real sentido ao contato que se pretende travar com a arte literária: a experimentação do novo, o desenvolvimento da sensibilidade e o livre exercício do lúdico, por meio do estímulo à imaginação - que nos transporta para outros mundos, oferecendo-nos a chance de experimentar outros pontos de vista, outras vidas, outros tempos, diferentes hábitos e pensamentos.

A grande conquista a ser pleiteada é o alcance da sensibilidade, provocando a formação de sujeitos históricos, envolvidos com o tempo, o espaço e a memória. Esses devem ser capazes de ler todas as linguagens e códigos, relacionar a linguagem literária com a fotográfica, a cinematográfica e com os meios, como o cinema, internet, televisão, a fim de perceberem a diversidade dos textos e as experiências sensoriais que eles podem proporcionar (MENEZES; COELHO, 2016, p.80).

“Não se deseja outra coisa como reação de leitura, senão que o leitor desfrute intensamente o que lê” diz Cademartori (2012, p.60) acerca do contato pretendido/esperado do jovem aprendiz com o texto literário, reforçando a hipótese também levantada por Todorov (2014), Candido (1995), Cosson (2006,2012) e tantos outros pensadores preocupados com os rumos do ensino da literatura e da leitura como um hábito importante para a formação global do indivíduo. A leitura, para todos esses pensadores, deve ser espaço de livre exercício da imaginação, estimulando a criatividade e contribuindo para o enriquecimento do universo interior daquele que a pratica, participando ativamente do processo de atualização da obra por meio de sua leitura, transformando-se em coautor do texto literário, resgatando para ele o papel de espaço privilegiado da reflexão sobre o que nos torna humanos, sobre a vida e seus

desafios, sobre as dificuldades de amadurecer e entender quem somos, o que queremos, como nos posicionamos diante dos fatos, das pessoas, do mundo etc.

Por fim, na estrutura intertextual da obra *Tudo que é sólido pode derreter* (GOMES, 2011) e na experiência, como leitora, de sua protagonista, acreditamos encontrar um exemplo interessante e inteligente, porque não gratuito nem deliberadamente sistemático ou pedagógico, de diálogo, como propõem Candido (1995), Cosson (2006,2012), Dalvi (2013), Rouxel (2013), Aguiar (2013), entre outros, do jovem leitor atual (alvo mais imediato da obra, porém não exclusivo) com as obras clássicas da literatura.

Rafael Gomes (2011), jovem roteirista em seu romance de estreia, insere as principais questões e as personagens desses clássicos de maneira muito orgânica e dinâmica no cotidiano da jovem Thereza e nós, leitores, acompanhamos isso tudo de perto: temos acesso aos pensamentos e reflexões da garota diante dos textos lidos e vamos, com ela, aprendendo e apreendendo o necessário, aquilo tudo, afinal, que dá significado à experiência da leitura, estabelecendo as necessárias pontes entre o universo do estudante contemporâneo e o universo literário.

Seguindo a premissa de que parte a estruturação da narrativa de Rafael Gomes (2011), acreditamos que é preciso deixar claro ao jovem leitor que as obras literárias encontram sua matéria-prima na vida, nos sentimentos e pensamentos comuns a todos os seres humanos e que, por meio da expressão artística disso tudo é que os grandes autores conseguiram imortalizar os textos, as personagens e as histórias que escreveram e legaram à posteridade como verdadeiro tesouro a ser (re)descoberto e preservado pelas gerações futuras de leitores.

Thereza, a protagonista leitora, dialoga com os clássicos, seus personagens e autores, e compartilha conosco suas ideias, interpretações e impressões acerca de tudo o que recebe por meio das leituras ativas que faz; não raro, surpreendendo-nos e animando-nos com a avidez com que se dedica cada vez mais a elas. Os grandes clássicos, assim, nos são reapresentados sob a perspectiva empolgada e empolgante dessa garota que, no exercício de coautoria que pratica ao atualizar os textos clássicos com os quais se vê às voltas, convida-nos, todos, a insuflar-lhes fôlego novo, nova visão, vida nova, enfim.

Thereza vai enriquecendo suas interpretações e seu poder de análise à medida que suas leituras vão se acumulando e ela vai travando contato com diferentes autores, de diferentes épocas, donos dos mais variados estilos. Aumentando o seu repertório, ela se torna capaz de tecer associações, comparar personagens e situações com maior perspicácia, profundidade e propriedade, conferindo vida e movimento ao que lê.

Assim, transformando e deixando-se transformar, não há como percorrer a trajetória de Thereza sem lhe perceber os avanços e a sofisticação de seu pensamento e expressão ao longo dos capítulos do romance. À consolidação da sua experiência como coautora dos textos literários que lê corresponde o seu amadurecimento como leitora e como pessoa, testemunhando o poder transformador da leitura literária.

Percorrer a trajetória (a nosso ver, exemplar) da leitora-personagem Thereza, assim, é uma forma de refletirmos sobre a importância da experiência do leitor, tal qual nos apresenta a prática pedagógica do letramento literário e seus defensores, no processo de aprendizagem e apreensão do conteúdo literário ministrado em sala de aula. Evidentemente, não pensando na recepção como forma única de atingir tais fins, mas, no mínimo, ressaltando a sua importância e contribuições como uma etapa fundamental dentro de todo esse processo.

Recordando o conselho de Cademartori, obras como esse romance contemporâneo juvenil insuflam, por seu alto potencial simbólico, um novo sentido ao contato com a literatura e, por tabela, também ao seu ensino e aprendizagem, “de modo a corresponder ao anseio por outras respostas possíveis, ainda que efêmeras, a questões diversas sobre si e sobre o mundo, que convocam o entendimento e o sentimento de um sujeito em formação.” (CADEMARTORI, 2012, p.65).

Pelo fortalecimento das relações de alteridade, num processo dialógico com as grandes obras, vai-se descobrindo um caminho novo a ser trilhado, que deve ser explorado com entusiasmo e critério por professores e alunos como mais uma produtiva ferramenta de ensino e aprendizado. O profissional da educação, formado para promover o letramento literário infantil e juvenil, deve compreender os horizontes que o texto pode proporcionar e dispor de estratégias que visem à imersão dos alunos no universo das letras literárias de maneira a estimular a criatividade, o senso crítico, entre outras competências necessárias à prática da cidadania e à alimentação da própria alma.

Enxergando o leitor como um agente de protagonismo no processo comunicativo estabelecido pela obra literária, por meio da leitura, que atualiza e contextualiza o conteúdo das obras em diferentes momentos e realidades, conseguiremos visualizar melhor quão importante é tratarmos a leitura como um processo libertador, emancipador dos jovens estudantes que, a partir da prática do ato de ler, encontrarão razões para ressignificar o mundo de maneiras diferentes e mais complexas, porque amadurecidas pela experiência de coautoria do literário.

Essas são, a nosso ver, algumas das contribuições que o romance *Tudo que é sólido pode derreter* (GOMES, 2011) tem a oferecer tanto aos jovens aprendizes quanto aos

professores interessados em transformar as aulas de literatura em verdadeiros laboratórios de aprendizado não só de conteúdos programáticos tradicionais, mas também de vida, de amadurecimento e desenvolvimento do senso crítico.

Trata-se de uma obra atual, comprometida com o resgate de uma perspectiva que consideramos da maior e mais urgente importância: a de que a leitura deve ser vista, praticada e ensinada como uma grande aventura de conhecimento do mundo e de autoconhecimento, fazendo eco à lúdica sugestão de CADERMATORI (2012, p.52): “Uma possibilidade de o jovem examinar suas dúvidas e instabilidades poderia dar-se na conversão de parte do tempo livre em tempo-livro (...)” – lição, essa, que a personagem Thereza parece ter aprendido, vivido e compartilhado, muito bem, conosco, nas páginas do romance.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor. **Indústria cultural e sociedade**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

AGAZZI, Giselle Larizzatti. Problemas do ensino da literatura: do perigo ao voo possível. **Remate de Males**, Campinas, 34 (2), p. 443-458. 2014.

AGUIAR, Vera Teixeira de. A formação do leitor. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 104-116, v. 11.

_____. O saldo da leitura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. (orgs.) **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p.153-161.

ALVES, José Hélder Pinheiro. O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. (orgs.) **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 36-49.

AMARAL, Vera Lúcia. **Psicologia da educação**. Natal, RN: EDUFRN, 2007.

BARTHES, Roland. **Aula**. Trad.: Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1979.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica**. In COSTA LIMA, L.(org.). Teoria da cultura de massa. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. p.239-283.

BOSI, Eclea. **Cultura de massa e cultura popular**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

BRAGA, Denise Bértoli. A inserção dos recursos digitais e da internet nas práticas sociais e educacionais: impactos no ensino da literatura do século XXI. **Remate de Males**, Campinas, 34 (2), p. 635-652. 2014.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

CADEMARTORI, Ligia. **O professor e a Literatura para pequenos, médios e grandes**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

CALLIGARIS, Contardo. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2014.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARNEIRO, Flávio. **No país do presente: ficção brasileira no início do século XXI**. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**. Trad.: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Letramento literário**. Glossário CEALE. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. (orgs.) **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 67-97.

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. (orgs.) **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

DIAS, Maria Heloísa Martins; PITERI, Sônia Helena de Oliveira Raymundo (orgs.) **A literatura do outro e os outros da literatura**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

ECO, Umberto. **Apocalípticos e integrados**. Trad.: Pérola de Carvalho. 7. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2011. (Debates, 19)

FERNANDES, Maria Lúcia Outeiro **Ficção brasileira contemporânea**: modos de configuração e modos de abordagem. Palestra na Mesa Redonda: Ficção Brasileira Contemporânea da ABRALIC, 2015.

_____. **Narciso no labirinto de espelhos**: perspectivas pós-modernas na ficção de Roberto Drummond. São Paulo: Editora da Unesp, 2012. Biblioteca Virtual.

_____. Perspectivas pós-modernas na literatura contemporânea. **Olho d'água**, São José do Rio Preto, 2(2), p. 42-55. 2010.

FERNANDES, Sonia Inez. A liberdade formalizante na formação de mediadores de leitura do texto literário. **Diadorim**, Rio de Janeiro, 18 (1), p.209-222. 2016.

FIDELI, Orlando. **Cultura Popular e Cultura de Elite, cultura de massa**. São Paulo: Associação Cultural Montfort, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Editora Autores Associados/Cortez Editora, 1982.

GAGLIARDI, Caio. Ensinar literatura: a que será que se destina? **Remate de Males**, Campinas, 34 (2), p. 337-348. 2014.

GOMES, Rafael. **Tudo que é sólido pode derreter**. São Paulo: Leya, 2011.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura juvenil**: adolescência, cultura e formação de leitores. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2011.

GUINZBURG, Jaime. Idealismo e consciência política em tória da literatura. In: **Crítica em tempos de violência**. São Paulo: Edusp, 2012.

HUYSEN, Andreas. **Después de la gran división**: Modernismo, cultura de masas, posmodernismo. 2 ed. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora, 2006.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002.

_____. *O texto não é pretexto*. In: Regina Zilberman (org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. Série Novas Perspectivas, vol. 1.

LUFT, Gabriela Fernanda Cé. Literatura juvenil brasileira no início do século XXI. In: _____. **Adriana Falcão, Flávio Carneiro, Rodrigo Lacerda e a literatura juvenil brasileira no início do século XXI**. 2010. 178 f. Dissertação (Mestrado em Literatura Comparada) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Capítulo 1. p. 13-32.

MARIA, Luzia de. **Leitura e colheita**: livros, leitura e formação de leitores. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

MACHADO, Ana Maria. **Balaio**: livros e leituras. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

_____. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva. 2002.

MENEZES, Danielle de Almeida; COELHO, Fábio André. (Des)caminhos da educação literária: do ensino básico ao superior. **Diadorim**, Rio de Janeiro, 18 (1), p. 77-91. 2016.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbetes paradigmáticos. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/paradidaticos/>>. Acesso em: 10 de mar. 2016.

MOLES, Abraham. **O kitsch**: a arte da felicidade. Trad.: Sergio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 2007. (Debates, 68)

MORICONI, Italo. **Blogueiros na berlinda**. Entrevista com Flavio Carneiro a Paula Barcellos. *Jornal do Brasil*, 27 nov. 2004.

_____. Poesia e crítica, aqui e agora (ensaio de síntese e vocabulário). In: ANTUNES, Benedito; FERREIRA, Sandra. **50 anos depois**: estudos literários no Brasil contemporâneo. São Paulo: Editora Unesp, 2014. (p. 57-66)

_____. Poesia e crítica, aqui e agora (ensaio de síntese e vocabulário). In: ANTUNES, Benedito; FERREIRA, Sandra. **50 anos depois**: estudos literários no Brasil contemporâneo. São Paulo: Editora Unesp, 2014. (p. 57-66)

PASCHE, Marcos. Perguntas e respostas. **Diadorim**, Rio de Janeiro, 18 (1), p. 13-16. 2016.

PAULINO, Graça. **Leitura literária**. Glossário CEALE. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-literaria>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Mutações da literatura no século XXI**. São Paulo: Companhia da Letras, 2016.

_____. O ensino da literatura. In: NITRINI, S. ET AL. **Literatura, artes e saberes**. São Paulo: Abralic; Hucitec, 2008.

RESENDE, Beatriz. **Contemporâneos** - expressões da ficção brasileira no século XXI. Rio de Janeiro: Casa da palavra, 2008.

RESENDE, Vânia Maria. **Literatura infantil & juvenil**: vivências de leitura e expressão criadora. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. (orgs.) **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 99-112.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. Trad.: Neide Luzia de Rezende. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. (orgs.) **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 17-33.

SCHOLLHAMMER, Karl Erik. **Ficção brasileira contemporânea**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

SÊGA, Pedroza Christina. **O Kitsch e suas dimensões**. Brasília: Casa das Musas, 2008.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler** – fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia brasileira. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1981.

TERRA, Ernani. **Leitura do texto literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

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

_____. Só a ficção nos salva. Disponível em: <<http://www.revistadehistoria.com.br/secao/entrevista/tzvetan-todorov>>. Acesso em: 26 jun. 2015.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura e o ensino da literatura**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991.