FLÁVIO AMORIM DA ROCHA

**A LITERATURA DE MASSA COMO
ELEMENTO CATALISADOR DA
PROMOÇÃO DO LETRAMENTO
LITERÁRIO NO ENSINO MÉDIO**

TRÊS LAGOAS – MS

2018

FLÁVIO AMORIM DA ROCHA

**A LITERATURA DE MASSA COMO
ELEMENTO CATALISADOR DA
PROMOÇÃO DO LETRAMENTO
LITERÁRIO NO ENSINO MÉDIO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (Área de Concentração: Estudos Literários) do Câmpus de Três Lagoas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, como requisito final para a obtenção do título de Doutor em Letras.

**Orientadores: Professora Dra. Ana Lúcia Espíndola e
Professor Dr. Rauer Ribeiro Rodrigues**

TRÊS LAGOAS – MS

ABRIL/ 2018

FLÁVIO AMORIM DA ROCHA

**A LITERATURA DE MASSA COMO ELEMENTO CATALISADOR DA
PROMOÇÃO DO LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO MÉDIO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (Área de Concentração: Estudos Literários) do Câmpus de Três Lagoas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, como requisito final para a obtenção do título de Doutor em Letras.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Ana Lúcia Espíndola

(Orientadora - UFMS)

Prof. Dr. Rauer Ribeiro Rodrigues

(Orientador - UFMS)

Profa. Dra. Elizabete Aparecida Marques

(Membro – UFMS)

Profa. Dra. Leoné Astride Barzotto

(Membro – UFGD)

Prof. Dr. Ruberval Franco Maciel

(Membro – UEMS)

Prof. Dr. Carlos Vinícius da Silva Figueiredo

(Membro – IFMS)

TRÊS LAGOAS – MS

2018

Dedico este trabalho aos meus pais, Maria Amorim e José Olímpio da Rocha (*in memoriam*), modelos de perseverança e amor incondicional.

AGRADECIMENTOS

Ao universo, por me permitir encontros responsáveis por mudanças de foco e construções conjuntas;

À minha orientadora, professora Ana Lucia Espíndola, pela competência, pelos ensinamentos, pelo bom humor e pelo companheirismo durante todo o desenvolvimento desta tese;

À professora Kelcilene Grácia-Rodrigues, pelo auxílio e suporte oferecidos durante os meus quatro anos como doutorando na UFMS, *Campus Três Lagoas*;

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFMS, CPTL: Rauer Rodrigues, Maria Adélia Menegazzo, Rosana Zanelatto e José Batista de Sales;

À professora Vera Wielewicki, com quem tive a honra de cursar a disciplina Literatura e Multimodalidade, na Universidade Estadual de Maringá;

Aos professores Elizabete Aparecida Marques, Leoné Astride Barzotto, Ruberval Franco Maciel e Carlos Vinícius da Silva Figueiredo pela leitura atenta e pelas valiosas contribuições;

Aos amigos tão especiais que fiz nesses quatro anos, especialmente: Angélica, Celinei, EneDir, Karina e Rubens;

Ao Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, pelo suporte durante a pesquisa;

À colega de trabalho e amiga, professora Raysa Luana da Silva, pela parceria nos projetos que culminaram nesta tese;

Aos estudantes que permitiram que eu contasse suas histórias de leitura. Que existam mais Anas, Fernandos, Helenas e Paulos nas nossas salas de aula;

Aos meus pais, por serem minhas raízes neste mundo;

Ao Ricardo e a todos os meus amigos pela compreensão e pela paciência.

Condenados a uma existência que nunca está à altura de seus sonhos, os seres humanos tiveram que inventar um subterfúgio para escapar de seu confinamento dentro dos limites do possível: a ficção (Mário Vargas Llosa, citado por ABREU, 2006).

ROCHA, Flávio Amorim da. **A literatura de massa como elemento catalisador da promoção do letramento literário no ensino médio**. 2018. 198f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Três Lagoas, 2018.

RESUMO

Considerando o papel da escola enquanto agente responsável pela formação de leitores literários no ensino médio, em um contexto de mudanças pelas quais as sociedades, bem como a própria palavra escrita, têm passado em termos de tecnologia e evolução dos meios de divulgação da arte literária, esta tese tem por objetivo principal observar a influência de uma literatura dita de massa na formação do leitor de literatura em idade escolar. Parte-se do princípio de que a literatura adquire, na contemporaneidade, uma identidade multimodal e é direcionada a uma comunidade de leitores voltados, cada vez mais, a estímulos visuais. Dessa forma, tendo por fundamentação teórica discussões sobre os conceitos de letramento, letramento literário, teoria da recepção, teoria do efeito e da característica dialógica da linguagem, pautada nos estudos de Bakhtin (2006; 2013; 2014), propõe-se uma análise da leitura que os estudantes do *Campus* Campo Grande do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul fazem de obras consideradas literatura “de massa”. Os estudantes que se tornam sujeitos de pesquisa neste trabalho fazem parte de um projeto intitulado *Entreleituras*, que tem por objetivo promover discussões sobre obras literárias e seus diversos modos de representação. São feitas considerações a respeito da escola técnica enquanto local de pesquisa e o papel que a literatura pode desempenhar no âmbito de instituições com essa característica. A análise dos dados é composta por três etapas. A primeira compreende uma reunião do grupo que compõe o Projeto *Entreleituras* no IFMS para preparação da exibição do filme e discussão sobre a obra *Jogos Vorazes*, da escritora Suzanne Collins. Em seguida, serão analisadas as interações discursivas ocorridas durante a intervenção no espaço escolar, que compreende a discussão da obra com outros estudantes, mediada pelos sujeitos de pesquisa. Por fim, apresentamos os relatórios dos sujeitos de pesquisa ao fim das ações do projeto. Observamos, ao final das análises, que a instituição escolar, enquanto agência promotora dos diferentes tipos de letramentos, para que possa promover práticas mais efetivas de letramento literário, deve levar em consideração, além das obras intituladas canônicas, as experiências de leitura que os alunos trazem para a sala de aula. Percebemos, nas interações discursivas entre os estudantes mediadores de leitura e a comunidade escolar na qual estão inseridos, a presença de outros discursos que compõem os seus próprios quando se referem a obras destinadas à “massa”, indicando que as instituições, enquanto detentoras de poder, tendem a inibir as falas sobre obras consideradas por elas de menor valor. Apontamos, por fim, para o surgimento de um novo tipo de leitor, que aqui chamamos de leitor da cultura da convergência. Esse leitor transita com facilidade entre as diferentes formas de expressão literária, em seus diversos modos de representação semiótica, e precisa, conseqüentemente, de um espaço para o diálogo e afirmação de identidade a fim de que suas potencialidades sejam desenvolvidas. Acredita-se, assim, que é papel da escola promover esses espaços, prezando pela formação holística dos sujeitos a ela confiados.

Palavras-chave: Formação de Leitor; Letramento; Letramento Literário; Literatura de Massa.

ROCHA, Flávio Amorim da. **Mass literature as a catalyzer for the promotion of literary literacy in high school**. 2018. 198f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Três Lagoas, 2018.

ABSTRACT

Considering the role schools have as responsible institutions for the formation of literary readers in high school, in a context of changes through which societies as well as the written word have been in terms of technology and evolution of the representative modalities of the literary art, this dissertation has as a main objective to observe the influence of what is called mass literature in the formation of the literary reader at a school age. The starting point of our discussion is the multimodal identity literature has acquired and how this is aimed at a reader community in which people have been more and more interested in visual stimuli. Thus, having as our theoretical foundation discussions concerning the concepts of literacy, literary literacy, reception theory, effect theory and the dialogic characteristic of language based on Bakhtin's studies (2006; 2013; 2014), we intend to analyze how students from the Campo Grande Campus of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Mato Grosso do Sul (IFMS) read what is considered "mass literature". The students that have become our investigation subjects in this study are part of a project entitled *Entreleituras*, which has as a main goal to promote discussions about literary works and their diverse representation modalities. Some considerations about vocational schools as our research locus are pointed out as well as the role literature can play in institutions that have these characteristics. Data analysis is made up of three stages. The first one concerns a meeting of the group that form the *Entreleituras* Project at IFMS in order to prepare the exhibition of the movie and the discussion about *Hunger Games* by Suzanne Collins. Afterwards, the discursive interactions that took place during the intervention at school are analyzed. Finally, we present the reports written by the investigation subjects in the end of the interventions planned by the Project. It was possible for us to observe, when the analysis was finished, that schools as responsible institutions for promoting different types of literacy, in order to promote more effective literary literacy practices should consider besides the works that are labeled classic, the reading experiences students bring to the classroom. In the discursive interactions of the students who were also the reading mediators of the project and the school community of which they are part of, we could identify the presence of other discourses that make up their own when they talk about works that are aimed at a certain "mass", which shows that school institutions as power holders tend to inhibit speeches about works that are considered less valued by themselves. Finally, we recognize the emergence of a new type of reader who here we call reader of the convergence culture. This reader walks easily among different modalities of literary representation, in their diverse forms of semiotic construction. Consequently, he needs space for dialogue and for building his identity so that his potentials can be explored. Therefore, we believe that it is part of the school role to promote this space, contributing to the formation of a holistic human being.

Keywords: Reader Formation; Literacy; Literary Literacy; Mass Literature.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1: OS LUGARES DA LITERATURA.....	23
1.1 Ameaças à formação do pensamento crítico: o lugar da literatura na escola.....	23
1.2 A arte e a técnica – o lugar da literatura no ensino profissionalizante	32
1.3 Projeto Entreleituras: o lugar da literatura “de massa” na formação de leitores	37
1.3.1 Diálogos entre leituras: lugares de encontro com a literatura	44
CAPÍTULO 2: LETRAMENTO LITERÁRIO: CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES DE LITERATURA	53
2.1 A quem, de fato, podemos chamar de leitor?	53
2.2 Letramento: o texto literário e suas especificidades	56
2.3 O letramento literário e a autonomia da escolha	65
CAPÍTULO 3: CONTEXTO DA PESQUISA E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	77
3.1 O lócus da pesquisa	78
3.2 Os sujeitos de pesquisa	83
3.3 Metodologia da pesquisa – percurso de análise.....	87
3.4 Estética da Recepção e Teoria do Efeito – o leitor em destaque.....	89
3.5 Uma análise dialógica dos discursos	95
CAPÍTULO 4: LITERATURA “DE MASSA”: UMA ANÁLISE DIALÓGICA.....	103
4.1 O espaço da leitura literária.....	103
4.2 Retratos de leitura: de onde falam os mediadores?	107
4.3 O que dizem nossos leitores a respeito da literatura “de massa” no momento das intervenções?	113
4.3.1 Recorte 1: preparação para a exibição do filme Jogos Vorazes.....	113
4.3.2 Recorte 2: discussão após a exibição de Jogos Vorazes – intervenção no espaço escolar.....	119
4.3.3 Recorte 3: os vídeos para o canal: Entreleituras na <i>web</i>	135
4.3.3.1 Distopias.....	135
4.3.3.2 Sobre a literatura.....	139
4.3.4 Recorte 4: relatos de participação na pesquisa	140
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	151
REFERÊNCIAS	159
APÊNDICE 1.....	164
APÊNDICE 2.....	165
APÊNDICE 3.....	174

APÊNDICE 4.....	175
APÊNDICE 5.....	177
APÊNDICE 6.....	179
APÊNDICE 7.....	180
APÊNDICE 8.....	183
APÊNDICE 9.....	187
APÊNDICE 10.....	190
APÊNDICE 11.....	193
APÊNDICE 12.....	195
APÊNDICE 13.....	197
APÊNDICE 14.....	198

INTRODUÇÃO

A verdadeira democratização da leitura é poder ter acesso, se desejarmos, à totalidade da experiência da leitura, em seus diferentes registros (PETIT, 2009, p. 60).

Acreditamos que o professor é, por natureza, movido por constante inquietação. Sempre procurando compreender os diversos fenômenos que o cercam, ele pesquisa, mesmo que inconscientemente, no sentido de buscar estratégias a fim de melhorar suas práticas em sala de aula, de conquistar seus estudantes e fazer com que o processo de ensino e aprendizagem se torne mais significativo.

As motivações surgem de situações diversas enfrentadas em seu cotidiano, das dificuldades em abordar seus conteúdos, ou, como em nosso caso, da curiosidade de um aluno, com olhar ávido de conhecimento, em busca de uma direção para seus questionamentos. Esse olhar permanece registrado em nossas mentes e nos convida, diariamente, a tentar despertar em um número cada vez maior de jovens esse desejo de compreensão do mundo.

Os Institutos Federais, herdeiros das chamadas escolas técnicas, em expansão no Brasil até o ano de 2014, recebem em suas salas de aula estudantes de diferentes camadas sociais e com diferentes objetivos de vida. Considerando que essas instituições ofertam, além do nível superior e da pós-graduação, o ensino médio integrado ao técnico, muitos estudantes não os procuram somente para qualificação profissional a fim atuar nas áreas dos seus cursos. Descubrem, em meio às disciplinas ofertadas no currículo, interesses, inspirações e paixões que podem não estar relacionadas aos cursos profissionalizantes escolhidos.

Fomos abordados por um desses jovens, apaixonado por literatura e inquieto como nós. Questionador por natureza, queria muito saber porque a escola não abre maiores espaços para discussões acerca da leitura de obras literárias, sendo que, para ele, esse conhecimento é de grande e transformadora importância para o adolescente em idade escolar.

Nesse ambiente, por vezes muito tecnicista, em que se fala tanto em preparação para o trabalho, mão de obra e tecnologia, estágios e trabalhos de conclusão que visem a um produto específico resultante das áreas técnicas, sentimos falta de propostas de ação que estejam intrinsicamente ligadas ao pensamento crítico e à formação humanista, conforme é apresentada no currículo dos institutos. Dessa maneira, juntos, iniciamos um percurso que culminou na pesquisa desenvolvida e, conseqüentemente, na escrita deste trabalho.

Esse aluno e, pouco tempo depois, os outros estudantes parceiros nesta pesquisa, que integram um Projeto que recebe o nome de Entreleituras, no âmbito do *Campus* Campo Grande do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, são os responsáveis pela problematização acerca do lugar, ou do não-lugar, da literatura na escola técnica.

O primeiro questionamento surge do mito da não-leitura. Por meio de uma pesquisa inicial, o grupo que compõe o Projeto Entreleituras pôde observar que, ao contrário do que ouviam de alguns professores, o jovem lê. Pode não ser aquilo que se espera que ele leia, mas as longas narrativas que mencionam nos questionários aplicados pela equipe do Projeto e que vemos nas mãos de um número significativo de jovens mostram que a leitura literária está presente em seus cotidianos.

Diante dessa informação, o que esse jovem está lendo passa a ser o foco da investigação, tanto da pesquisa e das intervenções do Projeto Entreleituras, quanto desta tese que, polifônica que é, integra vozes do professor pesquisador, dos estudantes que se tornam mediadores de leitura na escola, os sujeitos de pesquisa, da orientação da tese e dos textos utilizados para sua fundamentação teórica.

A multiplicidade de vozes que compõem este texto nos mostra que os professores não só precisam inspirar seus estudantes, mas que eles são, diariamente, motivados por jovens que possuem estampada nos olhos a sede pelo saber compartilhado. Dessa forma, iniciamos a apresentação desta pesquisa e uma história repleta de encantamentos e de desafios, de debates infundáveis, de dúvidas, incertezas e muita vontade de difundir a arte literária no ambiente escolar.

Para a socióloga Michèle Petit (2009), o que está em jogo quando se fala em leitura na contemporaneidade é o viver a experiência de forma holística. Deve-se considerar o acesso ao saber, que possibilita a constituição do capital cultural e a apropriação da língua, afinal é pela palavra e a forma como ela é empregada que compreendemos a organização do pensamento.

A pesquisadora francesa pontua, ainda, que a leitura possibilita a constituição da identidade do leitor. Dessa forma, cada sujeito constitui-se por meio de uma experiência individual, analisando por si próprio o universo refletido na leitura, o que permite ao leitor escapar do fundamentalismo e do que a autora chama de febres de identidade, como as seitas e o extremismo religioso, por exemplo.

Em um momento em que há reproduções de discursos massificados pelas mídias sociais, informações deturpadas e “verdades” parciais difundidas pelos que detêm o poder para tal, a leitura crítica do mundo é cada vez mais urgente. O jovem em formação não deve passar pela escola sem que seja levado a interpretar o que vê e o que lê por meio de diversas lentes,

considerando a existência de várias verdades e, ao refletir sobre elas, chegar às suas próprias conclusões, embasado em diferentes possibilidades de se ler o mundo.

A escola é, portanto, o espaço desse confronto com outras identidades, com outras possibilidades. A criação de uma estratégia que possibilite formas de expressão acerca da verdade do outro, que pode vir a fundir-se com as nossas próprias verdades, nos parece de importância extrema, principalmente em uma instituição que tem por finalidade a formação do cidadão e, além disso, de mão de obra especializada para o mundo do trabalho.

A urgência na instrução dos conteúdos técnicos pode limitar o lugar do pensamento crítico, privando o aluno do contato com a leitura literária. Preocupam-se com cálculos e montagem de circuitos e equipamentos, mas podem passar ilesos, sem marcas deixadas pelo confronto com a palavra que constitui o outro. Pensando nesses questionamentos, surge a necessidade da pesquisa e das propostas de intervenção.

No início, fazia-se necessário compreender quem eram os sujeitos leitores do *Campus* Campo Grande do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul. Foi aplicado, então, por meio do Projeto Entreleituras, um questionário a 166 estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, número de respondentes que representavam, na época, oitenta por cento do número total de alunos do *campus*.

A intenção do questionário¹ era compreender melhor os hábitos de leitura dos estudantes que seriam os participantes das propostas de intervenção do Entreleituras e observar se o famoso discurso comum de que “os alunos não leem” surgiria como resultado dos dados coletados. Para nossa surpresa, eles leem mais do que imaginamos.

Os livros podem ser vistos com bastante frequência. São grandes volumes carregados embaixo dos braços, lidos sorratamente em meio a uma explicação gramatical (sim, nós já presenciamos isso diversas vezes). Ora, se leem, por que o estigma da não-leitura persiste? Afinal, a culpa é sempre do professor de língua portuguesa se os estudantes não compreendem enunciados de exercícios de áreas diversas.

Passamos, então, à observação dos títulos indicados das obras que figuram dentre as mencionadas com maior frequência nas pesquisas²: *Crepúsculo*, *Jogos Vorazes*, *Percy Jackson*, *Game of Thrones*, *Harry Potter*. Então era isso! As obras lidas não são aquelas que os professores acreditam que seus alunos deveriam estar lendo no ensino médio, que constam nas ementas da disciplina de língua portuguesa. Ora, eles não leem as obras que o currículo espera

¹ Apêndice 1

² Apêndice 2

que sejam lidas ou, talvez, cujas características precisem ser memorizadas – ano de publicação, autor e principais características do movimento literário a que pertencem.

Mas, se não leem aquilo que é considerado importante, como farão as avaliações? Será que lerão apenas o resumo publicado, muitas vezes de fontes duvidosas, por vários *sites* na internet? Diante dessa apreensão, cabe ao docente fazer perguntas que somente os que leram a obra na íntegra conseguirão responder...

Pensamos que seja dessa forma que muitos traumas são criados com *Dom Casmurro*, *O Guarani* e tantos outros. Imaginamos que seja devido a práticas coercitivas como essas que grandes nomes da literatura causam revolta a tantos estudantes que acham suas obras entediantes ou de difícil compreensão.

Onde estão Machado de Assis, José de Alencar e Clarice Lispector no *ranking* dos preferidos? Poucos os mencionam e, quando o fazem, percebemos que são estudantes com vasto repertório de leituras. Partindo desse fato, resolvemos aprofundar a discussão e trazer para a escola as histórias admiradas, lidas e relidas pelos jovens estudantes.

Se estão lendo a saga de *Jogos Vorazes*, assistindo aos filmes baseados nos livros, e parecem gostar tanto, algo de importante deve haver nessa obra. Se isso configura-se em um fenômeno observável, será que a escola pode valer-se das experiências prévias de leitura dos seus alunos para discutir literatura? Como trazer isso para discussão a fim de que seja possível ampliar as escolhas dos jovens leitores que poderiam, por sua vez, oferecer resistência a outros tipos de obra?

Surge, diante dessas perguntas, a ideia do Projeto Entreleituras, criado pelos estudantes que serão apresentados neste trabalho e pelo professor pesquisador. O grupo de interessados em literatura aumenta e nós passamos a tratar da temática como pesquisa de iniciação científica dentro da nossa instituição. Os mediadores passam de idealizadores de um projeto para pesquisadores atuantes em meio aos seus colegas.

As pesquisas conduzidas pelo Projeto vão, aos poucos, adquirindo rigor científico e, com ele, percebemos, de maneira muito visível, o amadurecimento de ideias, conceitos e práticas desse grupo de estudantes que constitui o *corpus* de análise deste trabalho.

O objetivo, do Projeto Entreletras e, conseqüentemente, desta tese, é observar como a literatura considerada de massa pode promover práticas de letramento literário na escola. Partimos das intervenções dos quatro estudantes que se tornam os sujeitos de pesquisa e dos seus próprios relatos acerca dos seus históricos de leitura para construir o *corpus* deste estudo.

A seleção desses estudantes deu-se de forma muito natural após uma primeira proposta de discussão. Foi exibida a adaptação filmica de *V de Vingança*, baseada nos quadrinhos

homônimos de Alan Moore e, após essa reunião, os estudantes que integram o grupo do Projeto Entreleituras apresentaram-se a nós demonstrando interesse em propor outras discussões. Conseqüentemente, foram convidados a integrar a equipe, como foram outros alunos no decorrer das intervenções. No entanto, os quatro que aqui são apresentados foram os que participaram de todas as fases e os que conseguimos acompanhar por um período maior de tempo.

Enquanto propostas desse Projeto, foram realizadas rodas de leitura, exibições filmicas e muitas conversas a respeito de obras consideradas de massa e suas ligações com o cânone, que aqui entendemos como obras que obtiveram o reconhecimento dos padrões estabelecidos pelos críticos e que são valoradas por instâncias de poder, como a academia e a escola.

Os alunos-mediadores conduzem essas discussões orientados por nós, estabelecendo relações intertextuais e dialogando sobre diferentes formas de se veicular a arte literária. Durante a execução do Projeto, participaram de feiras de ciências e obtiveram alguns prêmios, como o primeiro lugar na área de ciências humanas na Fecintec (Feira de Ciência e Tecnologia de Campo Grande) e na Fetec (Feira de Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul). O conhecimento compartilhado entre eles e nós e entre eles e os outros estudantes configura-se no principal objeto de análise desta tese.

A escola como espaço da diversidade é o lugar ideal para que sejam encorajadas diferentes formas de busca pelo conhecimento e é nisso que acreditamos. Quando utilizamos a primeira pessoa do plural, reconhecemos que este trabalho foi desenvolvido por várias mentes e por várias mãos com o mesmo objetivo de compreender o fenômeno da leitura na contemporaneidade e pensar em práticas de letramento literário que considerem o repertório preexistente dos leitores do *campus*.

Em cada linha existem marcas permanentes dos mediadores de leitura, sujeitos deste estudo e cidadãos que enxergam na leitura literária uma importância muito além do entretenimento. A leitura, para nós, assim como para Antonio Candido (2011b), é elemento humanizador, responsável por despertar nos seres humanos as mais diferentes sensações em experiências diversas de contato com o outro.

A literatura literária pode vir a ser, por conseguinte, agente de transformação do homem. Não promove a salvação instantânea e nem traz respostas para todas as nossas dúvidas e inquietações, mas estão no texto literário marcas de experiências diversas do outro e suas relações com o mundo, que, ao serem atualizadas, podem dizer muito sobre a construção do pensamento humano.

O foco desta pesquisa está, portanto, na participação dos estudantes pesquisadores desde o início do trabalho, em suas propostas de intervenção e em seus discursos durante os eventos organizados pelo Entrelituras. Nesses discursos, analisamos com maior profundidade como as leituras não canônicas fazem parte do histórico desses leitores e como elas são consideradas importantes para eles nas discussões que ocorrem no ambiente escolar.

O objetivo principal deste trabalho é desmistificar a ideia, proveniente de um senso comum, de que a escola, o professor e as atividades de leitura literária devem tratar unicamente de autores e obras consagradas pela academia. Isso não quer dizer, no entanto, que consideramos que toda e qualquer obra literária consumida deva ocupar o mesmo patamar. O que trazemos à luz das discussões é a ideia de complementaridade: a experiência com a cultura “de massa”, a ligação dessa cultura com o cânone e o papel que ela desempenha na formação do gosto literário.

No primeiro capítulo, trataremos uma discussão acerca do termo literatura “de massa” e como a compreendemos no desenvolvimento desta pesquisa. As obras que figuram entre as principais lidas pelos estudantes entrevistados e que participaram das ações do Entrelituras seriam obras consideradas não canônicas, muitas vezes discriminadas pela academia, taxadas de inferiores no que diz respeito à forma: vocabulário limitado, períodos simples demais, clichês literários, etc. Mas será que essas obras não poderiam ser abordadas nas aulas de literatura como marco da história de leitura de cada um? Será que os intertextos presentes nelas não podem ser utilizados a favor da formação democrática do leitor?

Em um texto publicado na década de 80, intitulado *A Literatura e o Apelo das Massas*, Regina Zilberman (1984) pontua a divisão existente entre a literatura erudita e a trivial, separação essa resultante do processo de massificação que se inicia após a Revolução Industrial.

Há, de um lado, a literatura produzida de acordo com critérios estéticos e patrocinada pelas camadas mais elevadas da sociedade e, de outro, uma arte que atende aos desejos das camadas populares, da classe média, principal beneficiária do processo de divulgação cultural em massa. Zilberman defende a necessidade de se compreender as “inter-relações entre as duas modalidades de expressão, sem que sejam abolidas as características próprias a cada uma delas” (ZILBERMAN, 1984, p. 15).

Para a autora, é importante que se investigue o inverso do que vem sendo feito nos estudos literários: o sucesso de obras que atendem às expectativas dos leitores, mas às quais não são conferidas características de valor estético. Do ponto de vista da mediação de leitura e da formação de leitores, esse é o fenômeno que nos interessa neste estudo: a importância das

obras que atingem grande número de consumidores na formação do gosto literário do jovem e como elas poderiam ser abordadas na escola.

Márcia Abreu (2006), ao tratar da literatura de massa, afirma que o papel da instituição escolar é ensinar o gosto pela leitura, mas que os estudantes são instruídos, na maioria das vezes, a emitir julgamentos padronizados a respeito de determinados textos que receberam uma valoração positiva da academia.

Para a autora, os livros preferidos pelos alunos podem e devem ser lidos e discutidos em sala de aula, levando em consideração o contexto de produção dessas obras. A intenção, com isso, não é estabelecer uma ordem hierárquica no universo literário, mas entender “como grupos sociais distintos lidam com questões semelhantes ao longo do tempo” (ABREU, 2006, p. 111).

Esse distanciamento hierarquizado das diferentes produções literárias em nossa sociedade globalizada, na qual as informações são veiculadas com tanta rapidez e as obras de arte são apropriadas por sujeitos que participam ativamente da produção cultural contemporânea, pode servir para que importantes discussões acerca da formação de leitores literários sejam endereçadas à academia.

Nesse sentido, distanciar-se pode contribuir para que essas obras literárias, adaptadas para diferentes modos de representação, como o cinema, jogos de vídeo *game* e quadrinhos, sejam estudadas e reconhecidas como formas de representação de uma camada social e, portanto, válidas para o histórico de leitura literária do sujeito em formação.

Essas obras podem ser estudadas como produções que atendem aos anseios desses leitores e que podem levá-los a momentos de fruição e de identificação com personagens e enredos, assim como a chamada “alta literatura”, nos valendo, aqui, do conceito de Perrone-Moisés (2003). Para isso, faz-se necessário que as diversas produções sejam abordadas sem medo no espaço da cultura escolar.

No capítulo seguinte, debruçamo-nos sobre conceitos-chave no percurso de descobertas: letramento, letramento literário e multimodalidade. Para Kleiman (1995), o termo letramento é utilizado para referir-se a práticas e eventos relacionados ao uso, função e impactos da escrita na sociedade. Difere-se, portanto, das práticas de alfabetização, limitadas aos processos de codificação e decodificação linguística, conseqüentemente individuais.

Do conceito amplo de letramento, surgem algumas derivações: letramento digital, letramento culinário, letramento informático, letramento visual, etc. Da necessidade de contrapor e superar o ensino baseado unicamente na historicidade literária, com foco principal em períodos, características de escolas e listas intermináveis de autores e obras, surge a

necessidade de se considerarem aspectos inerentes ao contexto de produção e de recepção da literatura. O termo letramento literário é cunhado para abranger essa proposta.

Para Mirian Zappone (2008), a escola constitui-se em um ambiente onde há diversidade de contextos sociais, sendo, portanto, difícil delimitar uma prática linear de letramento sem que se considerem os repertórios individuais de leitura dos sujeitos e as oportunidades para que eles possam expressar-se em relação às suas experiências.

Letrar literariamente significa, para a autora, não considerar apenas textos de tradição ocidental, eurocêntrica, masculina e branca. Se o traço principal da obra literária é a ficcionalidade, é preciso observar que há práticas de letramento literário que ocorrem fora da escola e por diferentes modos de representação.

A literatura, hoje, é um fenômeno multimodal. Para Kress (2000), temos que pensar a língua em seus múltiplos modos de expressão. O autor compara a semiose humana ao corpo humano, já que percebemos o mundo através dos sentidos, lemos o universo por meio da visão, do olfato, do paladar, do tato e da audição.

Diante desse conceito, o pesquisador afirma que algumas pessoas serão menos beneficiadas que outras no processo de aquisição de conhecimento, considerando que nós, enquanto seres biológicos e psicológicos, estamos expostos às formas de representação mais desenvolvidas e valorizadas pela nossa cultura.

É importante notar que nem sempre aquilo que é valorizado culturalmente é acessível a todos. E mesmo que seja, não se deve desconsiderar as culturas que estão à margem desse grupo seletivo. A riqueza da aquisição do conhecimento está na troca de experiências, nas diversidades e nos contrapontos.

Para que se fale na relação da sociedade, portanto, com o texto literário, é preciso que sejam abordados esses diferentes suportes e as diversas formas de acesso a textos canonizados ou não, a autores de importância reconhecida pela academia ou não, a livros e suas adaptações para as telas, sejam elas as do cinema, da televisão, do computador, do *tablet*, do celular...

O espaço contemporâneo é ilimitado e nele convivem representações distintas da arte literária. O letramento a ser realizado em prol da literatura não pode deixar de volver os olhos para essa realidade pluricultural e de expressões provenientes de diferentes extratos sociais. Se a literatura dita de massa, popular, trivial, a qual os estudantes jovens têm acesso, ocupa papel de destaque na escolha do que ler, há algo de muito relevante nesse fato.

O acesso aos bens culturais contemporâneos passa por transformações significativas, influenciadas enormemente pela mídia. A escola cumpre um importante papel ao trazer esses discursos comuns difundidos pelos meios de comunicação de massa para a sala de aula. É

preciso avaliar se estamos construindo conhecimento ou apenas reproduzindo aquilo que nos chega pronto por meio dos discursos dominantes.

Assim, ao observar como esses textos que se encontram mais próximos dos leitores contemporâneos compõem o histórico de leitura dos mediadores do Projeto Entreleituras, podemos suscitar e, quem sabe, até vislumbrar o lugar dessas manifestações culturais nos programas de ensino de literatura. Afinal, a leitura que eles fazem dessas obras nos parece longe da superficialidade. Muitos enxergam nas distopias da moda uma forma de questionar politicamente o momento em que vivemos e emitem pareceres bastante fundamentados em defesa de suas percepções.

É claro que há os leitores que se atêm basicamente ao enredo da obra e avaliam a intensidade da aventura, do romance ou do mistério atingido pelo escritor. O que não deixa de ser importante! Afinal, a fantasia e a imaginação são vitais para o ser humano.

Retomando Candido (2011b), perguntamos: como viver sem ficção? Como encarar horas de estudo e trabalho sem o escape à realidade, seja ele por meio de um livro, de um filme, de uma música ou de uma telenovela? Espera-se que os leitores literários em formação também participem ativamente das nossas discussões e que possam, em seu próprio ritmo, visualizar outras características importantes da escrita literária.

Apresentamos os mediadores do Projeto Entreleituras no terceiro capítulo e aprofundamos as descrições do cenário onde o estudo foi realizado e das etapas observadas do Projeto para análise e escrita desta tese. Com idades entre 15 e 16 anos, os quatro sujeitos de pesquisa, juntamente com o professor pesquisador, trabalham durante três anos no sentido de compreender os fenômenos que atraem os leitores jovens para romances considerados mais mercadológicos, líderes em vendas no mundo todo.

Diante do grande desafio de promover o letramento literário, no sentido de ampliar as possibilidades de escolha dos leitores, os estudantes-mediadores buscam elementos intertextuais e multimodais nos textos selecionados e trazem esses conceitos para discussão no espaço de interação proporcionado pela escola.

Ainda nesse capítulo, apresentamos a metodologia utilizada para a realização deste estudo. A pesquisa qualitativa de caráter etnográfico nos permite observar um grupo específico de indivíduos – os estudantes mediadores de leitura em diálogos com o professor pesquisador e com seus colegas, no espaço do *Campus* Campo Grande do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul.

Esse tipo de pesquisa nos permite um foco maior no processo e na interpretação de uma realidade subjetiva, na construção de conhecimento partilhado entre os sujeitos envolvidos

nas ações do grupo de trabalho. A etnografia, ao possibilitar a combinação de técnicas diversas, oferece ao pesquisador a oportunidade de trabalhar com sistemas de significados culturais mais amplos e analisar o fenômeno a partir de uma apreensão subjetiva na qual o objeto e o investigador se confundem (OLIVEIRA, 2013).

A compreensão do fenômeno da literatura “de massa” como possível agente propulsor do letramento literário está inserida em um contexto além daquele observado na escola – esse fenômeno é parte da vida cotidiana dos estudantes, eles têm acesso a esse tipo de leitura além dos muros onde se pretende formar leitores do cânone literário. Há histórias prévias que não podem e não devem ser ignoradas no processo de ensino e aprendizagem dos indivíduos.

Os conceitos da Estética da Recepção de Jaus (1994) e da Teoria do Efeito de Iser (1996) complementam a concepção dialógica de Bakhtin (2013) a respeito da linguagem. Há uma relação intrínseca entre o texto e o leitor que ocupa papel importantíssimo no ato da leitura. Seus saberes prévios são considerados e seus horizontes de expectativas confrontados.

O leitor constrói suas próprias hipóteses antes e durante a leitura para, no final, confirmá-las ou refutá-las. Iser ainda fala a respeito do caráter emancipatório da obra literária. O leitor, segundo sua teoria, é responsável pela existência da obra, ao reescrevê-la durante sua leitura.

É nesse processo de reescrita que a mediação se torna imprescindível, considerando que há limites para a abertura aos significados de uma obra. Há elementos que regram o jogo e não se pode simplesmente afirmar que se está lendo algo que fuja completamente do que está posto pelas construções narrativas.

O poder dado ao leitor deve obedecer a esses limites. Percebemos, assim, que os estudantes mediadores chamam a atenção dos participantes das rodas de discussão diversas vezes para essa leitura mais pautada no dito e no que pode ser interpretado a partir disso, abordando elementos narrativos como a construção das personagens, por exemplo.

No quarto capítulo, analisamos os retratos de leitura dos sujeitos de pesquisa, a fim de compreender como o interesse pela literatura surge em suas vidas, bem como suas intervenções e falas durante as exposições filmicas, rodas de leitura e vídeos produzidos pelo canal desses estudantes em uma rede social.

Observa-se que esses leitores são experientes e com tão pouca idade transitaram, e ainda transitam, por obras de ampla publicação, pelos tão criticados *best-sellers*. E, além de leitores confessos de diversas obras não canonizadas, enxergam nelas a importância que possuem na formação do gosto pela leitura.

Pode-se observar a importância dessas obras nos seus retratos de leitura, produzidos a partir do pedido do professor pesquisador, nas interações durante as discussões no local de desenvolvimento da pesquisa e nos seus discursos enquanto mediadores de leitura também nas redes sociais.

Dos desdobramentos dos planos de trabalho e de pesquisa dos estudantes, que compõem a intervenção pela qual é responsável o Projeto Entreleituras, a ideia de criação do canal surge como intuito de atingir um número maior de pessoas e engajá-las nas discussões propostas. O objetivo maior é ir além dos discursos dos *booktubers* mais famosos, sair da superficialidade da avaliação das obras e aprofundar os níveis de discussão por elas suscitadas.

Em tempos da cultura da convergência (JENKINS, 2009), a participação ativa dos leitores em redes sociais ocupa papel de destaque na produção do Entreleituras. Contudo, nem toda intervenção está preocupada com a qualidade do que vai ser dito. É preciso, por isso, filtrar e avaliar aquilo que é publicado. Nesse sentido, o Entreleituras propõe discussões que transcendam a escola e que sejam pautadas em discussões acerca daquilo que estudam e no que acreditam.

Apresentamos, nas considerações finais deste trabalho, uma discussão a respeito da literatura de massa como agente promotor do letramento literário no ensino médio, tendo por base a empatia dos leitores com os enredos desses romances, a identificação com personagens e a experiência de alteridade, relatada pelos sujeitos de pesquisa em diversos momentos das discussões de obras como *Jogos Vorazes*, *Romeu e Julieta*, *Crepúsculo* e os vídeos do canal *Sobre a Literatura e Distopias: de 1984 a Jogos Vorazes*.

Rildo Cosson (2012) afirma que “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” (COSSON, 2012, p. 17). Essa experiência, quando dialogada e quando considera o histórico de leitura que o estudante traz consigo, pode mostrar-se enriquecedora.

A construção conjunta de sentidos permite que se vivencie e explore o texto literário além dos domínios impostos por uma cultura escolar calcada na historicidade e periodização da literatura. Ouvir e partilhar são verbos que se mostram eficientes no despertar para o valor artístico das obras literárias.

Para o filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin (2013), a linguagem é dialógica por natureza, o que quer dizer que um discurso só é construído tendo por base o discurso do outro e outros discursos que os precederam. Dessa forma, o dialogismo, além de ser intrínseco à obra

literária, está presente na construção de conhecimento acerca das discussões propostas por esta pesquisa.

Os diálogos dos mediadores de leitura, permeados por vozes que ecoam de fontes diversas, revelam na literatura “de massa” a ressonância de discursos valorizados pela academia. Como exemplo disso, podemos citar a relação entre o amor impossível de *Crepúsculo* e o de *Romeu e Julieta*. Shakespeare é revisitado por Stephenie Meyer quando a autora aborda duas famílias inimigas em sua narrativa. Na história adolescente dos vampiros de *Crepúsculo*, essas famílias transformam-se em clãs, mas a temática é mantida – a luta por um amor impossível.

Enxergar uma leitura prévia do dramaturgo inglês na obra popular, no que diz respeito à contemporaneidade, faz com que os sentidos e interpretações dadas a ela sejam expandidas e possam vir a aguçar a curiosidade do leitor para conhecer outras obras.

Percebe-se, assim, que grandes temas da literatura, como o amor e a morte, são atualizados de maneira constante pelos autores de *best-sellers* contemporâneos. As distopias, sejam elas obras como *1984* e *Admirável Mundo Novo* ou séries como *Jogos Vorazes* e *Divergente*, dialogam entre si e se constituem tendo por base o texto anterior.

O conhecimento dos intertextos na literatura é imprescindível para que o leitor vivencie a experiência de descoberta de uma grande rede de significações e possa posicionar-se em relação a ela, fazendo suas escolhas, reconhecendo no encontro com os outros a formação da sua identidade de leitor literário.

É no conceito bakhtiniano de dialogismo e constituição de identidade que vislumbramos o papel da leitura literária na formação do jovem leitor. As obras que desempenham esse papel não são somente as valorizadas pela academia. Toda leitura possui sua importância na formação do leitor literário e cabe aos mediadores propiciar as intervenções necessárias para que sejam ampliados os horizontes de expectativa desses leitores. Quando isso pode ser partilhado com sujeitos da mesma faixa etária, a experiência torna-se ainda mais rica.

A literatura nos torna mais humanos, mais passíveis de desenvolver empatia, identificação com o outro, na medida em que nos proporciona vivenciar experiências diversas, enxergar o mundo por meio de diferentes janelas. Há variações nas paisagens, nas pessoas e nos momentos de observação. Mas cada experiência é única e deixa no sujeito marcas que passam a fazer parte de quem ele é. Que comece a viagem!

CAPÍTULO 1: OS LUGARES DA LITERATURA

Eu antes tinha querido ser os outros para conhecer o que não era eu. Entendi então que eu já tinha sido os outros e isso era fácil. Minha experiência maior seria ser o âmagô dos outros: e o âmagô dos outros era eu.
(LISPECTOR, 1999, p. 385)

Neste primeiro capítulo, apresentamos reflexões sobre o lugar da literatura no ensino, como forma artística de representação da evolução humana e possibilidade de desenvolvimento do pensamento crítico por meio da alteridade. Tecemos algumas considerações a respeito do nosso local de pesquisa, a escola técnica, e a relação entre a proposta de ensino desse modelo e a abordagem da arte literária. Por fim, trazemos apontamentos acerca das obras incluídas em uma categorização chamada literatura “de massa” e a definimos de acordo com o conceito que adotamos para este estudo.

1.1 Ameaças à formação do pensamento crítico: o lugar da literatura na escola

Fomos apresentados, ainda outro dia, a uma figura interessantíssima saída diretamente da Itália do século XVI. A coragem desse personagem histórico em desafiar as “grandes verdades” impostas pela religião é algo que nos tocou profundamente e deixará marcas eternas em nossas trajetórias de leitura. Menocchio era o seu nome. Padeceu sob tortura da inquisição por ter cometido o imperdoável pecado de pensar criticamente, recusando uma fé mandatária, fruto de um domínio econômico e cultural da nobreza e da Igreja.

Em seu brilhante apanhado histórico sobre a vida desse italiano, Carlo Ginzburg (2006) relata o desejo de Menocchio de se fazer ouvido. Parte dos ecos de *O Queijo e os Vermes*, que ainda ressoam em nossas mentes, a escolha por iniciar este trabalho que defende um espaço no qual seja possível dar voz às obras escolhidas por grande parte dos leitores na escola e que ela mesma, enquanto instituição detentora de poder, muitas vezes ignora. Ginzburg afirma que o silêncio foi para o personagem da sua obra a pior sentença possível.

Na época do moleiro italiano, inserido em um contexto que não está tão distante quanto parece da contemporaneidade, o desenvolvimento de uma visão particular de mundo era

considerado heresia, passível de julgamento pelos tribunais da “santa” inquisição. O pensamento deveria ser controlado para que houvesse ordem social e o benefício dos detentores do poder. Em *O Queijo e os Vermes*, Menocchio choca a sociedade ao elaborar uma teoria muito particular sobre o surgimento da vida no universo, em consonância com sua peculiar interpretação da existência de Deus:

Eu disse que segundo meu pensamento e crença tudo era um caos, isto é, terra, ar, água e fogo juntos, e de todo aquele volume em movimento se formou uma massa, do mesmo modo como o queijo é feito do leite, e do qual surgem os vermes, e esses foram os anjos (GINZBURG, 2006, p. 37).

A humanidade teria surgido, portanto, da putrefação de uma massa e Deus teria existido desde sempre, mas estivera adormecido até que as condições naturais fizessem com que os anjos e os homens brotassem dessa mistura comparada ao queijo. Seríamos os vermes que povoariam o planeta e o sagrado resumir-se-ia no fato de simplesmente existirmos.

Para Menocchio, os dogmas religiosos não faziam sentido algum, ele não os compreendia e discordava de forma veemente do poder outorgado à Igreja. Afirmava que a salvação existia para todas as religiões e que todas as pessoas tinham o direito de acreditar naquilo que quisessem. A Bíblia, segundo ele, fora escrita para enganar os homens e ele não parecia se importar com as penalidades que lhe caberiam caso fosse capturado pelo tribunal inquisidor. Pregava, a seu modo, a liberdade de escolha e de opinião em uma ânsia constante de falar a todas as pessoas e compartilhar suas reflexões acerca da criação do universo.

Os inquisidores, estupefatos, iniciam uma busca a fim de identificar as fontes desse pensamento absurdo e anticristão. As ideias “extravagantes” do moleiro são imediatamente relacionadas aos livros que ele lia, dentre eles *Decameron* e a *Bíblia* em linguagem vulgar, já que, para ele, o latim, por ser pouco conhecido nos meios populares, aumentava a distância entre o conhecimento e o povo, funcionando como estratégia para que não se entendesse o que era discutido no âmbito da poderosa igreja.

Privilegiado em uma época em que havia poucos letrados na sociedade, o moleiro escolhia suas leituras que vinham de fontes diversas e relacionava-as fazendo uma ponte entre o conhecimento popular e as incontestáveis verdades pregadas pela religião. Suas leituras religiosas eram confrontadas com as histórias que circulavam entre seu povo há séculos e o dogmatismo fazia cada vez menos sentido para ele.

As interpretações de Menocchio, de acordo com a análise de Ginzburg, eram permeadas por duas esferas: a cultura escrita, à qual uma minoria possuía acesso, e a tradição oral. Há de se considerar que a cultura escrita, mesmo estando ao alcance de poucos,

representava, de forma geral, ideias que iam ao encontro do que pregava a igreja. Eram, basicamente, histórias sobre a vida dos santos que ditavam certo código de moral que deveria ser observado pelos fiéis.

No entanto, embora proibidos por serem símbolos de ameaça ao poder dominante, Menocchio teve acesso a livros que apresentavam outras visões sobre o mundo, como os evangelhos apócrifos, o *Alcorão* e obras literárias que desmistificavam o sagrado tal como era interpretado pelos padres da igreja católica.

O contato com essas diferentes leituras e com as histórias que seu povo contava de geração em geração teria sido responsável pela postura reacionária de Menocchio, que defendia, por exemplo, a religião livre de dogmas e condenava a exploração mercadológica dos sacramentos. Esses pensamentos eram frutos de uma síntese realizada após diferentes experiências literárias e comparações com seu próprio histórico cultural, permeado por narrativas orais que compunham a tradição da comunidade em que ele vivia.

Os livros que chegavam às mãos do moleiro, embora raros, eram consumidos por pessoas de várias classes sociais. A convivência de Menocchio com a tradição oral dos camponeses permitiu-lhe incluir novos pontos de vista até que ele chegasse a desenvolver, como ele mesmo costumava dizer, as ideias que saíram de sua própria cabeça.

As fontes, como se pode perceber na leitura do texto, são diversas e se complementam – as culturas popular e erudita formam as linhas de raciocínio desse homem que, embora soubesse ler e escrever, representava uma classe social destinada à subserviência e à aceitação de uma fé imposta pelo domínio da igreja.

O que nos fascina e surpreende nessa história, levando-nos a utilizá-la na abertura deste trabalho, é o desejo nutrido pelo italiano de falar abertamente sobre aquilo em que acreditava. Suas convicções vinham do contato próximo que existe entre duas culturas aparentemente opostas: as leituras proibidas, narrativas escritas que, conseqüentemente, são validadas pela nossa cultura grafocêntrica, e a tradição oral dos camponeses, representando a cultura popular.

Ele permitiu-se, em uma época em que não era permitido, interpretar as diversas leituras às quais teve acesso e sintetizar suas experiências de ler o mundo, tendo por base diferentes fontes de informação, em opiniões muito próprias e imensamente significativas. Menocchio começa a derrubar os muros criados entre o conhecimento popular e aquele proveniente das classes dominantes, portadoras do acesso à leitura e à escrita que se tornam, no decorrer do tempo, requisitos fundamentais para a participação cidadã na sociedade em que vive.

Ele desejava que representantes do alto clero o ouvissem, queria que outras pessoas também colocassem em dúvida o poder do papa, a virgindade de Maria e a santidade de Jesus. Mas falar, assim como nos dias de hoje, ainda que tenhamos uma censura muito mais velada, pode ser perigoso. Desafiar as verdades estabelecidas é correr riscos, talvez não de morte instantânea, mas de silêncio, que é agonia em morte lenta.

Em um momento em que se discute tanto a liberdade de expressão no ambiente escolar e a formação de pensadores críticos, tratar de leitura é fundamental. Mais fundamental ainda pode ser falar de leituras que são recebidas com certo desprezo pela academia, mas que, por estarem sendo realizadas, e o fenômeno é observável, querem dizer algo. Os leitores dessas obras as procuram por algum motivo e cabe a nós, educadores e pesquisadores, reconhecermos a necessidade de ouvirmos e entendermos o que está acontecendo ao nosso redor.

Cabe a nós livrarmo-nos de tantas amarras e pré-conceitos para que possamos descer do tablado da sala de aula, onde muitas vezes nos colocamos, imponentes, e de onde, infelizmente, tendemos a sair ilesos, e ouvir de perto o que o nosso aluno traz em sua bagagem de experiências. Proximidade. O que ele tem para compartilhar pode ser muito mais importante do que aquilo que temos para informar por meio de discursos tantas vezes moldados nas instâncias de poder da universidade e que se distanciam dos fatos cotidianamente observados pelos que estão inseridos nas realidades das salas de aula.

Seria, portanto, papel da instituição escolar ensinar cultura? Perguntamo-nos, constantemente, como seria isso possível. Caso pudéssemos fazê-lo, qual cultura ensinaríamos? Prescreveríamos que tipo de obra de arte deve ser apreciada e como? Ao falarmos mais especificamente de literatura, teríamos em mãos uma receita para que se chegasse ao final do ano e todos os alunos estivessem lendo e gostando dos chamados clássicos? Onde encontraríamos essas fórmulas mágicas?

Deixaremos que esses questionamentos norteiem os rumos deste trabalho e, quem sabe, até o final, tenhamos, não respostas definitivas, mas meios de procurar otimizar o nosso espaço e compreender o nosso papel enquanto formadores de leitores que se permitam ouvir e dialogar, acolhendo o que nos é trazido de fora dos muros escolares, em lugares onde uma diversidade de manifestações artísticas é consumida e discutida, onde são produzidas uma infinidade de leituras silenciosas, no opressor sentido da palavra.

Tratar do termo cultura pode levar-nos a caminhos inúmeros e nenhum deles parece-nos muito seguro. Faz-se preciso, contudo, arriscar e fazer escolhas. Partimos, então, de um conceito contemporâneo, abordado por Jenkins (2009), que dialoga com discussões pertinentes a este trabalho.

Para o professor norte-americano, vivemos uma era na qual há um fluxo de conteúdos que perpassa diversas mídias, diferentes mercados e o comportamento migratório de um público que busca as formas de entretenimento que mais lhe aprazem. A cultura da convergência é um fenômeno que pode definir transformações culturais e sociais. Nesse sentido, para Jenkins:

A convergência ocorre dentro dos cérebros dos consumidores individuais e em suas interações sociais com outros. Cada um de nós constrói a própria mitologia pessoal, a partir de pedaços e fragmentos de informações extraídos do fluxo midiático e transformados em recursos através dos quais compreendemos nossa vida cotidiana (JENKINS, 2009, p. 30).

Para que possamos absorver ao menos parte dessa grande quantidade de informações, é preciso que haja diálogo sobre o que consumimos. O livro, agora disponível amplamente e em diversos formatos, não é mais representado como o objeto secreto nas mãos de uma Madame Bovary. Em sua ampla rede temática e de valoração artística, ele transcende as páginas impressas, atingindo as telas do cinema e dos computadores. Produz-se muito nos dias atuais e há histórias para todos os gostos, consumidas, diariamente, em diversos modos de representação.

O que parece ainda capaz de nos salvar de um naufrágio no mar das informações é o diálogo. A convergência torna-se um ponto de encontro para os consumidores da arte em seus novos formatos. Eles podem criar suas próprias comunidades para discutir a respeito de suas sagas preferidas e, até mesmo, dar continuidade a essas narrativas.

Parece-nos, no entanto, que a escola ainda precisa visualizar o que acontece fora dos muros que a circundam e protegem. Trazer discussões sobre o que se consome no mundo atual pode evitar condenarmos inúmeros leitores ao silêncio, como Menocchio na Itália do século XVI.

Compreender o fenômeno da cultura e da leitura na contemporaneidade depende das relações que podem ser feitas entre os diversos textos, em suas diferentes modalidades, que convivem conosco diariamente. Não observar o contexto no qual estamos inseridos pode transformar-nos em inquisidores que defendem a verdade única, impedindo que o conhecimento seja construído de forma coletiva.

Essa verdade que perde, no decorrer da história, sua unicidade, é, para Foucault (1999) a construção do discurso. Por meio dele, há, ao mesmo tempo, inclusão e exclusão de ideias. O discurso, carregado de ideologia, transmite as visões daqueles que adquirem o direito de proferi-lo. Historicamente, pode-se observar que esse direito é outorgado aos que representam o poder; e assim tem acontecido desde o surgimento da humanidade.

As “verdades” acerca da definição do termo literatura, materializada nos discursos acadêmicos, ocupa papel central nas discussões propostas por Zappone e Wielewicky (2009), que retomam as interpretações que o substantivo literatura recebe ao longo da história: da noção de conhecimento geral, passando pelos critérios do gosto e da sensibilidade, da imaginação e da criatividade, dos elementos de literariedade manifestos na supremacia da forma do texto literário à atribuição ao leitor de papel importante no reconhecimento da literatura.

Com a retomada diacrônica das definições de texto literário, as autoras evidenciam o processo social e histórico por meio do qual o conceito de literatura vem sendo construído. Nesse processo, percebe-se que a literatura, ou a chamada verdadeira literatura, permanece como atributo pertencente às classes privilegiadas, produtoras dos discursos que norteiam os construtos sociais.

As definições do termo literatura, ainda segundo Zappone e Wielewicky (2009), são múltiplas e parciais, já que são constantemente atualizadas nos diversos momentos históricos pelos quais passa a humanidade e estão sujeitas às construções discursivas de poder.

Contudo, nas considerações finais de seu texto, as pesquisadoras arriscam atribuir um sentido ao termo, afirmando que as discussões que proporcionam ao leitor “formas estranhas de se ver o mundo e possibilidades de transformá-lo”, bem como as histórias que “ajudam a produzir novas histórias, únicas para aquele leitor” (ZAPPONE; WIELEWICKI, 2009, p. 29) são características daquilo que se pode chamar de literatura.

O texto literário, seria, de acordo com essa visão, reconhecido pelas esferas de escrita, recepção e produção que o envolvem, não estando restrito às discussões fomentadas pela crítica e pela universidade que, muitas vezes, isolada dos meios populares, ignora outras formas de produção e consumo da arte literária.

Consequentemente, a noção de literatura que aqui adotamos dialoga, também, com os questionamentos de Lajolo no seguinte excerto:

Será que é errado dizer que literatura é aquilo que cada um de nós considera literatura? Por que não incluir num conceito amplo e aberto de literatura as linhas que cada um rabisca em momentos especiais? Ou aquele conto que alguém escreveu e está guardado na gaveta? Por que excluir da literatura o poema que seu amigo fez para a namorada, só mostrou para ela e para mais ninguém? Por que não chamar de literatura a história de bruxas e bichos que de noite, à hora de dormir, sua mãe inventava para você e seus irmãos? (...) Estes textos não têm a mesma cidadania literária que o romance famoso com crítica no jornal e comentado na escola? (LAJOLO, 1985, p. 10).

O conceito do que pode ser chamado de literatura ou não permeia inúmeras discussões e não há uma única resposta satisfatória. Aliás, tal resposta nem poderia existir já que a literatura

enquanto produto sócio-histórico é redefinida de acordo com os diferentes contextos em que é produzida e lida.

Assim, neste trabalho, consideramos o texto literário como aquele que apresenta traço de ficcionalidade resultante do trabalho com a linguagem. Receba a literatura o rótulo complementar de clássica, *best-seller*, de massa, marginal, dentre tantos outros disponíveis nos acervos da crítica, ela é “um objeto social” (LAJOLO, 1975, p. 16) e enquanto tal, passa por um processo de atribuição de valores por parte das instâncias responsáveis por esse julgamento: “os intelectuais, a crítica, a universidade, a academia” (LAJOLO, 1975, p. 18).

Para Abreu (2006) “O conceito de Literatura foi naturalizado – ou seja, tomado como natural e não como histórico e cultural – e por isso se tornou tão eficiente”. A naturalização do conceito, segundo a autora, faz com que aceitemos sua universalização. Não há questionamentos porque, quase sempre, não se vê a literatura como processo sócio-histórico, repleto de transformações de acordo com o momento em que é estudado, influenciado pelos leitores que, por meio da recepção dos textos, tendem a ditar o que se entende por literário.

Concordamos com o posicionamento de Abreu quando ela afirma a necessidade de se discutir o conceito de literatura, considerando o processo de tantas transformações ao longo do tempo. Não temos como objetivo criar uma nova definição para o termo, obviamente, mas provocar essa discussão a fim de revisitar definições prontas e questioná-las. O que temos chamado de literatura? Será que poderíamos utilizar a mesma nomenclatura para os números crescentes de produções que atraem os jovens às livrarias de todo o mundo?

Como este trabalho não se propõe a adentrar a seara do julgo de valores que analisa textos dignos de serem considerados Literatura, aquela com letra maiúscula, homologada pelas grandes instâncias valorativas, compreendemos como literatura as narrativas de ficção, sejam elas as consideradas clássicas ou aquelas rotuladas de “cultura de massa” e outras tantas especificações. Chamamos de literatura as obras que oferecem ao leitor a possibilidade da empatia, da fruição e do conhecimento de mundo por meio da experiência da alteridade.

Vivemos em nosso país um momento de preocupantes mudanças, com o surgimento de formulações curriculares que parecem desejar nos igualar à sociedade italiana na qual viveu Menocchio. A retirada de disciplinas das humanidades nas novas diretrizes para o Ensino Médio mostra-nos que está cada vez mais difícil despertar a criticidade dos nossos estudantes diante da imposição de um conhecimento pré-fabricado em detrimento da construção conjunta, o que se reflete em uma prática comum e histórica, na qual decisões importantes são tomadas pelos discursos de poder.

Temos diversos Menocchios em nossas salas de aula! É assustador pensarmos que há semelhanças entre nossos estudantes e o histórico personagem de *O queijo e os vermes*. Causa certa frustração imaginar que o professor pode vir a desempenhar o papel de inquisidor. O poder que ele representa é tão forte que os espaços para o diálogo tendem a tornar-se escassos diante da árdua tarefa de cumprir as ementas dos já ameaçados programas escolares.

Não é nossa intenção perdermo-nos em divagações sociopolíticas, mas faz-se importante que o contexto de escrita deste trabalho seja refletido nas discussões acerca do papel que a literatura pode cumprir na sala de aula enquanto resultado das transformações culturais da humanidade, enquanto reflexo do contínuo processo de reinvenção do homem, em suas diversas e sempre atualizadas formas de expressão.

O texto literário abarca a herança do pensamento que permeia e modifica, sendo ao mesmo tempo modificado por diversas gerações. Há textos que mesmo tendo sido escritos há séculos permanecem atuais, visto que os grandes temas da literatura são as grandes inquietações humanas, o que explica a importância de nomes consagrados da literatura mundial e o caráter imortal que suas obras recebem.

Michèle Petit (2009) destaca a influência da literatura na descoberta e na construção de si. Para a socióloga francesa, “a leitura desempenha um papel muito importante na elaboração da subjetividade, na construção de uma identidade singular e na abertura para novas sociabilidades, para outros círculos de pertencimento” (PETIT, 2009, p. 12).

Na contemporaneidade, testemunhamos uma dissolução dos limites que, no passado, colaboraram com a construção do que se pode chamar de identidade. Petit elenca entre esses limites a linhagem familiar e o sentimento de pertencimento étnico, religioso e social.

Os limites fluidos da grande vila global na qual o mundo tem se transformado permitem a convivência com a diversidade, materializada na cultura do outro. Essa experiência da alteridade tem efeitos imediatos na construção da nossa própria visão acerca do sentido de identidade. Definimo-nos enquanto sujeitos que agem no mundo por meio da aproximação de diferentes realidades. São inúmeros os fatores que contribuem para a visão de mundo que construímos e que buscamos, de forma constante, compreender.

A facilidade de acesso à informação parece estar, de alguma forma, congestionando o fluxo do pensamento contemporâneo. Muito nos é oferecido e a falta de orientação no processo de absorção dessas informações pode fazer com que a leitura, incluindo aqui os diversos gêneros textuais, corra o risco de ficar na superficialidade. Quantas vezes não temos a sensação de que lemos, mas não há retenção das ideias do texto?

O aumento da velocidade e da quantidade de informações é uma característica da identidade contemporânea, fragmentada em sua essência, baseada em relações por conveniência e na falta de tempo para o aprofundamento do que é essencial ao espírito. A literatura, enquanto necessidade básica e fundamental do homem, fazendo referência a Candido (2011b) em seu belíssimo texto *O Direito à Literatura*, passa por transformações, assim como todas as outras esferas que dizem respeito à humanidade.

Para que nos seja possível compreender os fenômenos que envolvem o tema da leitura em nossa realidade, é preciso que sejam consideradas essas transformações sociais. Os hábitos de leitura dos nossos estudantes sofrem interferências diretas dessas mudanças. Dentre elas, destacamos a cultura da convergência, que tem modificado a experiência dos leitores contemporâneos com a literatura.

Não há um leitor modelo a ser atingido, como idealizaram algumas frentes da teoria literária no que tange à recepção do texto. Há um número crescente de interessados nas produções em série, de *Harry Potter* às *Crônicas de Gelo e Fogo*; há, também, leitores que se interessam pela chamada “alta” literatura. E há os que se interessam por ambas.

Annie Rouxel (2013), ao discorrer sobre aspectos metodológicos acerca do ensino de literatura preocupa-se com a finalidade desse processo:

É a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção – que é prevista aqui. 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).

Enquanto vários segmentos da academia parecem tomar uma distância cada vez maior das práticas de sala de aula, que, ironicamente, constituem a finalidade do processo de formação nos cursos de licenciatura, a arte literária, em suas diversas representações semióticas e produzida em contextos diversos, apresenta-se em processo constante de renovação diante dos nossos estudantes.

Não podemos ignorar, nesse processo, o direito à escolha. A literatura não possui propriedades exatas que nos permita um uso utilitário do seu conteúdo. Como forma de expressão humana, enquanto arte, ela se apresenta sob diversas possibilidades e, nesse sentido, cabe a nós buscarmos um modelo satisfatório de mediação de leitura que tenha, prioritariamente, o cuidado necessário para não silenciarmos nossos Menocchios.

1.2 A arte e a técnica – o lugar da literatura no ensino profissionalizante

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia passam a integrar a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil em 2008, com a proposta de verticalização que tem por objetivo ofertar cursos de nível médio integrado ao técnico, técnico subsequente, graduação e pós-graduação. A unidade sul-mato-grossense entra em funcionamento no ano de 2009. Para o Estado, que não possuía experiência prévia com escolas técnicas e tecnológicas de nível médio e superior, os desafios da implantação persistem até o presente momento.

Das discussões mais acaloradas na instituição, destacamos a formação para o mundo do trabalho enquanto objetivo primordial dos Institutos. Em muitos discursos, nota-se, de maneira contundente, a defesa de um ensino centrado em disciplinas mais técnicas em detrimento da formação humanística.

Nessa visão, aprender a trabalhar com determinados equipamentos, montando-os e consertando-os, parece bastar para que o indivíduo seja formado na escola e ganhe o mundo do trabalho, oferecendo sua parcela de esforço para a construção do país. Contudo, esse discurso tecnicista tem encontrado resistências considerando-se a necessidade de uma formação mais completa do cidadão.

De acordo com o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (2007), o ensino médio integrado tem como objetivo a formação humana sustentada por todas as dimensões da vida no processo de ensino e aprendizagem, promovendo, dessa forma, a formação holística do sujeito. Tais dimensões são as do trabalho, da ciência e da cultura. Sobre esta, lemos:

Uma formação integrada, portanto, não somente possibilita o acesso a conhecimentos científicos, mas também promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem normas de conduta de um grupo social, assim como a apropriação de referências e tendências estéticas que se manifestam em tempos e espaços históricos, os quais expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade, que se vê traduzida ou questionada nas manifestações e obras artísticas (BRASIL, 2007, p. 41).

É preciso ater-se ao fato de que estamos lidando, também, com essa educação básica, responsável pela formação completa do sujeito, apresentando-o ao mundo, não apenas o do trabalho, mas o das relações interpessoais, nas quais é refletida uma pluralidade de visões de mundo, pensamentos e atitudes.

Das nossas salas de aula sairão cidadãos que podem ser muito bem preparados para a sociedade, dotados de criticidade e expertise na área em que escolherem atuar. Por outro lado, corremos o risco de deixar que, assim como os professores que optam por permanecer no alto dos seus tablados, alunos saiam da experiência escolar de forma quase neutra, o que é inaceitável, considerando que formamos nossa identidade por meio da experiência com o outro, propiciada, dentre outras instâncias formativas, pela escola, desde os anos iniciais do ensino regular.

Quantos de nós não nos inspiramos em nossos professores? Quantos de nós não assistimos a filmes porque os amigos nos indicam? Quantos de nós não tomamos gosto por determinado autor ou romance porque ele nos é bem apresentado por outra pessoa? A experiência de alteridade nos afeta constantemente. Somos o resultado de experiências de interação com outros sujeitos, que deixam em nós marcas que constituem nossas próprias identidades.

A literatura enquanto arcabouço da história cultural do homem, juntamente com outras disciplinas como história, sociologia e filosofia, oferecem a possibilidade de resgate dos valores humanos e suas transformações ao longo do tempo, que resultam, por sua vez, no processo de formação da identidade do homem contemporâneo.

Para Petit (2009), testemunhamos algumas febres de identidade na atualidade, como o extremismo religioso, por exemplo, que nasce de um desejo de reagir à exclusão e à marginalização. Essas febres trazem ao sujeito o senso de pertencimento e acolhimento por um grupo que tem como objetivo ganhar seu espaço e fazer-se notado pelas culturas dominantes. Infelizmente, atos bárbaros derivam dessa visão limitada, dotando o ser humano de instintos pré-históricos de luta pela sobrevivência.

O conhecimento de mundo, em sua pluralidade de matizes, poderia levar o sujeito a uma reflexão sobre o seu próprio papel na sociedade, devolvendo a ele um panorama de sua complexa estruturação nas mais diversas realidades. A literatura, por esse prisma, oferece ao leitor a possibilidade de encontro com essa diversidade de pensamentos, por meio de textos produzidos em espaços e tempos diversos.

Partindo desse princípio, Petit (2009), do ponto de vista das relações da sociedade francesa com o saber, defende que a leitura pode libertar, permitindo uma relação mais complexa e rica de si mesmo. Ela ajudaria a evitar a ilusão e a paralisia diante de uma verdade única, não raciocinada, cunhada para ser simplesmente aceita.

A literatura pode ser um caminho de identificação com o outro que nos leva à construção de uma identidade aberta, em evolução constante. Com essa premissa em mente,

Petit (2009) traz uma série de relatos de leitores que descobrem na literatura experiências transformadoras, entre elas a fala do senegalês Daoud sobre a supressão das obras de ficção em uma biblioteca em sua cidade nos chama a atenção:

Na cidade das Ciências suprimiram todas as obras de ficção alegando que não eram científicas; esses imbecis... É uma aberração; como querem que os jovens se habituem ao imaginário científico, que queiram construir robôs, se não têm um livro que lhes fale de algo fictício. Eu tenho certeza que obras como as de Júlio Verne inspiraram centenas de carreiras científicas ou de engenharia. A pessoa se faz pelo sonho. Não é abrindo um livro de matemática com fórmulas científicas que ela vai se tornar um cientista. Não, é lendo as histórias do grande Capitão Nemo, seu submarino lutando contra um disco voador, é isso que faz com que a imaginação desperte. Não ao suprimi-lo, alegando não ser sério ou científico. Sendo refratário a isso, se empobrece ao invés de enriquecer (PETIT, 2009, p. 80).

A fala do jovem Daoud traz reflexões profundas e importantes para o valor que tem sido dado ao lugar da literatura no ensino nos dias atuais. Como ser um bom técnico ou um bom engenheiro se não se promove a leitura literária que, por meio de seu traço ficcional, permite que o leitor imagine, crie, viaje por lugares desconhecidos? Como se tornar sujeito e descobrir aquilo que nos faz ser únicos sem perceber a diferença que temos em relação aos outros sujeitos, o que nos pode ser facilitado pela leitura literária e sua diversidade de produção?

Quando diz que “a pessoa se faz pelo sonho”, o jovem abordado por Petit, em uma frase tão curta, responde o questionamento colocado quanto ao valor do texto literário na formação humana do sujeito, atribuindo à literatura e aos sonhos que ela nos permite ter o papel de construção do indivíduo.

Para a escola técnica, a mensagem é bastante clara. Técnicos, tecnólogos, engenheiros, analistas, cientistas... todos eles beneficiam-se da capacidade criativa em seus respectivos ofícios. Notaremos, nesta pesquisa, que os jovens leitores que compõem o *corpus* das nossas análises são questionadores e, por meio da ficção, passam a interessar-se mais pela realidade que os cerca.

A literatura, portanto, independentemente dos rótulos que recebe, desempenha na formação escolar o papel imprescindível de permitir que haja sonhos e, conseqüentemente, abre espaço para o desenvolvimento criativo do sujeito. Contudo, sua abordagem ainda nos parece carente de estratégias que levem em consideração a diversidade de suas manifestações e meios de reprodução.

Candido (2011a), ao analisar aspectos sociais da literatura, pontua que as obras poderiam ser divididas em dois grandes grupos, os quais ele chama de arte da agregação e arte da segregação:

A primeira se inspira principalmente na experiência coletiva e visa a meios comunicativos acessíveis. Procura, neste sentido, incorporar-se a um sistema simbólico vigente, utilizando o que já está estabelecido como forma de expressão de determinada sociedade. A segunda se preocupa em renovar o sistema simbólico, criar novos recursos expressivos e, para isto, dirige-se a um número ao menos inicialmente reduzido de receptores, que se destacam, enquanto tais, da sociedade (CANDIDO, 2011a, p. 33).

O autor pondera que, embora seja possível questionar a categorização, pode-se considerar a predominância de um aspecto sobre o outro em determinada obra. O que nos parece importante nessa distinção são os dois temas gerais que fundamentam a separação desses grupos: a integração e a diferenciação. Os termos agregar e integrar estão relacionados a *fazer parte de*, *sentir-se inserido em* uma comunidade que partilha valores. Já palavras como segregar e diferenciar remetem à distinção, à observação daquilo que é diferente.

Para Antonio Candido (2011a), a arte depende dessas duas ideias para sobreviver. Compreendemos, neste trabalho, que a literatura que, a partir daqui, chamaremos de literatura “de massa”, possui um importante papel sociológico na formação do leitor. Ela permite que ele seja parte de uma comunidade de leitores que comungam das mesmas experiências e possuem algo em comum.

Observemos o fenômeno *Harry Potter* por um momento. Há comunidades de leitores que criam espaços cada vez maiores na internet para que as histórias da saga não se percam, procurando manter viva a imagem desse mundo que encanta e que desperta em muitos o desejo de ler. Jenkins (2009) alerta que esse é o momento da convergência, do diálogo aberto e de novas construções de conhecimento que imprimem urgência na atualização das práticas escolares.

Enxergamos essas obras tão famosas entre os leitores contemporâneos como fenômenos de integração, de aproximação das narrativas, afinal não se pode negar que volumes expressivos como *As Crônicas de Gelo e Fogo* ou *Percy Jackson* tenham conseguido atrair leitores para os romances mesmo em um momento em que a dinamicidade da vida cotidiana parece limitar o tempo que temos para nos dedicar a leituras extensas.

Essa integração, em nossos estudos, seria um primeiro passo estratégico para que possamos caminhar rumo à diferenciação. Permitir aos alunos que visualizem os interesses em comum com outros, que encontrem na escola o espaço para reconhecerem suas experiências compartilhadas é o início do trabalho com a nossa proposta de letramento literário. Uma etapa crucial e que nos mostra elementos que não podem ser desconsiderados na busca pela formação de um leitor crítico, capaz de realizar suas próprias escolhas.

As obras reconhecidas como pertencentes ao grande cânone literário comporiam, conseqüentemente, as estratégias de um segundo passo, o da segregação. Segregar no sentido de notar as nuances, de estranhar o texto e de encontrar nos enredos e personagens elementos importantes para a formulação de uma visão crítica do mundo diante da leitura de textos que exigem mais em suas estruturas composicionais.

Antes disso, porém, faz-se preciso notar que essa visão crítica já pode estar sendo desenvolvida por meio da literatura a qual os estudantes têm acesso e que, na maioria das vezes, é representada por obras julgadas como literatura “de massa”. É objetivo deste trabalho observar no discurso do jovem leitor o lugar desse tipo de literatura na formação do gosto e na promoção do letramento literário.

Desconsiderar a primeira etapa poderia comprometer o sucesso da segunda que é na qual a escola tende a focar mais sua atenção. No entanto, como Candido, achamos que a distinção dos grupos nos serve apenas para destacar que existem características predominantes, mas não exclusivas nas obras literárias. O julgo do valor está além das nossas pretensões nesta pesquisa, afinal buscamos aproximar o leitor e oferecer-lhe opções para que ele próprio possa escolher e, conseqüentemente, avaliar suas leituras.

É, portanto, importante que as disciplinas da área das humanidades ocupem lugar de destaque nos currículos e que possam ser consideradas tão imprescindíveis quanto as técnicas, no caso das escolas profissionalizantes. O mundo da escrita literária está povoado com as nossas raízes, com os fluxos de pensamentos que perpassaram os mais diversos momentos históricos, em uma infinidade de locais, com representações do homem frente aos seus eternos conflitos. Para que possamos compreender o resultado desse processo, que somos nós, necessitamos que caminhos sejam apresentados.

O professor, enquanto mediador de leituras, pode apontar alguns desses caminhos. Seus alunos optam e podem vir a reconhecer ou não os esforços empreendidos. Isso já não deve mais ser motivo de preocupação. O foco deve estar no trabalho antes de mostrar vias pelas quais eles podem seguir e esse trabalho deve ser realizado de acordo com a experiência que se tem em cada contexto.

Gostaríamos, contudo, de pedir apenas um cuidado: estejamos alertas para não esperarmos que o aluno, ao transpor as portas das nossas salas de aula, deixem lá fora toda a bagagem que acumularam até aqui, todas as experiências pelas quais passaram até estarem conosco. Que possamos auxiliá-los a carregar o que trouxeram, que apresentemos outras possibilidades e que eles possam, conscientes da diversidade, tornarem-se cidadãos críticos dotados de autonomia para a realização de suas próprias escolhas de leitura.

1.3 Projeto Entreleituras: o lugar da literatura “de massa” na formação de leitores

Optamos pelo termo literatura “de massa”, assim mesmo entre aspas, após algumas resistências oriundas de leituras que tratam da problemática da indústria cultural e da abordagem psicanalítica de Freud (2013) em seu texto *Psicologia das massas e análise do eu*.

O pai da psicanálise atribui ao conceito de massa as características da impulsividade e da irracionalidade, afirmando que esses grupos são altamente influenciáveis por líderes e agem dessa forma por amor a eles. Teríamos, assim, uma relação de subserviência aos detentores do poder e a massa seria privada de individualidade, consumindo produtos que a nivelassem e inibissem o desenvolvimento de seu pensamento crítico.

Dessa forma, o termo “de massa” nos permite uma apropriação e um distanciamento necessários, a fim de realizarmos um estudo da influência de obras que são comumente inseridas nessa categorização, e que, ao nosso ver, ocupam um papel fundamental na formação e no desenvolvimento do leitor contemporâneo.

Freud esclarece que não se pode pensar em uma psicologia individual sem que se considerem as influências exercidas no sujeito “por um grande número de pessoas com as quais ele está ligado por um vínculo qualquer, enquanto que normalmente, sob muitos aspectos, essas pessoas podem lhe ser estranhas” (FREUD, 2013, p. 36).

É exatamente esse o fenômeno que se observa com a literatura que tem sido amplamente consumida e discutida nos mais diversos círculos sociais. Há uma força originária na divulgação desses produtos sob forma de incentivo ao consumo que leva à apropriação dessas obras por um número surpreendente de indivíduos.

Estudar as escolhas de um leitor específico, no que tange à paraliteratura, literatura de massa (ABREU, 2016; CALDAS, 2000; COSSON, 2004); ECO, 2011; PAULINO, 2010; SODRÉ, 1985; ZILBERMAN, 1984), ou “de massa”, de acordo com a nossa escolha lexical, seria um empreendimento ainda mais difícil caso fossem desconsideradas as influências dos discursos de toda uma comunidade de leitores sobre ele e a presença cada vez maior dessas obras em diferentes mídias. A título de ilustração do que estamos dizendo quando falamos do consumo desse tipo de obra, apresentamos, a seguir, alguns dados.

Segundo o site da Forbes, em 2012, ano de estreia de *Jogos Vorazes*, foram vendidas 27,7 bilhões de cópias do primeiro livro da saga. As versões cinematográficas dos dois primeiros livros faturaram 1,5 bilhão de dólares³. O mesmo site publicou em 2015 uma lista

³ Informações obtidas no endereço eletrônico <http://www.forbes.com.br/lifestyle/2014/11/veja-alguns-numeros-da-saga-jogos-vorazes/>. Acesso em 15 de janeiro de 2018.

com os escritores mais bem pagos do mundo. Entre eles figuram nomes como: Suzanne Collins, autora da série *Jogos Vorazes*, John Green, que escreveu *A Culpa é das Estrelas* e George Martin, das *Crônicas de Gelo e Fogo*⁴.

Não podem ser negados, aqui, dois importantes fatos: há grandes comunidades de leitores que se identificam com esse tipo de obra e há eficazes estratégias de mercado por trás dos números de venda desses produtos. Se esses grupos de leitores podem ser classificados como massa, na acepção freudiana, é algo que precisa ser discutido com maior profundidade e rigor científico. Nossa proposta vem ao encontro da necessidade de se observar mais de perto a relação construída entre essas obras e seus leitores.

Partindo de observações *in loco*, discordamos da uniformização do pensamento e da postura acrítica sobre aqueles que Freud considera massa e a Escola de Frankfurt chama de consumidores da indústria cultural (ADORNO, 1998). Em conversas sobre obras como *Jogos Vorazes*, poderemos observar interpretações diversas que se complementam na construção de uma imagem coletiva da obra, mas que refletem leituras bastante particulares na experiência do leitor com o texto.

No que diz respeito à questão da influência, percebemos que as obras que despontam no mercado são consumidas por indicação de alguém, o que pode ser, inclusive, um fator positivo na formação de leitores. Os mediadores que participaram das etapas do projeto que dá início a este trabalho, que são os sujeitos de pesquisa deste estudo, com as suas bagagens literárias formadas por experiências diversas com diferentes textos, exercem a função de motivar seus colegas e é possível observarmos isso com alguns retornos que temos quando estudantes nos dizem que leem determinado livro por ter sido discutido ou mencionado nas rodas de leitura conduzidas pelo Entrelétricas.

A locução adjetiva “de massa”, portanto, ocupa neste trabalho um papel um tanto paradoxal. Ela rejeita o conceito de massa como algo que se orienta uniformemente, ao mesmo tempo que concorda com Freud quando ele afirma que a massa compreende “o indivíduo como membro de uma tribo, um povo, uma casta, uma classe, uma instituição ou como elemento de um grupo de pessoas que, em certo momento e com uma finalidade determinada, se organiza (...)” (FREUD, 2013, p. 37).

Formam-se inúmeras tribos que compartilham a paixão por *Harry Potter*. Criam-se grupos que debatem acerca dos desdobramentos das *Crônicas de Gelo e Fogo*, comparando o livro com a versão televisiva, expressando suas opiniões e trocando impressões acerca das

⁴ A lista pode ser consultada em: <http://www.forbes.com.br/listas/2015/07/16-escritores-mais-bem-pagos-do-mundo-de-2015-2/>. Acesso em 15 de janeiro de 2018.

narrativas. Dessa forma, o emprego do termo “de massa”, nesta tese, aceita e refuta as características atribuídas a ele por Freud, em consonância com as teorias de Le Bon, com quem o psicanalista dialoga em seu texto sobre a psicologia das massas.

Em *Apocalípticos e Integrados* (2011), Umberto Eco chama a atenção para a necessidade de se reconhecer no universo das comunicações de massa o nosso próprio universo:

Ninguém foge a essas condições, nem mesmo o virtuoso, que, indignado com a natureza inumana desse universo da informação, transmite o seu protesto através dos canais de comunicação de massa, pelas colunas do grande diário, ou nas páginas do volume em *paperback*, impresso em linotipo e difundido nos quiosques das estações (ECO, 2011, p. 11).

A afirmação de Eco ilustra a dicotomia na qual estamos envolvidos ao adentrar o desnivelado terreno da dita cultura “de massa”. Seus próprios críticos utilizam-se de veículos de comunicação popular para expressar suas opiniões. O estudioso italiano defende, ainda, que é inconcebível que se pense na cultura como algo dissociado da existência de uma cultura “de massa”.

Compreende-se, dessa maneira, que o acesso das camadas menos privilegiadas da sociedade ao letramento e aos meios de comunicação após a Revolução Industrial tenha feito com que a aura da cultura direcionada a um número pequeno de receptores começasse a se perder, ao menos em tese, já que a escola ainda atua como uma das mais importantes instâncias valorativas do cânone literário.

A defesa de algo que se aproxime de um conceito de alta literatura (PERRONE-MOISÉS, 2003) ou literatura “clássica” tem se tornado empreendimento bastante complexo, considerando-se as diversas manifestações artísticas para os diversos públicos que surgem ao longo dos anos. Parece-nos difícil sustentar as bandeiras levantadas pela academia divisando o chamado cânone do que seria pejorativamente considerado “baixa” literatura ou literatura “de massa”, ainda que haja diferenças observáveis entre as obras assim classificadas pela crítica.

As obras literárias, por serem retratos sociais que não podem ser interpretados sem os seus devidos contextos de produção e circulação, refletem momentos históricos e a busca por identidades de sujeitos que são resultados de uma sequência de eventos que formam a história da humanidade. As obras contemporâneas, incluindo nesse grupo também os chamados *best-sellers*, representam, por sua vez, o estado atual dessas transformações sociais.

Dessa forma, manter e orientar-se por rótulos leva-nos a conclusões pré-definidas por uma crítica literária que escolhe manter distância das obras contemporâneas que apresentam números expressivos de exemplares vendidos e representam, por conseguinte, o gosto popular.

Se a obra atingiu um grande número de leitores, ela passa automaticamente a ser considerada inferior ao que se toma por padrões canônicos.

A qualidade literária do *best-seller* é instantaneamente comprometida pelo número de leitores que ele atinge. Se vendeu bem, não pode ser boa coisa. Em resposta crítica a essa categorização por meio de um sistema de valores absolutos, Abreu pontua: “Se as pessoas leem *best sellers*, o problema também está nelas – em sua ignorância, em sua falta de refinamento, em sua alienação” (ABREU, 2006, p. 110).

No texto de Umberto Eco (2011), citamos algumas características elencadas por ele que são normalmente utilizadas na acusação à cultura de massa e que podem auxiliar-nos na construção dos argumentos a favor de tratarmos desse fenômeno em nossas práticas de sala de aula.

Acredita-se que as características peculiares de uma comunidade são destruídas pela cultura de massa, que visa à homogeneização, ao lucro e à superficialidade. Dessa forma, o público consumidor não possui olhar crítico e sujeita-se às propostas ditadas pelo mercado. A cultura de massa apropria-se de elementos da cultura erudita como se fossem propostas de renovação da sensibilidade, mas os inferioriza. As emoções que ela desperta são pré-fabricadas, considerando que o leitor não tem trabalho porque tudo já está pronto.

Eco afirma, ainda, que é atribuída à cultura de massa a característica de seguir a lei da oferta e da procura, entregando ao povo exatamente aquilo que ele quer e sugerindo o que deve desejar. Nesse sentido, ela é construída para o entretenimento e para o lazer apenas, encorajando uma visão passiva e acrítica perante o mundo, tal qual nos sugere Freud quando aborda o conceito de massa.

Em seu texto, Eco apresenta argumentos de acusação e de defesa da cultura de massa, pontuando, em conclusão, que a falha está na formulação do problema. Não se deve questionar se a cultura de massa é negativa ou positiva, mas sim a possibilidade desses meios de massa veicularem valores culturais, considerando que não há como eliminar as relações que nossa sociedade estabelece com esses meios.

O fato é que nossos alunos gostam e leem obras de ampla circulação em diferentes plataformas – o livro impresso, a versão cinematográfica, o jogo de computador, as narrativas elaboradas por uma comunidade de fãs de determinada obra, conhecidas como *fanfics*, o que exige a capacidade de adaptação do professor enquanto mediador de leitura. Faz-se muito importante compreender os fenômenos que circundam a aproximação do jovem da literatura. Se continuarmos mantendo a distância imposta pelos nossos tablados, despertar o interesse e o gosto pela arte literária pode se tornar uma atividade infrutífera.

Quando se discute a respeito de interesse e gosto, compreendemos que esse julgo de valores de determinada obra é um processo delicado e que exige um contato muito pessoal com o texto. Jouve (2012) atribui ao julgo a capacidade de nos perguntarmos se a obra suscita o belo, o que, conseqüentemente, é resultado de uma análise extremamente subjetiva.

No mesmo texto, o autor traz a diferenciação dos valores estético e artístico: este diz respeito à nossa relação com o objeto de arte no sentido cognitivo e aquele ao sentimento de beleza. Para Jouve, ambos os valores são inseparáveis, já que a literatura pode, ao mesmo tempo, agradar e instruir o leitor por meio de seus valores formais e históricos, por exemplo.

O leitor pode interessar-se por determinada obra devido ao seu valor histórico e à sua conceituação crítica, mas poderá gostar dela ou não – o que depende muito das etapas do seu amadurecimento. Com esse discurso, Jouve pontua que apenas a uma obra que resista ao tempo pode-se atribuir um valor seguro. Conseqüentemente, não temos como visualizar quais dessas obras consumidas em grande escala na atualidade permanecerão e oferecerão aos leitores do futuro um panorama do contexto de produção literária na contemporaneidade.

Sodré (1985), ao abordar a questão do aspecto mercadológico da literatura, levanta algumas características comuns às obras que se apresentam dentro de determinadas classificações, tais como literatura culta e literatura de massa. Para o autor, a literatura culta preocupa-se com a forma do texto e com a particularidade de técnicas de escrita. Ela teria, portanto, como marca principal, além da apresentação de diversas visões acerca da realidade, o trabalho com a linguagem.

No que concerne à literatura de massa, Sodré explica:

Não está em primeiro plano a questão da língua nem da reflexão sobre a técnica romanesca. O que importa mesmo são os conteúdos fabulativos (e, portanto, a intriga com sua estrutura clássica de princípio-tensão, clímax, desfecho e catarse), destinados a mobilizar a consciência do leitor, exasperando sua sensibilidade. É o mercado, e não a escola que preside as condições de produção do texto (SODRÉ, 1985, p. 15).

Sodré defende que há divergência nos projetos quando são concebidas obras que podem ser consideradas canônicas, ou cultas, e as obras de massa, o que resulta em efeitos ideológicos diferentes, uma vez que a literatura culta é alimentada pela academia e demais instâncias valorativas, como a própria escola. Por outro lado, a literatura de massa responde a uma demanda do mercado, entregando o produto que a classe consumidora espera receber.

Ainda de acordo com Sodré (1985), a literatura de massa, para atingir os objetivos de seu projeto maior, emprega estratégias que, de certa forma, tornam a leitura mais fluida, evitando que o leitor se depare com o estranhamento da forma. Tais estratégias compreendem,

por exemplo, a retomada de arquétipos míticos que são transformados em tipos modelares, como os grandes heróis clássicos e suas versões contemporâneas em *Harry Potter* e *Percy Jackson*.

A literatura de massa, além disso, para o pesquisador, tem produzido obras que tendem a informar ou doutrinar. Observamos isso de maneira mais explícita nos romances de autoajuda, com seus títulos sempre presentes nas listas de livros mais vendidos no mundo.

Não se pode desconsiderar, contudo, que os leitores dessas obras existem e encontram nelas valores que, se não estéticos, os motivam a ler cada vez mais. Concordamos que não se pode dizer que todas as obras possuem um mesmo tipo de valor. Não é isso o que procuramos defender neste trabalho quando nos propomos a compreender o valor da literatura “de massa” para a formação do leitor literário.

Assim como Sodré, acreditamos que “professores secundários e universitários poderão, inclusive, aproximar-se da literatura de massa como material de ensino – o que não tem sido feito até agora” (SODRÉ, 1985, p. 71). Não havia sido feito até 1985 e hoje, em 2018, a resistência parece continuar.

Aranha e Batista (2009) abordam a literatura de massa a partir da produção dos folhetins no início do século XIX, nos quais grandes nomes da literatura brasileira vieram a publicar suas narrativas, dentre eles José de Alencar, Aluísio Azevedo e Machado de Assis. Para Aranha e Batista, há uma relação direta entre as características dos romances folhetinescos e aquelas atribuídas à literatura de massa. Dentre os elementos elencados por eles, destacamos: “uso de linguagem cotidiana, arranjos gramaticais simplificados, períodos curtos, minimização de recursos estilísticos e focalização em enredos que correspondem à experiência de vida de seus leitores ou às representações já estabelecidas em seus imaginários” (ARANHA; BATISTA, 2009, p. 124).

Os autores fazem, ainda, referências a Umberto Eco (2011) e a classificação da literatura em literatura de entretenimento e literatura de proposta. Esta é reconhecida por meio da procura pela singularidade e pela experiência da diferenciação. Nesse tipo de texto literário, a forma tem por objetivo a criação de narrativas que exponham o leitor ao estranhamento e a um trabalho intelectual intenso para que se possa chegar ao sentido atribuído ao texto.

Para Eco (2011), a literatura de entretenimento, ou de massa, objetiva atender ao gosto médio dos leitores, construindo com eles laços de identificação, promovendo a experiência da totalidade. Há um começo, meio e fim nas narrativas que levam a desfechos aos moldes dos heróis clássicos. Após muitas provações, obtém-se o reequilíbrio das situações, culminando no

final feliz. Narrativas nesses moldes facilitam, inclusive, as diversas adaptações para outros meios semióticos de representação, como as telenovelas, o cinema e os jogos de vídeo *game*.

Reforçamos, então, a ideia de que há diferenças entre projetos dos textos literários produzidos para o grande público e aqueles que atingem grupos sociais mais restritos, compostos, em sua maioria, por críticos, professores e acadêmicos. O discurso promovido para esses grupos, no entanto, não deveria ser visto por meio da aura da sacralização da obra de arte.

Considerando a existência de manifestações diversas no que diz respeito à produção de literatura, incluindo aí a literatura “de massa” como fator democratizante da cultura literária (ARANHA; BATISTA, 2009), seria importante que a escola e o professor, enquanto agentes promotores de letramento literário, pudessem visualizar o que está sendo consumido como um discurso que faz sentido para o seu leitor, que vem ao encontro dos seus anseios. E, partindo desse ponto, buscar estratégias para apresentar outros projetos literários.

O que podemos fazer, enquanto mediadores de leitura, é manter uma atitude de respeito ao gosto, aceitar o que desperta o interesse dos leitores em formação e construir um espaço de diálogo, no qual sejam oferecidas possibilidades de escolha e no qual o professor possa inserir também as obras que conseguiram transpor as barreiras temporais, tornando-se parte da herança cultural do país e da humanidade.

Em *Cultura da Convergência*, Jenkins define a cultura de massa como “um sistema em que bens culturais são produzidos e distribuídos em massa” (JENKINS, 2009, p. 377). Essa cultura é, hoje, transmidiática. Os consumidores dela mudaram de uma posição passiva diante do entretenimento para uma participação coletiva nas produções culturais.

Diversos modos de leitura são realizados e partilhados. Assistir a um filme e ler um livro tornaram-se experiências que não se encerram ao término das obras, considerando que as histórias têm continuidade em outras plataformas, integrando imagem, páginas escritas e jogos, como no caso da franquia *Matrix*, analisada por Jenkins em sua obra.

Além da coexistência dos diferentes modos semióticos de divulgação das obras literárias, a experiência de leitura torna-se cada vez mais coletiva. Criam-se redes de discussão acerca de obras como *Harry Potter* e *Jogos Vorazes* e os universos dessas narrativas expandem-se no potencial criativo dos seus leitores.

Se há mudança nos paradigmas da apropriação dos bens culturais, a escola precisa estar ciente desses eventos de transformação e procurar compreender que a leitura, ao contrário do que muitos dizem, não perdeu tantos adeptos. O grande questionamento parece-nos, então, estar relacionado ao que é lido, como é lido e, além disso, ao papel da mediação no processo de formação de leitores literários.

1.3.1 Diálogos entre leituras: lugares de encontro com a literatura

O Projeto Entreleituras surge no âmbito do *Campus* Campo Grande do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul, IFMS, no ano de 2012, motivado por um estudante que nos procurou a fim de desenvolver um projeto de iniciação científica que trouxesse a temática da leitura literária e sua importância para o cenário da educação profissional técnica e tecnológica.

A partir dessa ideia geral e dos estudos iniciais a respeito dos hábitos de leitura e gostos dos leitores do *campus*, o grupo tomou proporções maiores, contando com a adesão de novos alunos e propostas que viriam a culminar nos eventos de letramento literário que compõem o nosso *corpus* principal de análise.

Dessa forma, contamos com quatro estudantes dos cursos de nível médio integrado ao técnico que mediarão rodas de discussão após exibições de versões filmicas de obras categorizadas como literatura “de massa”. Ouvimos também suas vozes nos relatórios de participação utilizados para análise nesta pesquisa e nos vídeos que produzem para um canal criado em uma rede social.

Os encontros são quinzenais⁵ e acontecem no *campus*, normalmente em dois horários: um pela manhã e outro à tarde, a fim de que as possibilidades de participação aumentem. Eles têm a duração média de duas horas, considerando a exibição do filme e o tempo de discussão que a segue.

As vozes desses jovens pesquisadores misturam-se às nossas vozes no decorrer deste trabalho, considerando que esta é uma pesquisa desenvolvida a muitas mãos. Os discursos de pesquisadores da área, bem como nossas visões acerca do processo de formação de leitores, estão permeados pelas palavras dos nossos sujeitos de pesquisa. São eles que promovem o letramento literário, compartilhando suas experiências e envolvendo outros estudantes em discussões acerca das obras que acham relevantes como ponto de partida para análises mais profundas, como as que poderemos acompanhar nas análises dos dados.

Complementando os discursos dos pesquisadores e dos estudantes sujeitos de pesquisa, observamos as vozes de alguns participantes dos eventos de letramento literário que expõem suas opiniões, revelando criticidade e conhecimento a respeito da existência de diversas formas de texto literário, explicando por quais motivos as obras que leem os agradam e pontuando as principais dificuldades de acesso à literatura dita clássica.

⁵ O Projeto está em fase de renovação, mas há probabilidades de que ele continue após a saída dos sujeitos de pesquisa deste trabalho.

A pesquisa inicial conduzida pelo Entrelituras teve por objetivo mapear os leitores do *Campus* Campo Grande por meio de um questionário aplicado aos nossos estudantes dos cursos técnicos integrados ao nível médio⁶. O propósito desse estudo era obter dados palpáveis que nos permitissem desconstruir a falácia da não-leitura, tão propagada no *campus* entre os professores de outras áreas na tentativa de achar um culpado pelo insucesso na interpretação de enunciados de exercícios de diversas disciplinas escolares.

Identificamos nas análises desses questionários que as obras consumidas pelos jovens leitores da escola ilustram o que Jenkins (2009) chama de teoria da cultura da convergência. As obras são, em sua maioria, livros que se tornam adaptações filmicas com imenso sucesso de venda no mercado mundial. Os volumes são cada vez maiores e não é raro presenciarmos a cena de um desses leitores abrindo páginas desses imensos livros durante as aulas, quaisquer que sejam elas.

O que nos motiva a enveredar pelas trilhas das leituras desses meninos e meninas é o fato de que a academia parece distanciar-se cada vez mais das realidades do ensino básico. Estudam-se romances pelo viés de inúmeras teorias a fim de provar hipóteses relacionadas às construções textuais clássicas e contemporâneas. Todavia, os fenômenos diários não parecem ser alvo das preocupações da universidade.

As leituras de romances considerados *best-sellers*, populares ou “de massa” constituem um objeto de estudo muitas vezes ignorado pelos pesquisadores. A literatura na escola é restrita à ementa do programa de curso: listas de clássicos que remontam aos períodos literários. Ensina-se sobre a literatura do ponto de vista historiográfico, mas não há grandes preocupações com o gosto do leitor ou com a formação do sujeito para que ele seja dotado de autonomia e possa vir a fazer suas próprias escolhas.

Não se pretende, em momento algum deste trabalho, equiparar autores e livros considerados canônicos às obras “de massa” que têm sido lidas em ampla escala, considerando que o julgo de valores das obras escapa à nossa intenção de pesquisa e o próprio conceito de cânone é controverso. O que se pretende é uma observação desses fenômenos de leitura de maneira mais próxima, afinal não podemos negar que se há uma mobilização geral em torno de um assunto, alguma importância ele deve ter. É sobre esse prisma que propomos estudar a influência dessa literatura “de massa” na formação do leitor literário em idade escolar.

A proposta desta pesquisa está intimamente relacionada com a criação do Projeto Entrelituras. Por meio dele, com a participação dos sujeitos de pesquisa, buscamos atuar no

⁶ Anexos 1 e 2.

sentido de obter dados que nos permitam comprovar a hipótese de que a literatura de “massa” pode promover eventos de letramento literário na escola. Dessa forma, as vozes presentes nesta pesquisa misturam-se e complementam-se em discursos que compõem a escrita deste trabalho.

No questionário que aplicamos com o intuito de elaborar um panorama dos leitores do *campus*, deparamo-nos com duas respostas de um mesmo estudante que nos chamaram a atenção. Ao falar sobre os livros que mais gostou de ler, ele pontua: “*Percy Jackson*. Ficção que conseguiu prender minha atenção. E foi através da leitura do *Ladrão de Raios* que resolvi passar a ler um pouco mais”. Na pergunta seguinte, a respeito do próximo livro que gostaria de ler, ele afirma: “Clássicos da literatura brasileira em geral, mas ainda não estou motivado o bastante”.

Identificamos, portanto, que a obra popular abre portas para que esse aluno considere outros tipos de leitura. Por outro lado, ele diz não ter a motivação suficiente para aprofundar-se em leituras canônicas. Considerando que a maioria dos alunos afirmou no questionário que leem livros por indicações de amigos e professores, um espaço para discussão que aceite falar sobre suas experiências de leitura, muitas vezes discriminadas pelo professor de literatura, parece-nos uma tentativa de saída. Pode-se observar como buscamos criar esse espaço e as discussões que nele surgiram no decorrer deste trabalho.

De posse dos relatos de quatro leitores mediadores que trabalharam conosco em três anos de projeto, foi-nos possível identificar, tomando por base seus discursos, a importância de uma aproximação das obras frequentemente subjugadas na escola. Os quatro são leitores com um vasto repertório cultural que contou com a participação de diversas obras de massa, como *Harry Potter*, *Crepúsculo* e *A Culpa é das Estrelas*.

Enquanto leituras importantes na formação dos seus respectivos históricos, essas obras “de massa” abriram portas para outros textos e eles quiseram que essa experiência pessoal refletisse no projeto para que pudéssemos atingir um número significativo de leitores, que eles pudessem ser acolhidos e que pudessem encontrar um local onde seria permitido falar da Bela e do Edward⁷ e, por que não, do Romeu e da Julieta também?

Considerando o perfil dos leitores do *Campus* Campo Grande do IFMS, o *Entreleituras*, enquanto projeto de pesquisa que tem por objetivo estudar os fenômenos relacionados à formação do leitor contemporâneo, contando com a participação dos quatro estudantes, sujeitos de pesquisa deste estudo, passa a realizar encontros norteados pelas obras mencionadas na primeira etapa do plano de pesquisa do grupo.

⁷ Personagens da saga *Crepúsculo*, de Stephanie Meyer.

Notamos, nesses espaços, como poderemos ver na discussão dos dados da pesquisa, que as obras que figuram entre as preferências dos jovens leitores suscitam discussões que transcendem a questão do enredo e da mera identificação com os personagens das obras, características comumente atribuídas à literatura “de massa” para a defesa de sua suposta superficialidade.

Tais observações fazem com que nos pareça válido aprofundarmos a conceituação da locução adjetiva “de massa” que, ao receber a inserção igualitária das obras mais vendidas nos mercados editorial e cinematográfico, tende a não abrir espaços para uma análise individualizada da recepção dessas obras por seus leitores. Retomamos, assim, conceitos sobre essa literatura, a fim de esclarecer o campo de atuação do Projeto.

Zilberman (1984) explora a dicotomia literatura erudita e literatura trivial. Ao traçar um histórico das produções literárias, a autora chega a duas características importantes para que se compreendam esses dois polos de produção. A literatura erudita, “séria”, é marcada pela não repetição, pela ilusão da autoria única. Já a literatura consumida pelas massas, a partir da industrialização da cultura, chamada por Zilberman de trivial, caracteriza-se pela produção em quantidade e pela reprodução de modelos consagrados de histórias de aventura, suspense ou amor.

Para a autora, dessa dicotomia entre a literatura erudita e a trivial, criou-se um sistema de valorização maniqueísta, no qual há a negação da qualidade da cultura de massa e uma visão pessimista acerca dos avanços, inevitáveis, da indústria cultural: “Sendo o ponto de partida antecipadamente uma discriminação, a análise adota uma postura circular, segundo a qual as conclusões têm validade, na medida em que confirmam os pressupostos” (ZILBERMAN, 1984, p. 15).

A literatura consumida pelas massas, termo que compreendemos aqui por camadas populares de classe média, tendo por base a definição de Freud, estaria, dessa forma, fadada a avaliações ruins e preconceitos imediatos por parte da academia.

Historicamente, não nos parece fazer muito sentido, visto que as obras literárias sempre foram escritas considerando o público instruído que detinha o poder. Com a popularização do ensino, a partir da Revolução Industrial, o número de sujeitos que tiveram acesso à educação formal aumentou significativamente e, em consequência, ampliaram-se as necessidades de produção cultural.

É preciso elucidar uma vez mais que não estamos negando que haja diferenças entre obras literárias produzidas em diferentes contextos. Trata-se de uma aproximação dos fenômenos de venda a fim de que se possa observar o papel que desempenham na sociedade

atual de leitores que se encontram em nossas salas de aula e exibem, orgulhosos, volumes cada vez maiores de séries, ansiosos pelo lançamento da sequência e pela divulgação das obras filmicas e outros produtos que surgem no mercado midiático.

Regina Zilberman alerta que não se trata de elevar as características positivas da literatura de massa ou realizar análises de uma perspectiva otimista: “Mais significativa pode ser a compreensão das inter-relações entre as duas modalidades de expressão, sem que sejam abolidas as características próprias a cada uma delas” (ZILBERMAN, 1984, p. 16). O que precisa ser observado, é, conseqüentemente, a presença de ambas as formas de literatura no contexto atual.

É necessário falar dos clássicos e tal fato é inegável. Deseja-se que marcos importantes da cultura sejam apreciados, como Shakespeare, Dostoievsky e Machado de Assis. Nas prateleiras dos leitores contemporâneos, todavia, se esses grandes nomes da arte literária se fazem presentes, eles convivem com outros autores, que recebem menor atenção da academia, mas que despertam o desejo da leitura, abrem portas para novas experiências e marcam a história de vida de muitos dos nossos estudantes.

Zilberman (1984), ao propor um novo prisma pelo qual seja possível olhar para a literatura de massa, destaca dois importantes aspectos que devem ser considerados. O primeiro deles é a hierarquização da literatura que, por meio da seleção de textos e da prescrição do que tem qualidade literária, acaba desconsiderando outras manifestações ainda mais esquecidas pela crítica, como a literatura indígena e a literatura negra, pertencentes às minorias raciais.

O segundo aspecto destacado pela autora é o fato de serem desconsiderados os diversos contextos de produção, consumo e valoração da literatura, a fim de que se possa assegurar seu domínio específico. Sobre isso, ela afirma:

Conseqüentemente, é preciso investigar o caminho inverso, este fundado, em geral, na suposição de que uma obra literária que faça a escolha contrária – a saber, sem propor de modo criativo a relação com a atividade de escrever e sujeitando-se inteiramente às solicitações do leitor – atinja um respeitável sucesso, mas careça de posicionamento emancipatório, valor estético e atitude revolucionária (ZILBERMAN, 1984, p. 19).

Que os *best-sellers* sejam produzidos tendo por base uma fórmula de sucesso parecem impossível negar. As narrativas preferidas dos nossos estudantes, ainda fazendo referência à pesquisa que realizamos com estudantes do ensino médio em nossa escola, indicam a aventura, o suspense, a fantasia e a história de amor como elementos indispensáveis para a escolha de um livro. As distopias, presentes durante as discussões propostas pelo Entrelituras

em suas intervenções na escola, possuem um número expressivo de fãs e muitos deles devoraram os livros de séries como *Jogos Vorazes* e *Divergente*.

Considerar que essas obras são produzidas para esse público ajuda na compreensão do fenômeno. Identificar os elementos narrativos que chamam a atenção desses leitores jovens pode fornecer subsídios ao professor para que ele consiga aproximar-se do seu público alvo e estabelecer discussões sobre o que é de interesse do aluno e, em futuras etapas, oferecer a ele a possibilidade de conhecer outras narrativas, melhor avaliadas pela crítica especializada.

Se há o desejo de formar leitores de literatura, suas verdades não podem ser ignoradas. Suas leituras e descobertas devem encontrar espaço para serem compartilhadas. A rede de intertextos entre a literatura “de massa” e a literatura valorizada pela academia é extensa e o trabalho com esses diálogos pode ser uma das saídas para despertar o interesse para outros textos. Essa pode ser uma estratégia, obviamente, se nossas certezas acadêmicas e nosso olhar direcionado pela cultura dominante nos permitir a aproximação da realidade do outro.

Na conclusão do seu texto, Zilberman afirma: “(...) – a popularização da literatura não poderá ocorrer sem que pesquise um outro pacto com o público, através do qual os elementos constituintes do texto provoquem, junto ao leitor, uma dose respeitável de identificação social e adesão emocional” (ZILBERMAN, 1984, p. 28).

A garantia do amplo acesso à literatura, na visão da autora, só acontecerá quando for possível compreender o papel social da literatura e a importância da sua aproximação do grande público. A literatura dita “de massa” ou trivial, como a denomina Zilberman, desempenha, portanto, um importante papel no envolvimento desse leitor com o texto literário.

A identificação com as personagens e com os enredos de autores como Suzane Collins e John Green parece acontecer instantaneamente. Os universos criados por autores de *best-sellers* convidam, seduzem e prendem os leitores em seus domínios, construídos cuidadosamente a fim de abrigar um número cada vez maior de sujeitos que buscam na literatura a satisfação dos seus desejos de ficção e fantasia.

Ao elencar a literatura como uma das necessidades básicas do ser humano, Antonio Candido (2011b) defende que ninguém é capaz de viver vinte e quatro horas sem alguma espécie de fabulação. Não importa a vertente de arte à qual se tenha acesso, seja a música popular ou erudita, o cinema, a alta literatura ou a literatura “de massa”, a humanidade tem como direito básico a fantasia, a expansão dos seus horizontes e o conhecimento do outro, em contextos, muitas vezes, diferentes do seu, mas que colaboram na construção da sua própria identidade.

Partindo dessa premissa, partilhamos do pensamento de Waldenyr Caldas (2000) quando ele afirma que as obras consumidas em larga escala ainda não receberam a devida atenção da academia. O autor aborda a literatura “de massa”, a qual ele chama de paraliteratura, do ponto de vista sociológico, ainda que não desconsidere a importância de se analisar a qualidade estética dessas obras. Ele questiona, dessa forma, o que essa literatura representa para o leitor médio brasileiro.

Iniciando seu texto com um conciso e pontual histórico a respeito da cultura de massa, Caldas (2000) atribui o surgimento da paraliteratura ao advento da sociedade de massa. Esse termo, inclusive, é evitado pelo autor pelo caráter depreciativo herdado do pensamento político da época após a Revolução Industrial. As massas eram consideradas incultas, acrílicas e frequentemente equiparadas à barbárie. Dessa maneira, a cultura direcionada a elas consistia em um direcionamento de sentimentos e ideias que apontavam para o controle pela classe dominante.

Caldas (2000) estabelece, nesse ponto, um diálogo com os teóricos da Escola de Frankfurt, principalmente Adorno, Horkheimer e Marcuse, responsáveis pelo termo indústria cultural, utilizado em detrimento da expressão cultura de massa. Para os frankfurtianos, a produção massificada é imbuída da ideologia dominante do capitalismo. Manipulação e consumismo são as palavras-chave para que se possa compreender o que esses teóricos defendem.

Para a Escola de Frankfurt, o indivíduo vive uma pseudo-individualidade que transveste de liberdade de escolha produtos predeterminados para as camadas populares da sociedade. A ideologia do Estado tem, conseqüentemente, na homogeneização e na padronização, instrumentos eficazes de controle das massas.

Mesmo contrapondo as teorias oriundas da escola alemã, trazendo colaborações dos chamados evolucionistas progressistas, Caldas destaca a importância de Adorno, Horkheimer e Marcuse para que se possa compreender o fenômeno da paraliteratura, considerando que “cabe ao estado a escolha do critério de integração social” (CALDAS, 2000, p. 46).

O que observamos no Brasil, na contemporaneidade, é a presença marcante do *best-seller* estrangeiro, principalmente o norte-americano. Não há como não levarmos em consideração o domínio político e cultural dos Estados Unidos quando pensamos a respeito da literatura consumida por grande parte dos nossos leitores. As estratégias eficazes de *marketing*, por meio das superproduções cinematográficas e da intensa divulgação dos seus produtos, fazem com que a literatura produzida por países economicamente mais desenvolvidos em relação ao nosso seja campeã de vendas.

Mesmo uma obra como *Jogos Vorazes*, que considera a falência da sociedade estadunidense e a destruição do país, agora controlado, assim como os outros distritos, pela capital, traz ao leitor a imagem da injustiça cometida após o fim do domínio dos Estados Unidos.

A torcida do grande público é para que representantes dos dominadores, transformados em uma nova espécie de escravos, ganhem a macabra competição. Veremos, no decorrer das análises, que a obra de Suzanne Collins traz importantes pontos de discussão em uma das exposições do Projeto Entreleituras, o que faz com que a série tenha sua importância nas escolhas dos jovens leitores.

Ignorar essas e outras tantas leituras realizadas pelos jovens dentro dos ônibus, nos parques e até mesmo na escola, mas não nas aulas de literatura, parece-nos não fazer muito sentido. Defender uma ideia purista que discrimina as práticas reais de leitura na contemporaneidade pode levar ao objetivo inverso daquele que se pretende atingir.

São inumeráveis as contribuições dos grandes mestres da arte literária dita clássica. Não se trata de equiparar a qualidade das construções das obras, mas de possibilitar ao sujeito que ele tenha suas preferências, quando não aceitas, ao menos respeitadas.

Compreendemos os perigos do empreendimento no qual estamos nos aventurando. O terreno é movediço e há que se pisar com muito cuidado a fim de que não sejamos tragados pelos que defendem, com veemente exclusividade, o que entendem por “alta literatura”. O que questionamos aqui e que resulta na nossa hipótese deste trabalho é o fato de que o interesse do leitor jovem pode ser despertado ao se considerar a bagagem que ele traz para que então seja oferecida a ele a possibilidade de ampliar seus horizontes de leituras.

Ao escrever sobre aspectos sociológicos da obra literária, Candido (2011a) afirma que não se pode mais acreditar que a interpretação de uma obra seja restrita aos seus aspectos internos formais. Claro que o escritor é o artista da palavra e a obra que escreve reflete um estilo e marcas de linguagem que dialogam diretamente com o significado dessa obra. Vemos isso de forma muito nítida nos poemas expressionistas, por exemplo. Contudo, aspectos externos como contexto social e a complexa relação autor-obra-leitor tornam-se imprescindíveis para que se chegue a uma análise mais abrangente.

Nesse sentido, identificamos que entre as obras mais lidas pelos leitores da nossa escola estão as distopias⁸, como o já mencionado *Jogos Vorazes* e a série *Divergente*. São obras que, como dizem os próprios leitores, prendem pelo enredo. Não há um trabalho esmerado com a forma e os autores desse tipo de obras parecem seguir uma fórmula, tendo em vista a semelhança nas percepções dos leitores. Mas além da aparente facilidade na leitura, o que será que faz com que nossos alunos devorem um número cada vez maior de obras como essas?

Aprofundaremos melhor as tentativas de respostas a esse questionamento na discussão dos nossos dados, mas pode-se adiantar que a leitura de obras “de massa” como essas podem desenvolver senso crítico e levar a interpretações que surpreendem.

Parece-nos, portanto, uma questão de oportunidade, de criar espaços para a construção dialógica do conhecimento. Em algumas intervenções notamos, inclusive, que os próprios leitores reconhecem os traços que fazem com que uma obra seja respeitada pela sua originalidade e os traços responsáveis pelo número expressivo de vendas de determinados títulos.

Diante das discussões acerca do espaço da literatura nos currículos escolares, dos conceitos de literatura “de massa” e da importância do papel que as obras classificadas nesse grupo desempenham na formação de leitores em idade escolar, acreditamos em uma proposta de letramento literário que tenha por objetivo central promover o amadurecimento desses leitores por meio do diálogo constante entre diversos tipos de obras e leituras oriundas delas.

No capítulo seguinte, abordaremos aspectos teóricos do letramento literário, como sua origem e versões, a fim de fundamentarmos algumas das bases que nortearão as análises das interações entre os nossos sujeitos de pesquisa e entre eles e a comunidade, em um processo de construção do que chamaremos de espaço dialógico de formação de leitores literários.

⁸ De acordo com Kopp, a literatura distópica é consolidada no século XX, caracterizada como “forma de pensar, imaginar e escrever sobre o futuro como um tempo no qual as coisas se tornariam piores” (KOPP, 2011, p. 10). Tal pensamento se origina da produção em larga escala e do avanço do conhecimento científico que traria um histórico de “conflitos, agressões e massacres planejados em dimensões inimagináveis até então” (KOPP, 2011, p. 10).

CAPÍTULO 2: LETRAMENTO LITERÁRIO: CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES DE LITERATURA

Neste capítulo, discutimos conceituações teóricas acerca do termo letramento, em sentido mais amplo, para que possamos, em seguida, abordar a definição de letramento literário, tomando por base discursos de estudiosos da área. Além disso, discorreremos um pouco mais acerca do papel da literatura na formação do sujeito em idade escolar e como as práticas de letramento literário podem contribuir com a formação do leitor de literatura na escola.

2.1 A quem, de fato, podemos chamar de leitor?

Como alguém se torna leitor? Essa pergunta norteou questionamentos muito importantes durante todo o trabalho de fundamentação desta pesquisa, afinal os que nutrem pela leitura literária um amor incondicional, daqueles que somente quem sente consegue aproximar-se da tentativa de uma explicação racional, desejam que o mundo experimente as mesmas sensações e descubra nas páginas dos livros encantos que os tragam para uma comunidade de leitores com quem seja possível dialogar.

Percebemos que esses eram os desejos dos sujeitos de pesquisa que acompanhamos durante a elaboração deste trabalho. Esses jovens, que vieram a se tornar os principais mediadores das intervenções do Projeto Entrelituras, demonstram no olhar apaixonado e no discurso consciente o quanto a literatura os transforma a cada nova leitura e anseiam por partilhar o conhecimento que eles têm construído com os colegas de escola.

Os desafios encontrados, no entanto, são inúmeros e, por vezes, sentimos que eles pudessem titubear, sem entender como uma experiência enriquecedora como a leitura literária poderia passar despercebida por tantos jovens como eles.

Talvez a primeira lição que nós, em nossos papéis que se entrecruzam no Projeto Entrelituras e que dialogam com a proposta desta pesquisa, tenhamos aprendido (e aqui acreditamos valer a auto-observação do professor pesquisador), não sem certa surpresa e um pouco de frustração, é que não se pode obrigar alguém a gostar de ler.

Não é repetindo incansáveis mantras sobre a magia da literatura que conseguiríamos adeptos a ela. E, pasmos que já estávamos diante da situação, ainda tivemos de aceitar que nem

todas as pessoas irão gostar de ler literatura e que os livros que tanto amamos podem não afetar, de forma alguma, suas existências.

Isso não significa, no entanto, que essas pessoas não adeptas ao texto literário não possam ser chamadas de leitoras. É preciso desmistificar a imagem criada quando se lê ou se ouve a palavra leitor. O conceito de leitura vai além do campo da escrita literária, refletindo a própria inserção do sujeito em práticas sociais comuns em sua comunidade. Equivocadamente, tendemos a utilizar o vocábulo leitor para fazer referência a alguém que tenha apreço pela arte literária, que leia os livros valorizados pela cultura acadêmica e que frequente bibliotecas.

Ao atribuir problemas de interpretação diversos à falta de leitura, nós, educadores, quase sempre, pensamos na literatura enquanto instrumento: ler para escrever melhor, ler para compreender enunciados diversos das outras disciplinas escolares, ler para aprender melhor uma língua... São atribuídas inúmeras funções à habilidade de leitura e o livro literário torna-se suporte para que sejam melhoradas essas habilidades que garantirão, conseqüentemente, sucesso na escola.

Para que possa ser chamado de leitor, então, o sujeito precisaria conhecer as grandes obras da literatura universal, saber falar sobre elas e, além disso, ter uma boa escrita, além de boas habilidades comunicativas, que atestem seu nível de leitura erudita, preferencialmente. A leitura, assim idealizada, permitiria a inserção do sujeito no mundo e parece ser a solução de todos os problemas que esse sujeito possa vir a enfrentar em sua vida.

Britto (1998) discute diferentes concepções do ato de leitura, muitas delas romanceadas e que o retratam enquanto experiência individual. A imagem do leitor isolado, sentado em sua poltrona por horas a fio com um livro nas mãos exemplifica o que o autor chama de estereótipo do leitor. Considerar a leitura um comportamento subjetivo é, para ele, um equívoco:

Contrariamente à concepção idealizada, coloca-se a tese de que o leitor se define em função não da quantidade ou mesmo da qualidade do que lê, mas sim de seu acesso aos bens da cultura letrada e aos códigos e valores inscritos neste universo. Desde esta perspectiva, que se constitui muito além da definição supostamente técnica de leitura como decifração do escrito, pode-se tanto considerar *leitor* um indivíduo que não tenha o hábito de ler como negar a perspectiva de que a leitura seja julgada um comportamento positivo, que implique a assunção de valores humanos tais como solidariedade, sinceridade e compromisso social ou que estimule necessariamente a criatividade e a crítica (BRITTO, 1998, p. 69).

O posicionamento de Britto sobre a questão da leitura mostra que, muito além da habilidade de decodificação da língua, o sujeito leitor é aquele que tem acesso aos bens da cultura letrada em sua amplitude, que compreende diversos gêneros textuais em seus contextos

de circulação. Esse conceito não está restrito, portanto, ao texto literário e o leitor de literatura não necessariamente será beneficiado automaticamente com uma visão diferente do homem e da sociedade.

Dessa maneira, os ímpetos iniciais de mudar o mundo por meio da literatura precisaram passar por um processo de reflexão mais profunda a respeito do direito à escolha. Os mediadores de leitura e a instituição de ensino podem apresentar as possibilidades, caminhos, mas não podem garantir que eles sejam necessários a todos os indivíduos inseridos na escola e nos processos de letramento literário.

Percebeu-se, com essa discussão, que é preciso certa dose de caos para que aos pensamentos sejam dadas esperanças de reorganização. Da negatividade temporária nasce o ímpeto de buscar alternativas para, ao menos, tentar mudar o cenário obscuro que havia se desenhando diante dos sonhadores membros do Projeto Entreleituras. Se é um direito de todos não gostar de literatura, também é um direito ter, primeiramente, conhecimentos a respeito dela para que se possa, então, estar apto a realizar escolhas próprias.

Diante disso, por meio do Entreleituras, procuramos alternativas que pudessem nos subsidiar na missão que defendemos e julgamos tão importante. Se a arte pode humanizar, ainda que sem garantias, se a literatura nos permite na experiência da alteridade um maior conhecimento acerca dos nossos próprios atos e comportamentos, é justo que façamos o que estiver ao nosso alcance para tentar levar essa arte, considerando seus diversos modos de expressão, ao maior número possível de jovens.

O que será feito com as informações e experiências que porventura forem promovidas no ambiente escolar será algo que não temos como seguir avaliando, mas nos sentimos confortados pelas tentativas, pelas propostas de caminhos que procuramos desbravar neste trabalho, junto aos nossos jovens mediadores, no espaço criado pelo Entreleituras e nas intervenções realizadas por esse grupo.

A leitura literária pode não ser a única via pela qual os sujeitos poderão desenvolver criticidade e sensibilidade à existência humana, afinal estamos cientes de que a literatura não salva, mas ela representa a essência do homem em diferentes épocas e as transformações sociais que culminam, através dos tempos, no que somos hoje. Entendemos, assim, que esse arcabouço histórico e cultural possa fazer grandes diferenças para os que se propuserem apropriar-se dele.

2.2 Letramento: o texto literário e suas especificidades

Para que seja possível discorrer acerca do conceito de letramento literário, um dos principais suportes teóricos utilizados na elaboração desta pesquisa, que embasa a estruturação do Projeto Entrleituras e, por conseguinte, esta tese, faz-se preciso partir da definição do primeiro termo que compõe a expressão: o letramento, ou, como atualmente concebido, os letramentos.

Magda Soares (1999), ao tratar do termo letramento, atribui sua origem à tradução de *literacy* que, em inglês, abarca dois sentidos: o de alfabetização – aquisição das técnicas de leitura e escrita - e também as práticas sociais envolvidas no uso da língua. Temos, em português, portanto, dois termos que se complementam.

Soares (2004) discute a importância de não se dissociar conceitos relacionados à alfabetização e ao letramento, já que eles se complementam para a formação do indivíduo nas séries iniciais e das suas habilidades de leitura e escrita. Nesse sentido, a alfabetização ocorre em meio a práticas sociais que vislumbram além do domínio de um sistema alfabético e ortográfico.

Presenciamos, no cenário contemporâneo, a constante criação de novos termos que compreendam a evolução de inúmeros processos que permeiam todas as áreas do conhecimento. Justifica-se, dessa maneira, o emprego do termo letramento. Ele traz à discussão fatores que, até então, passavam, e em alguns contextos parecem ainda passar, despercebidos pela escola.

Práticas descontextualizadas de ensino podem levar o estudante a reconhecer as estruturas de sua própria língua, mas dificilmente conseguirão dar conta dos diferentes usos que um indivíduo faz dela. Uma cultura grafocêntrica como a nossa tem na escrita o principal meio de interação com a realidade que nos cerca e essa realidade é social.

A instituição escolar, à qual é atribuída a tarefa de preparar o sujeito para o mundo, tem diante de si constantes desafios de atualização de suas filosofias e práticas de ensino, considerando a evolução da sociedade. Diante disso, a proposta do letramento, enquanto processo para o qual os usos da língua são elementos centrais para o ensino e a aprendizagem, pode fazer com que o aprendiz se desenvolva além das habilidades individuais de escrita e leitura.

Para Soares: “Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 1999, p. 18).

Kleiman (1995) defende que o letramento, ao propiciar ao sujeito sua inserção em diferentes domínios da escrita, é responsável por prepará-lo para lidar com as estruturas de poder presentes na sociedade. O acesso à leitura e à escrita e, além disso, às suas diferentes manipulações por diferentes enunciadore, pode dotar o aprendiz de criticidade, tornando-o apto a interpretar e questionar a realidade na qual está inserido.

A pesquisadora destaca, ainda, os modelos de letramento denominados por Street (1984) de autônomo e ideológico. Acreditamos ser importante compreendermos as definições de ambos os modelos, considerando o fato de que eles dialogam diretamente com a proposta aqui apresentada.

O modelo autônomo parte do princípio do desenvolvimento de capacidades individuais relacionadas às técnicas de leitura e de escrita, além de considerar o texto como um produto completo em si mesmo. Sobre essa abordagem, Mirian Zappone (2008) pontua a influência da escola estruturalista, que centrava seus estudos na língua enquanto sistema, nas operações linguísticas como resultados lógicos da combinação de suas estruturas. Dessa forma, as situações de uso real eram desconsideradas e a língua escrita adquiria *status* diferenciado da comunicação oral.

Parece-nos que ao adotar determinadas posturas, a escola permanece presa a esse modelo de ensino. A supremacia do texto escrito e, na literatura, do chamado texto canônico, tende a afastar as diferentes manifestações culturais que têm na língua, e em suas diversas modalidades de expressão, seu principal veículo comunicativo. O texto, sacralizado, atado aos domínios de seus próprios elementos constituintes, deixa de dialogar com seus contextos de produção, de circulação e de apropriação.

Um texto, de qualquer natureza, só adquire existência no momento de sua leitura, no confronto com outras ideias que se possa ter acerca do tópico que ele aborda, na observação do momento em que foi escrito, no contexto histórico da voz do seu autor. É na confluência de vários outros textos que ele é recebido e ganha significado, sendo atualizado por seu receptor.

Quantas vezes não nos deparamos com colegas professores de outras áreas que criticam o processo de alfabetização dos nossos alunos? Quantos professores de matemática, por exemplo, não culpam os professores de língua materna pelo insucesso nas interpretações dos problemas por parte dos estudantes?

Obviamente, não queremos aqui assumir total responsabilidade pelas dificuldades observadas por esses colegas. Contudo, uma possível falha nas abordagens ao texto pode colaborar com esse cenário. A supremacia e a centralidade das estruturas formais da língua podem interferir na capacidade interpretativa, caso não esteja claro para o professor que linguagem é, antes de tudo, comunicação e que ela, por mais imprescindível que seja, não consegue representar a totalidade do pensamento.

A literatura, por sua vez, sendo trabalho artístico com a linguagem, demanda uma abordagem que transcenda a estrutura organizacional do texto e evidencie as construções discursivas nele engendradas. O texto literário propõe, em sua essência, uma reorganização do mundo por meio do código linguístico que adquire nas narrativas e nos poemas significados múltiplos que, por sua vez, possibilitam diversas leituras de um mesmo texto.

Com essa abordagem ainda estrutural do texto, as características que diferenciam o gênero literário do informativo, por exemplo, tendem a ser anuladas diante das limitações a ele impostas. Um poema, um conto, um trecho de romance, uma crônica... O artista da palavra se reinventa, mas sua voz não é ouvida, abafada pelas necessidades pragmáticas e superficiais de algumas práticas de leitura escolar.

O texto tende a ser subutilizado, tornar-se suporte para o ensino de regras gramaticais e perguntas de compreensão textual guiadas para respostas que não exigem muito além da capacidade de decodificação da língua.

Normalmente seguido por um sistematizado estudo de vocabulário e perguntas de compreensão textual que buscam saber o que os autores quiseram dizer com seus enunciados, o texto como suporte para exercícios de análises puramente gramaticais não é discutido em sua essência, em sua pluralidade de sentidos e na sua capacidade de dar voz a diferentes leituras e percepções de mundo.

A maioria das escolas, embora tendamos a rejeitar veementemente a ideia, permanecem cartesianas no sentido estrito da palavra, almejando bons resultados no Exame Nacional do Ensino Médio, em vestibulares e em seleções para ingresso no mundo do trabalho. Exames esses que refletem a necessidade do acúmulo de informações e não necessariamente o emprego de conhecimentos para a vida e para a formação social do indivíduo.

As aulas de literatura tornam-se suportes para fatos sobre a presença histórica de autores e obras, além de características de escolas literárias. Esse saber limitadamente quantificável e memorizável tem sua importância, mas ela torna-se menor diante da grandeza dos escritos literários e das provocações que eles podem suscitar por meio de vozes que representam outras visões da realidade.

Esse é o cenário na melhor das hipóteses, já que a literatura tem perdido seu espaço na escola diante de abordagens de ensino baseadas nos gêneros textuais. Sobre esse lugar, ou não-lugar, do texto literário na sala de aula, Cosson (2014) afirma:

No melhor dos casos, os textos literários se perdem entre receitas culinárias, regulamentos, roteiros de viagem, fôlderes publicitários, bulas de remédio e textos jornalísticos que são esmagadora maioria. Essa nova organização do livro didático está de acordo com as teorias mais recentes do ensino de língua, as quais pressupõem que o leitor competente é formado por meio do contato com textos de uso social variado. Além disso, tendem a considerar que o texto literário, por seu caráter artístico, não apresenta a regularidade necessária para servir de modelo ou exemplo para o ensino da escrita, logo devendo ceder lugar a outros tipos de texto que apresentem tais características (COSSON, 2014, p. 13).

Nas escolas que possuem uma estrutura de organização didática similar aos programas de ensino do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, a literatura torna-se um conteúdo a mais na ementa destinada ao ensino de língua portuguesa, o que faz com que o cenário descrito por Cosson nos pareça muito próximo. Com esse espaço limitado, o professor de literatura é forçado a fazer escolhas e pode vir a tratar o texto literário com base exclusiva em seus aspectos de periodização.

Saber o ano em que o escritor nasceu e morreu, quantos livros escreveu e em que momento histórico viveu, identificando as características principais do período no qual a crítica o inseriu, não deveria ser mais importante que as vozes que suas obras evocam. Afinal, um bom texto, embora escrito há muito tempo, permanece atual nos temas que trabalha e nas interpretações que suscita.

Em sua atualização, o texto, mesmo o clássico antigo, renova suas possibilidades de significação, trazendo à luz vozes históricas que formam novos discursos sobre problemáticas que cruzam as barreiras do tempo, sobre questionamentos que permeiam a existência do homem desde sempre.

É preciso, destarte, que haja uma mudança de conceito na abordagem desses textos que, como vimos no capítulo anterior, podem adquirir uma importância imensurável na formação do cidadão para o mundo. É isso que nos motiva a buscar caminhos, estratégias, inspirações e fôlego novo para criticar, reavaliar e recomeçar.

Acreditamos no papel de formação humana da literatura, nos encontros impactantes que ela pode promover, no incômodo, no prazer, na confusão, na euforia e na dor que tantos personagens nos fazem sentir. Ao nos vermos em seus lugares, repensamos nossas próprias

condições e papéis que desempenhamos na convivência com o outro. Essa deveria ser a essência, o fundamento para que o texto literário seja inserido e discutido em sala de aula.

Essa visão do texto como produto social está refletida no segundo modelo de letramento. Kleiman (1995), ainda tendo por embasamento Street (1984), discute o modelo ideológico em oposição ao modelo autônomo. Tal modelo consiste em uma abordagem:

(...) que afirma que as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida. Não pressupõe, esse modelo, uma relação causal entre letramento e progresso ou civilização, ou modernidade, pois, ao invés de conceber um grande divisor entre grupos orais e letrados, ele pressupõe a existência, e investiga as características, de grandes áreas de interface entre práticas orais e práticas letradas (KLEIMAN, 1995, P. 21).

Temos no modelo ideológico a ampliação de horizontes necessária para salvar o texto dos domínios puramente estruturais da linguagem. É importante enfatizar que não se nega, obviamente, a importância de se trabalhar a estrutura do texto. Não seria possível defender tal ideia, considerando que a materialidade é elemento pressuposto para o significado das construções linguísticas.

O que tem incomodado os estudiosos do processo de letramento e que, portanto, torna-se questionamento em diversas investigações, é a limitação do ensino aos aspectos estruturais que instrumentalizam a decodificação do texto, mas que terminam por utilizá-lo como suporte para essas práticas somente. A arte adquire, nessa limitada visão, uma característica utilitária que não lhe é e não lhe deve ser própria.

O modelo ideológico direciona a atenção da escola, enquanto agente de letramento de grande importância na vida do sujeito, para aquilo que extrapola o impresso. Um texto não é apenas sua matéria, ele é seu processo de escrita, a ideologia que move seu autor, a resposta que desencadeará em seu leitor, o conjunto de interpretações que serão discutidas em um ambiente que promove a interação entre leitores e, possibilita, assim, a construção de novos textos.

Um texto literário é parte desse ciclo que, ao mesmo tempo em que enriquece o leitor, é enriquecido por suas diversas interpretações, e que pode atravessar diversas gerações, permanecendo atual nas leituras contemporâneas. A escola pode, partindo desse princípio, adotar estratégias de facilitação do diálogo entre obras produzidas em diferentes contextos a fim de afirmar essa identidade do texto literário.

Um dos aspectos mais importantes do modelo ideológico de Street, segundo Angela Kleiman (1995), é o questionamento dos efeitos universais do letramento, de acordo com os

quais os problemas com a escrita seriam associados aos problemas cognitivos dos sujeitos. Como consequência disso, somente aqueles que sabem ler e escrever teriam condições de participar criticamente da sociedade.

Como explicar, então, as narrativas orais das culturas ágrafas? Ou, ainda, como sustentar essa hipótese diante do dono de uma venda que nunca foi à escola, mas que consegue gerenciar seu negócio, decidindo o que comprar e que estratégias utilizará para obter o lucro necessário para o sustento de sua família? Como ignorar as histórias de tantas pessoas que estudaram pouco, insuficiente para que sejam consideradas alfabetizadas ou letradas, mas que desempenham muito bem suas funções no trabalho e participam de discussões sociais questionando, por exemplo, os arranjos políticos do país?

Dificuldades sim, mas não impossibilidades. Desconsiderar outras manifestações da linguagem que estejam além das impressas no papel é desconsiderar a história de tantos sujeitos que percebem e leem o mundo por meio de estratégias desenvolvidas nos embates do cotidiano. O conhecimento construído por eles teria menor importância se comparado aos que receberam educação formal?

A multiplicidade de contextos nos quais as pessoas aprendem a se relacionar com o mundo e com a escrita, além do espaço escolar, faz com que o processo de letramento demande pressupostos que considerem amplamente os aspectos sociais e coletivos de ensino e aprendizagem. Ao lado da escola, encontram-se outras agências de letramento que fazem parte da vida do sujeito, como a família, a igreja, os amigos e os locais de trabalho.

Visto por esse ângulo, aquele que não sabe ler nem escrever, mas que assiste a um filme, compreende a história e consegue discutir aspectos sociais das questões levantadas pela obra, está participando efetivamente de uma prática de letramento⁹. Ele faz uso da linguagem para compreender e para se expressar.

Da mesma forma, uma criança que ouve histórias na hora de dormir e que passa a criar suas próprias narrativas, antes mesmo de frequentar a escola, participa de uma prática de letramento, considerando que ela se apropria de elementos específicos da narração de histórias, como, por exemplo, terminar sua narrativa com a fórmula ‘e viveram felizes para sempre’.

⁹ Compreendemos prática de letramento segundo a definição de Street: “Literacy practices, then, refer to the broader cultural conception of particular ways of thinking about and doing reading and writing in cultural contexts” (STREET, 2003, p. 79). “As práticas de letramento, então, referem-se a um conceito cultural mais amplo de formas particulares de se pensar sobre leitura e escrita em contextos culturais” – Tradução nossa.

No que diz respeito à literatura, Zappone (2008) propõe que a apropriação do conceito de letramento pode ser pertinente para que se discuta seu ensino, desde que sejam consideradas as especificidades do texto literário:

Se considerarmos a literatura como um tipo de escrita que se especifica e se distingue de outros tipos de escrita, o conceito de letramento mostra-se bastante produtivo para o entendimento de alguns aspectos que tangem os modos de produção, recepção e circulação da literatura e, conseqüentemente, seu ensino (ZAPPONE, 2008, p. 52).

Diante do desafio proposto, é preciso focarmos um pouco mais no próprio conceito de literatura e nos aspectos que fazem com que o texto literário seja diferente dos demais textos. O que caracteriza a arte literária é o traço de ficcionalidade que permeia o texto e, em decorrência desse traço, o pacto que o leitor estabelece com a construção textual, que é, em suma, o resultado do ato de fingir, conforme nos apresenta Iser (2002).

A literatura é o reflexo da sensibilidade na percepção de mundo, da transformação da experiência dos sentidos em ficção: “Como o texto ficcional contém elementos do real, sem que se esgote na descrição deste real, então o seu comportamento fictício não tem o caráter de uma finalidade em si mesma, mas é, enquanto fingida, a preparação de um imaginário” (ISER, 2002, p. 957).

Ao questionar a dicotomia entre ficção e realidade, Iser coloca o texto literário como resultado de operações que integram o imaginário como uma terceira categoria. Não sendo, portanto, composto por uma representação exata do universo extratextual, mas contendo elementos oriundos dele, a escrita literária, por meio do ato de fingir, trapaceia a língua.

A língua, para Barthes (1989), é fascista por obrigar seus usuários a dizerem determinadas coisas de acordo com a estrutura do idioma. O teórico dá exemplos disso analisando a língua francesa, na qual só é possível referir-se ao interlocutor por meio dos pronomes *tu* ou *vous*, sendo o falante impedido de criar suspense sobre sua relação afetiva com esse interlocutor.

Para que se possa fugir do poder representado pela língua, Barthes afirma que só nos resta trapaceá-la: “Essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem, eu a chamo, quanto a mim: literatura” (BARTHES, 1989, p. 16).

Temos, assim, nas palavras do professor, a literatura enquanto força de liberdade. Diante dela nos é permitido imaginar, sonhar e criar. A língua, trabalhada no âmbito do texto,

adquire o peculiar poder da transgressão, colocando em questão os elementos constituintes da sociedade e do mundo em que vivemos. Pela literatura ousamos desafiar.

Barbosa complementa essa ideia ao destacar o papel da literatura na formação do jovem leitor:

Num mundo e numa escola cada vez mais pragmáticos, reconhecer o direito à literatura implica que aqueles que se dedicarão à formação desse tipo de leitor tenham antes compreendido que a literatura é indispensável, porque transgride o senso comum, porque nos desloca, permitindo um olhar diferente para o mundo, porque nos faz descobrir o que não pensávamos existir, inclusive em nós. O potencial formador da literatura é garantia de autonomia e liberdade (BARBOSA, 2011, p. 153).

Outro importante aspecto a ser considerado quando se fala em arte literária é seu modo de representação, afinal o texto não encerra na palavra impressa suas possibilidades de comunicação. Da mesma forma, a literatura não tem nos chamados clássicos ou cânones sua forma única de expressão.

Os leitores contemporâneos consomem a arte em manifestações diversas e a rapidez das evoluções tecnológicas, que resulta na dificuldade do acompanhamento de tantas transformações, não pode servir de pretexto para que a escola se torne guardião dos tempos “áureos” quando se lia mais e as pessoas eram mais cultas.

Kress (2000) parte do princípio de que todos os textos são multimodais, embora um meio de representação semiótica possa prevalecer. Na contemporaneidade, percebemos uma combinação desses diferentes modos de representação refletida na literatura consumida pelos leitores em formação.

As obras são lidas no suporte físico do livro, são ouvidas e assistidas no cinema ou na televisão, além de serem vivenciadas nos *games*. Para o pesquisador, diferentemente do que Umberto Eco defende quando afirma que nada se compara à língua quando se trata de sua capacidade de representação:

The assumption underlying a multimodal approach to communication and representation is that, on the contrary, humans use many means made available in their cultures for representation precisely because these offer differing potentials, both for representations and for communication¹⁰ (KRESS, 2000, p. 194).

¹⁰ O pressuposto que subsidia uma abordagem multimodal da comunicação e da representação é o de que, ao contrário (da afirmação de Eco), os seres humanos utilizam muitos meios disponíveis em suas culturas para a representação, precisamente porque esses meios oferecem potenciais diferenciados tanto para a representação quanto para a comunicação – Tradução nossa.

Talvez a defesa da não leitura tenha certo embasamento quando se considera somente o livro como suporte e apenas o registro linguístico escrito como modo de representação. A literatura, que serve de matéria para a música, para o cinema, para a indústria de jogos, por exemplo, tende a não ser considerada. Se pensarmos que, como afirma Kress, os diferentes meios de representação possuem diferentes potenciais, explorar a arte literária tendo por base esse conceito pode permitir que compreendamos os contextos atuais de sua circulação.

Há, ainda, as leituras feitas no computador, os poemas postados em redes sociais, os contos narrados em áudio e vídeo, as páginas dos autores que dispõem de materiais escritos por eles e tantas outras plataformas que recebem a literatura e promovem sua acessibilidade.

Barros (2009), ao tratar da leitura de textos multimodais, afirma:

Numa página, por exemplo, além da linguagem escrita, outras formas de representação, como a diagramação, a qualidade do papel, o formato e a cor das letras, entre outros elementos, contribuem e interferem nos sentidos dos textos. Dessa forma, nenhum sinal ou código pode ser entendido em sua amplitude quando estudado isoladamente, já que os elementos se complementam na composição dos sentidos. A opção pelo emprego de certos elementos e não de outros, de certas formas de representação e não de outras, deve ser entendida em relação ao seu uso e em situações de circulação e de interlocução específicas (BARROS, 2009, p. 163).

A proposta de letramento literário na escola deve considerar a característica multimodal dos textos a fim de que seja possível uma tentativa de compreender as leituras que vêm sendo realizadas pelo leitor contemporâneo. As intervenções propostas pelo Projeto Entreleituras partiram do texto cinematográfico para provocar os espaços de discussão, nos quais obra impressa e filmes foram abordados, cada qual em sua especificidade, mas ambos colaborando com as interpretações das obras selecionadas para os eventos.

Percebe-se, diante dos exemplos que observamos no decorrer das análises das intervenções dos sujeitos de pesquisa deste estudo, que a falácia da não-leitura vem sendo desmistificada. Não é possível continuarmos afirmando que lemos muito menos nos dias de hoje. O que dizer dos calhamaços observados por nós no ambiente escolar? O que dizer dos fenômenos editoriais e do sucesso de tantas adaptações de obras para o cinema? Como explicar o crescimento surpreendente dos canais de *booktubers*¹¹?

Os canais apresentados em rede social por esses leitores, que se tornam grandes mediadores na atualidade, não contam com a especialidade da crítica literária nem dependem da homologação de uma instituição para validar as leituras realizadas por eles e, ainda assim,

¹¹ *Booktubes* são canais na rede social YouTube destinados a discussões literárias. *Booktubers* são, portanto, os apresentadores, e quase sempre os donos, desses canais.

atingem um número expressivo de seguidores¹². Esse fato indica que os livros, independente da classificação que recebam, ainda são importantes e algum espaço eles ainda possuem em meio às tantas atividades do cotidiano.

2.3 O letramento literário e a autonomia da escolha

Diante das características multimodais da literatura e das especificidades desse gênero de texto, surge a necessidade de um tipo de letramento que possa considerar essas nuances em seus contextos de produção e recepção. Dos estudos sobre letramento, mais especificamente do seu modelo ideológico, depreende o termo letramento literário, que Zappone (2008) assim define:

O letramento literário pode ser compreendido como o conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária, compreendida como aquela cuja especificidade maior seria seu traço de ficcionalidade. Isso equivale dizer que, embora o conceito de literatura tenha sido construído no seio da cultura burguesa, particularmente por classes abastadas que, por meio tanto da produção quanto do consumo de certos textos, produziram um certo gosto e sensibilidade relativos aos textos, não são apenas os textos que pertencem a essa tradição – ocidental, eurocêntrica, masculina, branca – que podem figurar como suportes para o literário (ZAPPONE, 2008, p. 53).

Cosson, sobre o conceito de letramento literário, pontua:

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 (COSSON, 2014b, s/p).

Neste trabalho, compreendemos letramento literário enquanto prática que promove o contato do estudante com a literatura, partindo, inicialmente, de suas experiências de leitura e de seus temas de interesse. Acreditamos que o contato com o texto literário pode resultar na apropriação desse texto por parte do leitor e, conseqüentemente, na ampliação de seus

¹² Canais populares como Perdido nos Livros e Tiny Little Things contam com uma média de 140.000 seguidores (informações obtidas em: www.youtube.com.br).

horizontes de leitura e no desenvolvimento de seu senso crítico, tomando como base as experiências do outro.

Considerando que muitos dos nossos estudantes são consumidores do que se chama de literatura de “massa” ou produtos da indústria cultural, para nós, é de extrema importância que essas experiências possam ser partilhadas, afinal a leitura contemporânea há muito saiu dos domínios da individualidade; com o crescente número de comunidades fãs de determinadas obras, ler, ouvir, assistir e jogar experiências literárias passam a compor a rede de significações do jovem leitor.

As personagens estão mais vivas do que nunca nas postagens na internet e nos debates cotidianos. Se produzidas com fins unicamente lucrativos ou não, essas obras, das quais há uma apropriação crescente por parte dos leitores em idade escolar, têm, à sua maneira, transformado experiências de leitura no mundo inteiro.

Na era da convergência, lemos também quando assistimos e não há como desconsiderar as adaptações de obras para as telas. Os entusiasmados fãs de *Harry Potter*, *Crepúsculo* e *Game of Thrones*, para citar alguns exemplos apenas, comparam os diferentes meios semióticos de representação, pontuando suas frustrações ou satisfações ao observarem as adaptações feitas de suas obras preferidas.

Para fins de ilustração dessa ideia, trazemos um exemplo. Em uma das intervenções promovidas pelo Entreleituras na escola, a fala de uma das participantes da discussão, logo após a exibição de *Jogos Vorazes*¹³, mostra que a estudante tem consciência do quanto a leitura imagética pode auxiliar na compreensão de mundo e, inclusive, de aspectos inerentes à criação literária no que diz respeito às obras de ampla circulação na atualidade, em comparação com os chamados cânones.

Essa estudante, ao ser provocada por um questionamento feito por um dos mediadores da discussão, expressou-se a respeito da construção da personagem principal, Katniss, no romance de Suzanne Collins. Com bastante propriedade e maturidade adquirida, provavelmente pelo seu histórico de leituras, a aluna observou que a atriz escolhida para interpretar o papel da heroína é representante de um fenótipo comum entre as meninas do mundo inteiro, já que o corpo da moça apresenta proporções naturais e seu rosto não tem características muito marcantes que a destaquem entre os outros personagens. Além disso, foi feito um comentário a respeito do perfil psicológico dela, do qual a impressão que se tem é que “qualquer garota pode ser uma Katniss”.

¹³ Apêndice 8

Veremos que essa observação surge em outros momentos no decorrer das nossas análises, inclusive quando se trata da obra escrita. Trouxemos essa fala aqui a fim de pontuar como a leitura multimodal pode auxiliar no entendimento da construção narrativa. A aluna, ao tecer esse comentário, traz à discussão a questão da literatura produzida tendo por finalidade gerar a identificação no leitor.

Talvez esteja nessa observação uma das razões pelas quais obras como essa sejam tão procuradas pelo jovem. Ora, Katniss é uma moça comum, de características físicas consideradas comuns, mas que, no decorrer da obra, apresenta-se capaz de lutar pelo seu povo, tornando-se uma heroína, o que mostra ao público feminino que também as garotas podem participar do mundo de batalhas, atingindo o *status* que, nas obras clássicas, pertencem, quase que em sua maioria, aos homens. As discussões sobre gênero e empoderamento ganham força à medida em que interpretações como essa surgem.

Em contraposição à arquitetura psíquica e física da personagem de *Jogos Vorazes*, a estudante que levantou a problemática a partir das imagens lidas por meio da exibição fílmica, afirma que enquanto muitas garotas podem ser Katniss, a Capitu de Machado de Assis é uma personagem única.

Dessa leitura, depreendemos uma percepção extremamente crítica sobre a construção de ambas as heroínas. A Capitu de Machado é única porque é enigmática. Ela não traz uma mensagem direta ao leitor; ao contrário disso, ela confunde, seduz e encanta. Os olhos de ressaca de uma das maiores personagens criadas na literatura brasileira não são os mesmos olhos de Katniss. As diferenças existentes entre as duas personagens indicam a existência de projetos literários distintos.

Leituras incompatíveis? Não acreditamos que sejam. A mesma garota que leu e que gostou de *Jogos Vorazes* possui um conhecimento que diferencia a leitura dessa obra de uma obra considerada clássica. Não é necessário que ela abandone um dos livros, já que a ela deve ser garantido o direito de escolha. O papel do letramento literário fica evidenciado nessa discussão propiciada pelo comentário oriundo de uma leitura crítica na voz firme da aluna leitora.

Os participantes desse grupo, após a intervenção do Entrelituras, irão até a biblioteca pegar *Dom Casmurro*, ou outro romance de Machado, e iniciarão a leitura assim que saírem do local de exibição do filme onde nos reuníamos? Não sabemos e não temos como garantir isso. Não há garantias, inclusive, de que aqueles que porventura não conheçam a obra “de massa” sobre a qual se fez a discussão procurarão lê-la.

Temos, porém, a sensação de dever cumprido até onde nos é possível chegar. O solo é preparado e as sementes são distribuídas. Não podemos antever os frutos, se é que existirão. Permanece nos mediadores do Projeto a expectativa de que eles surjam em algum momento no caminho daqueles que estiveram presentes nas discussões e o desejo de que a literatura possa transformar suas experiências, ampliando seus horizontes de expectativas e auxiliando-os na compreensão do outro.

Nos passos iniciais do desenvolvimento desta pesquisa, questionaram-nos repetidas vezes a respeito da relevância em se levar para a escola discussões sobre obras *best-sellers* que estão na moda. O argumento era o de que isso já faz parte da rotina dos adolescentes e se quiséssemos fazer a diferença na formação de leitores, deveríamos encorajá-los à leitura dos clássicos, dos grandes mestres, do tão discutido cânone.

É preciso lembrar, porém, que o conhecimento de texto literário desses alunos parte de obras amplamente difundidas pela mídia e não é em um passe de mágica que o professor de literatura fará com que ele leia aquilo que o currículo escolar demanda. Muitas vezes, o que se quer que o leitor contemporâneo entenda é que suas leituras, baseadas nos sucessos do mercado editorial, não são válidas e para muito pouco servirão futuramente.

Mas a literatura, essa experiência de descoberta de realidades diversas, tem de servir, no sentido utilitário da palavra, para alguma coisa? Será que lemos para tirar boas notas nas disciplinas escolares e no vestibular? Esse utilitarismo da arte descaracteriza sua essência e o caráter de subjetividade da leitura, importante marca que permite que o sujeito se expresse acerca dos grandes temas universais que não se perderam com os avanços tecnológicos, mas adquiriram novas dimensões na problematização da condição humana.

O que esses nossos jovens pesquisadores do Projeto Entreleituras querem é a partilha dessa experiência. Observamos isso em suas mediações, em seus comentários nos vídeos produzidos para a rede social e em seus relatos de experiências.

O que eles promovem é letramento literário aliado à necessidade latente de comunicação e de entendimento entre as pessoas, em um mundo no qual a sobreposição de vozes gera a violência física, mas também a torturante violência do silêncio, imposta a Menocchio, com quem iniciamos a escrita deste trabalho.

E mais uma vez reiteramos que a escola é o espaço privilegiado para a quebra do silêncio. É lá que o estudante passa a maior parte de seu tempo. É o professor, muitas vezes, seu modelo de conduta e em quem ele pode vir a se inspirar. Nosso papel de educadores é desafiador por natureza e para que possamos enfrentar esse desafio, faz-se preciso abraçarmos também as mudanças inerentes ao desenvolvimento da sociedade.

Dentro do conceito de letramento, há muitas práticas guiadas pelo uso social da língua. A comunicação e a expressão perpassam todos os campos da atividade humana, na interação com o mundo, com pessoas e máquinas, com o próximo e, graças à tecnologia, com quem está distante fisicamente. Explorar as possibilidades da linguagem demanda práticas diversas que surjam das tentativas incansáveis de reinvenção dos nossos processos de ensino e aprendizagem.

É preciso entender que a educação não é um processo linear e estanque e que não haverá uma receita para que bons resultados sejam atingidos. Há diversos caminhos existentes e a academia aponta novas direções constantemente. Fato é que da experiência alheia criamos as nossas próprias abordagens que são mutáveis em suas essências.

Considerando a multimodalidade do texto literário, o termo letramentos, no plural, nos parece coerente, afinal os diferentes processos de interação mediados pela língua demandam abordagens próprias e um conhecimento de mundo amplo sobre os potenciais da linguagem que podem ser revelados em inúmeras práticas discursivas.

Rojo (2009) trata das múltiplas facetas do letramento na escola e defende que as diferentes práticas de letramento, ou multiletramentos, também devem considerar as diversas culturas. Nessa multiplicidade, podem ser incluídas as obras literárias produzidas em diferentes contextos, que refletem inúmeros gêneros e uma ampla gama de autores.

Ao tecer considerações sobre a indústria cultural, a autora afirma que, para que essa indústria exista, é necessário haver uma oposição entre uma cultura valorizada no ambiente escolar e uma cultura de massa, proveniente do desenvolvimento dos meios de comunicação.

Ora, se essa indústria cultural, conceito que nos remete à escola de Frankfurt, estabelece uma separação entre essas obras, isso não significa que a escola não possa considerar aquelas não valorizadas pela academia em uma proposta baseada nas múltiplas necessidades de letramento.

Nas palavras de Rojo, encontramos o que pensamos ser uma possível saída para lidar com a diferença que não pode ser negligenciada:

Essa triangulação que a escola pode fazer, enquanto agência de letramento patrimonial e cosmopolita, entre as culturas locais, global e valorizada é particularmente importante – em especial no Brasil – quando reconhecemos a relevância de se formar um aluno ético e democrático, crítico e isento de preconceitos e disposto a ser “multicultural em sua cultura” e a lidar com as diferenças socioculturais (ROJO, 2009, p. 120).

A proposta do Projeto Entreleituras, formado na urgência de se trazer discussões acerca dessa multiculturalidade, vem ao encontro dos objetivos dessa formação ética,

democrática, crítica e isenta de preconceitos, pontuada por Rojo. Como teremos a chance de observar mais adiante, os estudantes que formam o grupo de mediadores à frente do Projeto têm suas preferências de leituras orientadas por uma vertente mais “canônica” quando se pensa nos nomes mais aclamados da literatura mundial, mas passaram por outras leituras que os fizeram considerar a possibilidade de participação neste projeto.

Esses leitores, dotados de bastante personalidade, conseguem enxergar nas diversas leituras elementos base para discussão e desenvolvimento do pensamento crítico. Em seus posicionamentos acerca das diversas obras trabalhadas pelo grupo, percebemos que há discursos que fundamentam a valorização do canônico na escola, há outros que revelam a carga de valor negativo recebida pelo *best-seller*, mas, ainda assim, há o reconhecimento da importância dessas obras enquanto objeto de estudo e discussões sobre, por exemplo, os elementos narrativos que atraem os leitores para essa literatura “de massa” e aqueles que a diferem de uma obra considerada canônica.

Rildo Cosson (2012) inicia seu texto intitulado *A literatura e o mundo* com a imagem do corpo humano como resultado da junção de diversos outros corpos. O corpo linguagem recebe destaque especial dentre os outros, afinal é por meio dele que compreendemos nossa realidade e construímos nossa identidade enquanto seres sociais.

É por meio da apropriação das palavras, sejam elas escritas ou orais, que o sujeito pode agir e transformar o mundo. A palavra configura-se, então, como matéria que, ao mesmo tempo em que nos constitui e nos revela, é ferramenta para que possamos atuar na construção do outro, revelando-o e, conseqüentemente, nos reconstruindo em um processo sempre inacabado.

Nesse sentido, práticas de letramento literário podem, ao levar nossos estudantes à descoberta da escrita peculiar das construções ficcionais, permitir a expansão desse tão importante corpo linguagem, responsável pela maneira com a qual agimos e, conseqüentemente, pela forma como somos afetados pelas experiências cotidianas.

Cosson reforça que na leitura literária podemos reafirmar nossas identidades ao confrontarmos o outro:

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 da minha própria identidade (COSSON, 2012, p. 17).

Tal pensamento guia as práticas de letramento literário propostas pelo Entreleituras e, para que elas aconteçam de maneira favorável, é preciso garantir o espaço da literatura no currículo. Se nos for possível formar bons técnicos aptos a adentrarem o mundo de trabalho

com amplos conhecimentos a respeito das áreas específicas de seus cursos, que é um dos objetivos da formação de nível médio profissionalizante, atingimos uma pequena parte do que é de nós esperado.

No entanto, não queremos e não podemos correr o risco de deixar de complementar a formação desse jovem com disciplinas que estimulam a construção do pensamento crítico, que ampliem a capacidade imaginativa e que os tornem mais sensíveis diante dos desafios da vida adulta.

Cosson (2012), em sua abordagem do letramento literário, traz à discussão a questão da escolarização da literatura, já problematizada por Soares (2011). Em primeiro lugar, é imprescindível que o termo escolarização não adquira um sentido negativo, derivado do pré-julgamento de que as coisas, ao serem abordadas na escola, deixam de ser interessantes e perdem seu encanto.

Escolarizar a literatura é um processo natural, como são escolarizados outros saberes. A grande questão recai em como fazê-lo, quais estratégias utilizar para que a leitura literária possa desempenhar o seu papel de oferecer aos leitores, além do entretenimento, a experiência de fruição, que consiste no embate com um texto bem escrito, polissêmico por natureza, e que deixa marcas no leitor.

As ementas estanques e as práticas não revisitadas que guiam professores que há muito tempo ministram aulas podem levar o aluno a questionar a relevância do ensino de suas disciplinas. Com a literatura, observa-se isso constantemente.

O contexto de produção, sobre o qual temos falado com bastante ênfase neste trabalho, tem grande importância e isso não pode ser negado. Por outro lado, limitar a experiência literária à memorização de características de períodos e nomes de obras faz com que aquilo que se escolariza perca o sentido.

Considerando a leitura literária como prática social, a escola deve levá-la para os seus domínios e proporcionar condições para que ela seja trabalhada de forma que desperte o interesse dos leitores e que faça sentido para suas vidas, da mesma forma que parecem fazer sentido as obras às quais eles já têm acesso.

Para que se pudesse ter uma ideia do perfil de leitores do *Campus* Campo Grande do IFMS, instituição na qual este estudo foi desenvolvido, os sujeitos de pesquisa, mediadores de leitura por meio do Projeto Entreleituras, coletaram algumas informações importantes para as propostas de intervenção que surgiriam mais tarde. Podemos observar nessas informações

obtidas por meio de um questionário¹⁴, o sentido que a leitura literária pode adquirir para esses alunos.

Transcrevemos, a seguir, respostas à pergunta “Que livros você mais gostou de ler até hoje e por quê”? São falas que julgamos importantes e nas quais podemos ver que o papel da leitura na vida desses adolescentes pode não coincidir com a importância que os programas de ensino tendem a lhe atribuir. Primeiramente, eles respondem com o nome do último livro lido e, logo depois, adicionam um comentário sobre ele:

“*Century*. O livro mexe um pouco com a fantasia”

“*Macário*. Fala sobre o amor, se ainda existe ou não o amor verdadeiro nos dias de hoje”.

“*As Crônicas de Nárnia*. O valor de amar, se sacrificar pelo que se ama, de valorizar quem nos ama e de se manter fiel àquilo em que acreditamos”.

“É difícil escolher, leio por prazer, o que acarreta em um enriquecimento cultural”.

Diante dessas reações, podemos observar os motivos que levam os alunos a gostarem de determinadas obras. Embora simples, as frases nos revelam os elementos de identificação com as histórias que permitem com que eles se distanciem um pouco de suas realidades.

As narrativas mencionadas são, em sua maioria, aquelas que abordam o amor e a fantasia, a criação de outros universos e, em decorrência deles, o afastamento do mundo extratextual. Se esses elementos são encontrados nas obras pertencentes à literatura “de massa”, elas podem ser relacionadas a outros tipos de obras também. Acreditamos que seja essa ponte a estratégia para a descoberta de outras leituras, o que é refletido em alguns elementos muito discutidos quando se trata de letramento literário, como a democratização e a liberdade para se fazer escolhas.

Essas leituras individuais, que rompem com as barreiras impostas pelo canônico, em um exemplo de subversão às práticas de leitura consideradas adequadas, podem nos dizer muito mais do que imaginamos. No entanto, as leituras literárias não escolarizadas, sem a mediação do professor, sejam elas leituras canônicas ou não, correm o risco de serem limitadas aos enredos e às emoções suscitadas pelas narrativas ou pelos poemas lidos.

A escolarização dessa prática de leitura e, portanto, o letramento literário como o pensamos, traz para o professor o desafio de apresentar ao seu aluno o que existe além dos limites das histórias, além das percepções superficiais das personagens. O importante trabalho

¹⁴ Apêndice 2.

com a forma e com o sentido do texto pode colaborar na formação de um leitor mais autônomo que descubra na literatura mais do que ele imagina que ela possa ofertar.

A leitura literária escolarizada, por meio de práticas de letramento literário, deve ter no texto o ponto de partida para que sejam trabalhados aspectos como a construção das narrativas e poemas, assim como a polissemia, que permite que outras vozes falem de lugares distintos e colaborem, conseqüentemente, para a formação de novas leituras.

Para que seja possível chegar ou mesmo aproximarmo-nos de uma prática que satisfaça nossas inquietações, e aqui falamos de inquietações tanto do professor pesquisador quanto dos estudantes mediadores do Projeto Entreleituras, com relação ao trabalho com a literatura, entendemos, ao observar todos os sujeitos que participam de uma forma ou outra deste trabalho, que é preciso despirmo-nos da armadura de guardiões da “boa” literatura, de defensores do cânone, para, enfim, termos a proximidade necessária dos leitores de outras obras e compreender no que elas podem colaborar com a formação do leitor literário.

Percebemos que os discursos que valorizam exclusivamente a literatura canônica no ambiente acadêmico estão muito presentes em nossos próprios discursos e é preciso que haja um trabalho constante a fim de evitarmos suas reproduções quando se pensa em uma proposta de letramento literário que tenha por objetivo atrair leitores e observar como a literatura considerada de massa pode atuar na formação do leitor literário. Para que isso ocorra, consideramos importante a aproximação desses textos e das leituras realizadas pelos nossos alunos, oriundas das experiências com eles.

Obviamente, não é intenção desta proposta negar a importância das chamadas obras canônicas. No entanto, para que se possa permitir a aproximação do leitor que temos em nossas escolas, muitas vezes já dotado de gosto literário próprio, parece-nos pertinente evitar categorizações e abordar os textos de maneira um pouco mais democrática, considerando que falar de leitura de literatura no Brasil parece ser assunto delicado, que sofre resistência por parte da população.

Paulino exemplifica essa resistência quando explica que as expectativas do povo, de uma maneira geral, a respeito da leitura não são positivas:

Alegam que não têm paciência para livros. Mas, nas bancas, mulheres compram histórias de amor, homens compram histórias de faroeste ou de sacanagem. Não lhes interessa o nome ou a nacionalidade do autor, nem pesquisas formais. Interessa-lhes um gênero, e um mundo narrado com que se identifiquem, emocional e linguisticamente. Só que essas vivências transferenciais foram acusadas, pela própria teoria literária, de serem a leitura errada (PAULINO, 2010, p. 80).

A leitura que faz com que nos identifiquemos com os personagens de uma narrativa *best-seller* estaria equivocada, segundo a crítica, afinal a boa literatura deve causar em seu leitor o estranhamento inicial que demarca o momento de confronto com o texto, que pode resultar em uma experiência catártica, oferecendo ao sujeito a recompensa pelo empreendimento na leitura.

Ao nosso ver, essa seria, contudo, uma das possibilidades de leitura do texto literário. Um leitor diante de uma obra que demande um processo de interpretação mais complexo passa por um estágio de formação, no qual a escola desempenha uma importante função. Sem a gradação dos textos e as orientações advindas de uma proposta de letramento literário bem consolidada, dificilmente um aluno se colocaria diante de uma narrativa complexa sem desistir no meio, ou muitas vezes, no início do caminho.

Cosson, em 2004, já denuncia a desestabilização dos valores literários pela crise do cânone. Não há consenso quando se fala em leituras apropriadas e, até mesmo, a centralidade do texto literário é ameaçada pelo surgimento de outros produtos, como a canção popular e os filmes.

Quatorze anos depois, compreendemos a crise como resultado da inflexibilidade da escola, enquanto promotora de letramentos, em abrir-se para o diálogo e posicionar-se a respeito das diversas obras publicadas em contextos diferentes, não para atacá-las sob a proteção do currículo escolar, mas para torná-las objetos de análise e de reflexão crítica.

Diante dessa instabilidade do valor da literatura, Cosson (2004) questiona os extremos que norteiam a seleção de textos para serem trabalhados na escola. De um lado, podem ser observados os professores que se prendem ao cânone, correndo o risco de não permitir que ele seja questionado, por conter verdades incontestáveis e valores absolutos.

Do outro lado, há os adeptos da “democratização da seleção de textos através da pluralidade e da diversidade de autores, obras e gêneros” (COSSON, 2004, p. 95). Estes tendem a adotar apenas livros publicados recentemente ou pertencentes a um gênero único e, dessa maneira, não se sentem obrigados a ler os clássicos nem os discutir em sala de aula.

O equilíbrio é, sem dúvida, o melhor caminho, mas é, também, o mais difícil de ser encontrado. A democratização, da qual fala Rildo Cosson, só fará sentido se as escolhas dos professores forem fundamentadas, por meio da explicitação dos valores dessas escolhas aos leitores, e permitirem que o próprio aluno desenvolva a capacidade de escolha dos textos que lerá. Isso só poderá acontecer quando as posições extremas se deslocarem para o centro do processo de letramento, que é o nosso estudante.

Frente à diversidade contemporânea de gêneros e autores que surgem todos os dias, buscar o valor do texto torna-se um empreendimento delicado e é por isso que o papel da escola na promoção do letramento literário é central. Somos nós, enquanto instituições educacionais, que levaremos ao aluno conhecimentos sobre a literatura, bem como seus valores, crítica, expressão artística, narratividade e tantas outras características relevantes para que ele seja capaz de fazer suas próprias escolhas.

Assim que surgem os fenômenos, cabe à academia estudá-los. A literatura “de massa” é um grande fenômeno e tem movimentado as leituras de um número crescente de sujeitos. As portas que são abertas por essa literatura convidam os mais curiosos a tentar compreender o que está acontecendo nessa movimentação que é restrita, na maioria das vezes e infelizmente, a espaços fora dos muros da escola.

Furtado destaca a escola como “uma das poucas instâncias culturais em que ainda há lugar para a afetividade nas trocas interpessoais” (FURTADO, 2004, p. 105). Para a autora, a leitura compartilhada é fundamental na formação do sujeito leitor, podendo enriquecer as interpretações e apropriações do texto.

Em nosso cenário de pesquisa, concordamos com a autora quando ela afirma:

Na verdade, o professor pode estar diante da última oportunidade de aquele aluno estabelecer uma relação prazerosa, coletiva e inesquecível com um texto clássico, já que ele pode estar às vésperas de seguir uma carreira da área científica, distante dos estímulos para a leitura dos clássicos (FURTADO, 2004, p. 100).

No entanto, pedindo licença ao texto citado, gostaríamos de argumentar que essa possível última oportunidade de se estabelecer uma relação prazerosa não é apenas com o texto considerado canônico, já que essa própria categorização se torna discutível, mas com a literatura, de forma ampla. Compreendendo o termo clássico como a literatura produzida em um longo processo de maturação temporal, reafirmamos a diferença entre clássico e cânone.

Embora ambas sejam validadas pela crítica literária, e não é nosso papel questionar essa validação, enfatizamos as dimensões fluidas do que é considerado cânone. Superados os limites políticos da categorização, ao ser formado, o leitor dispõe do direito de elencar sua própria seleção de textos e constituir seus cânones pessoais.

A formação crítica do leitor contemporâneo surge como um desafio para a escola técnica integrada de nível médio, nosso cenário de pesquisa. Temos, por um lado, o conhecimento utilitário dos conteúdos e procedimentos que serão ensinados para que o aluno venha a ser um bom profissional e, por outro, a busca pelo equilíbrio entre a formação técnica e a formação humana.

A demasiada ênfase em um dos polos pode comprometer o resultado esperado. Presenciamos a supremacia da formação para o mundo do trabalho, com foco maior no aspecto tecnicista, e buscamos espaço para que a literatura, entre as outras disciplinas de base, cumpra seu papel de tornar os operadores de máquinas mais humanos.

Após as considerações tecidas sobre a literatura “de massa” e o que entendemos nesta pesquisa por letramento e letramento literário, além da ênfase no papel que a literatura pode ocupar no currículo escolar, apresentamos, no próximo capítulo, os sujeitos e contexto de pesquisa, e discutimos os percursos metodológicos empreendidos para a análise dos dados coletados.

CAPÍTULO 3: CONTEXTO DA PESQUISA E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Este capítulo tem por objetivos contextualizar o espaço onde este estudo foi desenvolvido, trazendo informações que consideramos relevantes para os nossos propósitos investigativos, apresentar os quatro sujeitos de pesquisa, mediadores do Projeto Entreleituras que atuaram conosco nas intervenções no espaço escolar, destacando suas relações com a literatura, e descrever os procedimentos teórico-metodológicos adotados para as análises dos dados.

Como já mencionado anteriormente, a proposta desta pesquisa surgiu das dúvidas e inquietações de um estudante com relação às abordagens de ensino de literatura no ambiente escolar, mais precisamente de uma instituição de ensino técnico, que tende a focar sua atenção na formação de mão-de-obra para o mundo do trabalho.

Contudo, além disso, a formação completa do sujeito, incluindo a questão das humanidades e, dentro dela, das formas de manifestação da arte, pode ser observada nos documentos que orientam a organização didática curricular do ensino médio integrado ao técnico.

Esse jovem, ao nos procurar com a finalidade de obter a orientação de um trabalho de iniciação científica para bolsa Pibic Jr., despertou-nos o desejo de estudar o fenômeno que tanto o preocupava. O grande questionamento diz respeito aos discursos que tendem a afirmar que o jovem não lê.

Diante do desafio, demos início aos trabalhos que resultariam na formação do grupo que esteve à frente do Projeto Entreleituras. Após um primeiro passo, que teve por objetivo mapear o gosto literário dos estudantes do IFMS, passamos a trazer para a discussão as obras que compõem grande parte do repertório de leituras dos entrevistados, mas que pouca ou nenhuma atenção recebem por parte da academia e, conseqüentemente, da escola enquanto agência promotora de letramento literário.

A esse primeiro e aos demais estudantes que passaram a compor o grupo devemos a oportunidade de abordar uma temática por vezes muito polêmica, considerando a ausência de espaços para a discussão de obras pertencentes à literatura de “massa” no âmbito acadêmico. O terreno é incerto, bastante desnivelado, o que nos revela que a busca por conhecimento requer trabalho, persistência e, acima de tudo, motivação para que se continue, ou, em muitos casos, para que se inicie, a travessia.

Sendo a literatura um assunto que nos é muito caro desde sempre, não foi preciso que esse primeiro sujeito insistisse muito para que essa orientação, a qual chamamos de parceria, acontecesse. Desde então, houve diversas ações e descobertas que não poderiam ficar restritas ao nosso local de pesquisa. Por isso, neste trabalho, trago sua voz, aliada às vozes de três outros jovens que ainda veem na literatura a possibilidade de humanização das pessoas.

Temos diante de nós quatro jovens que, inseridos no contexto da escola técnica, discutem a organização curricular institucional e a importância de disciplinas como a literatura para a formação humana e profissional. Leitores com amplos repertórios, esses estudantes falam a respeito de suas próprias experiências com os textos literários e atuam como mediadores do Projeto Entreleituras, promovendo e conduzindo discussões acerca das obras literárias trabalhadas no espaço institucional.

Na constituição dos discursos desses jovens, notamos a presença de ideologias conflitantes: a da escola, da crítica, do “cânone”, da mídia e dos seus colegas. Identificamos nas suas interações discursivas o valor que a literatura, livre de predicados, tem para a sua formação enquanto cidadãos. Notamos, ainda, a preocupação com o espaço que procuramos discutir – o lugar da literatura “de massa” na formação do gosto e no processo de letramento literário.

Temos um local e um tempo bem determinados. A escola técnica, com sua identidade em formação no Estado de Mato Grosso do Sul, no tempo da cultura da convergência, no qual os meios de comunicação processam informações com uma velocidade muito acima da qual conseguimos acompanhar e a participação do espectador-leitor-consumidor é vital para a existência das manifestações artísticas. Nesse espaço e nesse tempo, a literatura resiste. Revestida em formas diferentes, em propostas diversas, reinventada, mas ainda resiste.

3.1 O lócus da pesquisa

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia integram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, do Ministério da Educação (MEC). A Rede, hoje, conta com 38 Institutos Federais, dois Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), 24 Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná e o Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro.

Os Institutos federais são instituições que ofertam cursos nos níveis de educação básica profissional e superior em uma perspectiva pluricurricular, com ênfase no tripé ensino, pesquisa

e extensão. Possuem a natureza jurídica de autarquia e autonomia administrativa, financeira e disciplinar.

O projeto de implantação do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul começou em 2007 com a sanção da Lei 11.534, que trata da criação das escolas técnicas e agrotécnicas federais. No Estado, foi instituída, inicialmente, a Escola Agrotécnica de Nova Andradina, como parte da Escola Técnica de Mato Grosso do Sul, que teria a sede na capital Campo Grande.

Em dezembro de 2008, com a reestruturação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, foram criados, pela Lei 11.892, 38 Institutos Federais e, dentre eles o IFMS, que hoje conta com *campi* em dez cidades do Estado: Aquidauana, Corumbá, Coxim, Dourados, Jardim, Naviraí, Nova Andradina, Ponta Porã, Três Lagoas e Campo Grande.

A missão do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, em consonância com os objetivos das antigas escolas técnicas, é ofertar educação de excelência por meio do tripé ensino-pesquisa-extensão em diferentes campos do conhecimento técnico e tecnológico, contribuindo, assim, com a formação humanística e inovadora, considerando o desenvolvimento econômico local, regional e nacional.

O *Campus* Campo Grande iniciou seus trabalhos administrativos em 2010 e, em 2011, passa a ofertar cursos de nível médio integrado ao técnico, cursos técnicos subsequentes, cursos na modalidade Educação a Distância, curso de nível superior e um curso de pós-graduação.

Como o ensino técnico é relativamente novo no Estado de Mato Grosso do Sul, a busca por uma identidade institucional tem sido alvo de muitas discussões entre os servidores e, também, entre o corpo discente do IFMS, abrindo, dessa maneira, espaço para diversas frentes de pesquisa que tenham por objetivo principal compreender o papel da escola técnica no desenvolvimento regional e nacional.

Para nós, professores da área de linguagens, e para muitos professores das áreas consideradas núcleo comum, – são pertencentes a esse núcleo as disciplinas não técnicas dos cursos de informática, mecânica e eletrotécnica – a busca por essa identidade toma proporções maiores quando refletimos acerca das contribuições das nossas disciplinas para a formação profissional.

Diante de discursos que tendem a defender, prioritariamente, o foco da prática docente na formação profissionalizante, técnica, nossas vozes parecem menos ouvidas e os conteúdos chamados de “práticos” parecem adquirir maior importância. Nesse sentido, este trabalho também é, de certa forma, uma maneira de resistir e de contrapor tais discursos.

É perceptível, nas falas de colegas de trabalho, entre professores e engenheiros que atuam nos cursos técnicos e tecnológicos, que esforços maiores devem ser empregados na montagem de laboratórios, na compra de equipamentos e na construção de espaços nos quais produtos de pesquisa aplicada possam ser desenvolvidos. E não há discordâncias de nossa parte quanto a isso.

Essas reivindicações são mesmo de extrema importância para os objetivos dos cursos ofertados. Contudo, é preciso que sejam equilibrados os pesos das demandas, já que a formação profissional não deve ser desvinculada da formação holística do ser humano, também apontada por Pacheco (2015) nos *Fundamentos Político-Pedagógicos dos Institutos Federais*, em toda a sua complexidade:

Antes de formar o profissional, trata-se de formar o cidadão, capaz de compreender o processo produtivo e seu papel dentro dele, incluindo as relações sociais estabelecidas a partir daí. Essas relações ocorrem dentro de um determinado processo histórico onde o trabalho em busca da satisfação das necessidades materiais e subjetivas possibilita ao ser humano construir novos conhecimentos (PACHECO, 2015, p. 29).

Nesse contexto, muitas vezes de embates saudáveis, outras de posicionamentos um pouco mais agressivos, o papel que cada um de nós deve desempenhar para formar o profissional que a sociedade espera encontrar precisa ser definido. E quando falamos em definição, não falamos em engessamento, mas em clareza de diretrizes para a atuação docente.

As perguntas que deveriam, então, nortear os planejamentos das aulas e projetos que têm sido desenvolvidos no âmbito do *campus* seriam: Em que a disciplina que ministramos pode auxiliar os sujeitos a nós confiados na sua formação, além de profissional, humana? No caso deste trabalho, especificamente, em que a literatura pode contribuir nesse processo? Ela seria indispensável para a formação de técnicos em informática, mecânica e eletrotécnica, por exemplo?

Retornemos à missão do IFMS – formação humanística e inovadora. O termo humanístico deriva de humanismo, que, em linhas gerais, está relacionado aos valores do homem. Consequentemente, a formação profissional é, também, a formação do homem para o mundo em sua amplitude, não apenas o do trabalho.

A dedução parece bastante lógica, mas é importante que ela seja reafirmada diariamente para que não nos percamos e esqueçamos de uma parte importante, imprescindível, do nosso trabalho enquanto instituição educadora que pretende entregar à sociedade sujeitos dotados de senso crítico e competentes nos trabalhos que se propuserem a desempenhar.

O *campus* da capital conta com, aproximadamente, 1500 estudantes, em sua totalidade. Desse universo, cerca de 1000 são estudantes dos cursos técnicos integrados ao nível médio. Esses cursos possuem a duração de três anos e meio, ocorrem em um período apenas, matutino ou vespertino, e além das disciplinas técnicas, oferecem as disciplinas de base comum.

Não há, a exemplo da maioria das instituições de ensino, um componente curricular específico para que se trate de literatura nos currículos dos cursos, tendo o professor que dividir suas aulas a fim de que possa ministrar os diversos conteúdos alocados sob a disciplina de língua portuguesa. O que percebemos, em conversas informais com colegas de área, é que essa falta de uma disciplina chamada literatura, que, no atual momento político do país, corre sérios perigos de extinção, faz com que o docente trabalhe aquilo com o qual possui maior identificação.

Dessa maneira, o professor de língua portuguesa que tende a basear suas práticas em aspectos mais gramaticais dificilmente utilizará sua aula para falar de literatura. E o inverso pode acontecer: o professor apaixonado pela literatura pode dedicar tempo mínimo para os outros saberes que deveriam ser contemplados em sua prática em sala de aula.

Os conteúdos da ementa relacionados à disciplina Língua Portuguesa, no IFMS, são organizados da seguinte forma:

Semestre	Conteúdos	Carga horária
Primeiro	Leitura e produção de textos. Estudo do gênero crônica. Noção de argumentatividade. Reflexão linguística. Conceitos de gênero e tipologia textuais. Paragrafação. Regras de acentuação. Classes de palavras. Conceito de Literatura. Lusofonia. Origens da Literatura Portuguesa. Trovadorismo. Humanismo. Classicismo	80 h/a – 60 h/r 4 aulas semanais de 45 minutos cada.
Segundo	Leitura e produção de textos. Gêneros da ordem do expor. Textos de divulgação científica. Resumo. Relatório. Reflexão linguística. Coesão e coerência. Processo de sumarização. Articuladores textuais. Termos essenciais da oração. Literatura de Viagem. Barroco. Arcadismo.	60 h/a – 45 h/r 3 aulas semanais de 45 minutos cada.
Terceiro	Leitura e produção de textos. Estudo de gêneros da esfera publicitária. Reflexão linguística. Uso do imperativo. Intertextualidade. Pontuação. Variantes linguísticas. Recurso linguísticos e não-linguísticos do anúncio publicitário.	60 h/a – 45 h/r

	Termos integrantes da oração. Termos acessórios da oração. Romantismo.	3 aulas semanais de 45 minutos cada.
Quarto	Leitura e produção de textos. Estudo de gêneros da esfera acadêmica. Resenha. Seminário. Reflexão linguística. O princípio da não-contradição. Concordância verbal. Concordância nominal. Regência verbal. Regência nominal. Realismo. Naturalismo. Simbolismo. Parnasianismo.	60 h/a – 45 h/r 3 aulas semanais de 45 minutos cada.
Quinto	Leitura e produção de textos. Gêneros da esfera jornalística. Tipologia argumentativa como editorial. Artigo de opinião. Charge. Reflexão linguística. O discurso citado. Operadores argumentativos. Período composto por coordenação e subordinação. Tendências pré-modernistas.	40 h/a – 30 h/r 2 aulas semanais de 45 minutos cada.
Sexto	Leitura e produção de textos. Critérios de produção e recepção de textos para o ENEM. Reflexão linguística. Estratégias de argumentação. Operadores argumentativos. O Modernismo no Brasil, em Portugal e nos Países Africanos.	40 h/a – 30 h/r 2 aulas semanais de 45 minutos cada.
Sétimo	Leitura e produção de textos. Critérios de produção e recepção de textos para o ENEM. Reflexão linguística. Estratégias de argumentação. Elementos de coesão e coerência no texto argumentativo. Tendências contemporâneas na literatura. Poesia marginal. Tropicalismo. Poesia concreta. Infopoesia. Autores renomados da atualidade: Mia Couto (moçambicano), José Saramago (português) e Manoel de Barros (brasileiro).	40 h/a – 30 h/r 2 aulas semanais de 45 minutos cada.

h/a – hora aula

h/r – hora relógio

Fonte: Projeto do Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado em Informática. Disponível em: <http://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/projetos-pedagogicos/projetos-pedagogicos-dos-cursos-tecnicos/projeto-pedagogico-do-curso-tecnico-em-informatica-campo-grande.pdf>

É importante notar que os conteúdos relacionados à literatura dividem carga horária com os conteúdos próprios da disciplina de língua portuguesa. Não é difícil imaginarmos que os professores que seguem as orientações das ementas pouco conseguem apresentar aos estudantes a respeito da literatura e, quando conseguem fazê-lo, podem limitar suas aulas às características históricas dos períodos listados no programa de curso que, para muitos, torna-se guia inquestionável para a prática em sala de aula.

Não é objetivo desta pesquisa questionar a presença e a importância do ensino historiográfico da literatura e nem da apresentação de autores considerados clássicos pela academia. É notável a importância que os grandes nomes que figuram nos planos de ensino e nos materiais didáticos de literatura possuem para a história do país e mesmo da língua

portuguesa. Chamamos a atenção, no entanto, para o engessamento dessas diretrizes, para a inflexibilidade diante de algo posto e inquestionado.

Invocamos o direito à voz que todo leitor deve ter. O direito da escolha e também o direito de não ler, por mais contraditório que isso possa parecer. Não é um problema falar de escolas literárias; o problema é falar somente delas. Formar leitores é uma missão que deve ir além das ementas dos programas de ensino – a formação deve embasar-se, primeiramente, no que o estudante traz consigo. Afinal, o primeiro contato com a literatura pode não ser feito na escola e ele já pode ter um repertório de leituras bem definido. Qual seria o papel da mediação da leitura nesse caso?

Se continuarmos pensando que a escola precisa transmitir informações de maneira unilateral, tendo o professor como um mestre distante, detentor do conhecimento e juiz daquilo que se deve ensinar, corremos o risco de anular as possibilidades de desenvolvimento do senso crítico dos nossos estudantes, que só têm a ganhar com a troca, com o compartilhamento das múltiplas visões de mundo que se encontram no heterogêneo espaço escolar.

Pensem em Menocchio, com quem iniciamos este trabalho. A ele foram negadas as chances de se fazer ouvido, na tentativa de transmitir aquilo que se achava correto. O preço pago por isso foi, antes da morte física, a anulação em vida. Será que também não anulamos muitos dos nossos alunos com a postura soberba e padronizada de quem “sabe” o que precisa ensinar e isso é o suficiente no desempenho de nossas funções? Acreditamos ser importante fazer essa reflexão.

É esse, portanto, o cenário que levou o primeiro estudante, criador do nome do Projeto Entreleituras, a questionar a importância da leitura literária para a formação do indivíduo na escola. Desde então, o Projeto tem tentado apresentar discussões que possam aproximar os alunos da literatura, em suas diversas formas de manifestação, na sua característica multimodal e, na medida do que nos parece possível, livre de rótulos.

3.2 Os sujeitos de pesquisa

Neste estudo, observamos os discursos de quatro jovens acerca da literatura – e deixamos, por ora, o termo assim, sem predicados. São verdadeiros apaixonados por arte, por livros, por filmes, pelo teatro. O que os torna especiais é o fato de que com eles, durante o percurso desta pesquisa, aprendemos muito mais do que ensinamos. Esses jovens pesquisadores nutrem dentro de si o desejo pelo conhecimento e unem-se porque acreditam no poder da literatura de nos tornar seres humanos diferentes, conscientes das transformações pessoais

decorrentes do contato com o outro, independente da área na qual possam vir a atuar profissionalmente.

Eles compreendem o papel da atitude responsiva diante de seus interlocutores. Mesmo não tendo muito embasamento teórico sobre o pensamento bakhtiniano, promovem eventos de letramento literário nos quais a interação ocupa papel fundamental e dos quais ninguém sai como chegou.

Atribuímos a eles nomes fictícios, aleatórios, para preservar a identidade desses estudantes. Mas temos a certeza de quando, e se, eles lerem este trabalho, irão reconhecer a importância que tiveram para a defesa da literatura em nosso espaço escolar, afinal, ela precisa mesmo de defensores no conturbado momento pelo qual estamos passando.

Ameaçada, felizmente a literatura ainda conta com a motivação de jovens como esses que são aqui apresentados e que nos mostram que é possível o diálogo entre a tradição e a contemporaneidade, entre o dito “clássico” e o chamado literatura “de massa” e que esse diálogo e os contextos nos quais ele ocorre podem se transformar em estratégias para a formação de leitores.

Paulo fez parte do projeto de pesquisa dos 15 aos 18 anos de idade, foi aluno do curso técnico integrado em informática e é o responsável pela criação do Entreleituras. Seu extenso repertório de leituras é bastante variado e ele acredita muito na leitura literária enquanto caminho para que se possa desenvolver a criticidade do jovem contemporâneo. Hoje, trabalha com teatro e produção musical para as peças que apresenta.

Paulo é dotado de um senso artístico que impressiona e comove. Sempre procurou na arte o refúgio e a ferramenta para expressar-se diante dos questionamentos que a vida lhe coloca. Lê de *Jogos Vorazes* a Shakespeare, conseguindo enxergar a importância de cada obra, em seus respectivos contextos de recepção.

Fernando também fez parte do projeto dos 15 aos 18 anos de idade, foi estudante do curso técnico integrado em eletrotécnica, mas, desde o início do curso, percebeu que seus interesses acadêmicos estavam voltados para disciplinas da área de humanas, como as linguagens, a sociologia e a filosofia.

Fernando apresenta, dentre os leitores com os quais tivemos contato, o repertório mais extenso quando se trata das obras ditas canônicas. Entre seus autores preferidos, Dostoiévsky é um dos mais citados, o que faz com que seu horizonte de expectativas seja baseado em construções e elementos narrativos presentes em obras como as do escritor russo.

Fernando é extremamente crítico e no início do projeto descobrimos nele um defensor absoluto das grandes obras da “alta” literatura (PERRONE MOISÉS, 2003). Passou a fazer

parte do nosso grupo após a exibição do filme *V de Vingança*, baseado nos quadrinhos homônimos, escritos por Alan Moore. Procura na arte o retrato da sociedade e das ações do homem no decorrer do tempo.

Seu ponto de vista e suas intervenções, por vezes consideradas ácidas demais pelos outros participantes, colaboraram imensamente nas delineações dos trabalhos do Projeto Entreleituras. Mesmo sendo um leitor dos grandes clássicos desde muito jovem, foi-nos possível perceber amadurecimento e abertura para a discussão de obras que fogem do “cânone” no decorrer das atividades do Projeto. A motivação de Fernando para essa abertura é descobrir a razão pela qual amigos próximos leem determinadas obras sobre as quais ele teria dificuldade de conversar.

Ana participou do Entreleituras durante a mesma faixa etária de Fernando e Paulo, dos 15 aos 18 anos. Não concluiu seu curso técnico integrado em eletrotécnica, mas esteve presente em algumas intervenções do grupo mesmo depois de ter saído da escola. O motivo da desistência foi a parte técnica do curso, pela qual ela não nutria nenhum interesse e não apresentava aptidão. Tem o desejo de cursar Letras e tem se preparado para isso.

Ana, a nosso ver, teve na literatura embasamento para uma importante libertação. No período em que esteve conosco, pudemos observar a transformação de uma garota insegura em uma mulher madura para a idade e com uma visão bastante diferente de mundo. Leitora de vários segmentos literários, de clássicos a obras consideradas literatura “de massa”, vê em cada um deles uma proposta e consegue dialogar com novos leitores a respeito disso. Peça fundamental para o trabalho desenvolvido, Ana tem a habilidade de se comunicar, convencer e inspirar.

Helena, dos quatro, é a mais jovem, tendo finalizado seu curso no segundo semestre de 2017. Assim como Paulo, Fernando e Ana, não quer atuar na área técnica. Esteve conosco também por três anos, um ano a mais após a saída dos outros integrantes. A faixa etária em que atuou conosco é a mesma dos outros participantes – dos 15 aos 18 anos de idade.

Helena é uma jovem bastante reservada e de uma timidez aparente. Lê poesia e gosta de escrever. Três anos para ela representam um período de desenvolvimento enquanto pessoa. Ela tem se comunicado melhor ao partilhar o amor que sente pela literatura. Tem um gosto um pouco mais clássico, mas consegue falar de outras obras, buscando fazer a ponte com aquilo que ela julga valer a pena ser lido. Helena revela seus sentimentos aos poucos, tem menos participações nas intervenções, mas quando o faz, é capaz de mediar uma discussão de forma intensa.

Construímos com esses jovens uma equipe sólida, com visões diferentes sobre arte e sobre literatura, mas que acredita, sobretudo, na importância da leitura literária, no que ela tem a nos dizer e no que ela pode contribuir para a formação da identidade do sujeito em período escolar.

Poderemos observar nos discursos desses sujeitos medidores a presença de obras diversas em seus processos de formação enquanto leitores. O reconhecimento da validade de todas as leituras que compõem essa experiência guia as propostas de debate, os trabalhos apresentados em feiras de tecnologia, os vídeos gravados para um canal em rede social e, principalmente, a atuação do grupo com a comunidade escolar.

As intervenções na escola começaram em 2013 e ainda acontecem em nosso *campus*. No formato atual, reunimo-nos em torno de uma temática pré-definida uma vez ao mês. O material de análise para este trabalho consiste em relatórios de participação no projeto¹⁵, trechos de intervenções nas mediações presenciais¹⁶, conforme roteiro apresentado no Apêndice 6 e, também, nos vídeos gravados para o canal do grupo postados em rede social¹⁷.

As reuniões do Entreleituras ocorrem, geralmente, no contraturno das aulas dos estudantes. Para quem estuda de manhã, as reuniões são à tarde e para quem estuda à tarde, os encontros acontecem pela manhã. Nos Institutos Federais, os professores são encorajados a trabalharem, além das atividades de ensino, que englobam as aulas e as permanências (atendimento individualizado ao aluno), com projetos de pesquisa e extensão. Os encontros do Entreleituras, portanto, acontecem nesses horários destinados na carga horária do professor a atividades dessas naturezas.

Vale lembrarmos uma vez mais o papel do Entreleituras. O Projeto tem como objetivo principal o diálogo sobre as experiências de leituras dos estudantes, por considerar que esse conhecimento prévio é de importância extrema para a formação do leitor. Acredita, assim como nós, que ao valorizar as leituras prévias de seus alunos, o professor aproxima-se deles e consegue trazer propostas que possam complementar essa formação, dotando-os de capacidade crítica e de escolha, promovendo, dessa forma, práticas de letramento literário.

¹⁵ Apêndices 11-14.

¹⁶ Apêndice 8.

¹⁷ Apêndices 9 e 10.

3.3 Metodologia da pesquisa – percurso de análise

A pesquisa qualitativa que realizamos a fim de compreender a importância da literatura “de massa” na formação do repertório de leitura do sujeito em idade escolar caracteriza-se como estudo de caso etnográfico, de acordo com André (2007). Primeiramente, a autora pontua que a abordagem qualitativa de pesquisa tem enfrentado generalizações perigosas quando é utilizada para fazer referência a qualquer estudo que não apresente números.

Diante disso, como a natureza da pesquisa qualitativa dialoga com a hermenêutica, por ter interesse na interpretação dos sentidos de um determinado contexto, justificamos sua utilização em nosso estudo.

A visão da pesquisa qualitativa, ainda em consonância com André (2007), é holística e origina-se da concepção fenomenológica do conhecimento. Procura-se compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos a acontecimentos e interações sociais. No caso desta pesquisa, a interpretação do valor que a literatura “de massa” possui na formação do leitor e, ainda, o sentido que a leitura desses textos adquire quando abordados e colocados em discussão no ambiente escolar.

André (2007) relaciona a pesquisa qualitativa à ideia do interacionismo simbólico. A experiência do sujeito é mediada pela interpretação que ele faz da sua interação com o outro. A visão que o homem cria de si é, portanto, resultado do diálogo constante que ele estabelece com a alteridade.

Considerando a própria literatura como espaço no qual o encontro do eu com o outro acontece, temos no espaço delimitado para a pesquisa a interpretação compartilhada da constituição do sujeito. Ele interpreta o que lê, o que automaticamente age sobre a sua própria identidade e tem, conseqüentemente, a abertura para dialogar sobre esse processo com a comunidade no qual está inserido.

A pesquisa qualitativa é, portanto, a abordagem que nos permite observar de perto todos esses processos de interação que resultam na forma como os sujeitos de pesquisa desenvolvem suas visões de mundo, que perpassam suas leituras e seus diálogos com o outro. Suas bases filosóficas dialogam com o percurso escolhido para a nossa análise de dados – o dialogismo bakhtiniano.

A formação de uma identidade de leitor adquire grande importância para o sujeito em idade escolar, afinal isso pode fazer com que ele se torne um ser humano e um profissional sensível à presença, aos sentimentos e aos comportamentos do outro.

Temos, portanto, diante de nós, um estudo de caso etnográfico. Um estudo de caso caracteriza-se, de modo geral, como um estudo intensivo de um grupo específico. Os quatro participantes do Entreleituras compõem o universo das análises que serão desenvolvidas. As interações desses sujeitos com a comunidade escolar e com as redes sociais serão levadas em consideração, contudo, apenas no que diz respeito ao posicionamento dos quatro diante da literatura.

A etnografia contempla nossa proposta por ter no pesquisador seu instrumento principal de coleta de dados. André (2007) a define como um conjunto de técnicas que são utilizadas para a coleta de dados relacionados a valores, hábitos, crenças, práticas e comportamentos de um determinado grupo social.

A ênfase do estudo etnográfico está no processo e não nos resultados finais. É preciso que o trabalho de coleta de dados seja realizado em campo no qual haja envolvimento do pesquisador em situações, locais e eventos por meio de um contato direto e prolongado.

Nas observações das interações do Projeto Entreleituras no ambiente escolar, o professor pesquisador não teve como pensar em neutralidade na execução de seu papel, tendo em vista as orientações aos alunos mediadores e sua presença na promoção dos eventos de letramento literário observados. Notamos, algumas vezes, a título de exemplificação, que o próprio discurso do pesquisador reproduzia os discursos institucionais que embasam alguns posicionamentos dos estudantes.

Diante disso, a etnografia, que tem por função interpretar os resultados das interações em um ambiente determinado, sendo a escola o nosso caso, e os conhecimentos que dão suporte aos comportamentos do grupo analisado, torna-se ferramenta de autoanálise para o pesquisador, que reconhece em seus próprios enunciados o discurso acadêmico de valoração da literatura canônica em detrimento das manifestações destinadas ao que se chama de massa, como as obras que serão mencionadas nas análises de dados.

Sendo a neutralidade uma condição utópica na pesquisa qualitativa, o retrato pretendido da visão pessoal de cada participante contou com o envolvimento do pesquisador que teve liberdade para avaliar de forma constante os instrumentos empregados na coleta de dados, bem como alterar as estratégias utilizadas para fins de registro e, conseqüentemente, das interpretações dos fatos observados durante o período de coleta de informações.

Inicialmente, havia-se pensado em utilizar gravações das rodas de conversa em vídeo, além da captura de áudio. Percebemos, no entanto, que os participantes que compareciam às reuniões ofereciam certa resistência, o que nos levou a optar por manter apenas o registro sonoro.

Wielewicki (2001) trata da pesquisa etnográfica como construção discursiva que encontra sua própria verdade nas interações observadas pelo olhar do pesquisador. Nesse sentido, ela torna-se uma visão que se obtém do outro por meio de si mesmo. A respeito dessa metodologia, ela conclui:

A situação que o pesquisador descreve da sala de aula não é um retrato fiel, nem as conclusões e as sugestões apontadas constituem caminho seguro para a solução dos problemas - se é que todos os envolvidos consideram as questões levantadas pelo pesquisador como “problemas” ou como desvios das normas, demandando correção (WIELEWICKI, 2001, p. 34).

Dessa forma, procuramos desenvolver neste estudo um olhar a respeito das manifestações literárias que têm chamado a atenção de um número crescente de leitores. Nas intervenções propostas pelo Projeto Entreleituras, formado pelo professor pesquisador com o auxílio de quatro estudantes que desempenham o papel de mediadores, identificamos discursos que podem validar as obras “de massa” como elementos importantes no processo de letramento literário na comunidade escolar.

Para que pudéssemos analisar os dados que consideramos relevantes para este estudo, pautamo-nos nos conceitos de letramento literário e multimodalidade, já tratados nos capítulos iniciais, além da Estética da Recepção, de Jauss (1994), da Teoria do Efeito, de Iser (1996), e da análise dialógica do discurso, derivada do pensamento do círculo bakhtiniano, fundamentada nas ideias de enunciado, sujeito, discurso e dialogismo, as quais apresentamos a seguir.

3.4 Estética da Recepção e Teoria do Efeito – o leitor em destaque

Em sua aula inaugural na Universidade de Constança em 1967, Jauss propõe que haja uma reflexão sobre a visão tradicional dos estudos literários. Para ele, a abordagem histórica, pautada na sequência de autores e períodos, não contempla a historicidade do fenômeno artístico, deixando de lado o aspecto estético da obra literária.

Jauss (1994), ao desenvolver suas sete teses, traz a relação entre o leitor e a literatura para o foco da investigação científica, reforçando a ideia da subjetividade nos processos de leitura e das particularidades do texto literário em comparação a outros tipos de texto. Diante dos postulados gerais desse conceito, trazemos as considerações desse marco na história da teoria literária que colabora com nosso trabalho ao adotar uma postura que considera, primordialmente, o protagonismo do leitor.

Não há como falar em dar a voz aos sujeitos leitores sem que se recorresse aos estudos da estética da recepção para os quais um texto só existe no momento de sua leitura e adquire valor ao ser comparado com outras obras já lidas. Esses textos, por sua vez, podem tornar-se parâmetros para a avaliação de futuros textos, como em um ciclo no qual o leitor adquire maturidade para os próximos passos.

Zappone (2005) estabelece a relação entre a Estética da Recepção e a fenomenologia ao considerar o texto literário um fenômeno que é apreendido em sua essência pelo leitor: “Um fenômeno, qualquer que seja, é afetado pela percepção que dele tem aquele que o apreende por meio da consciência e, claro, da própria subjetividade. Nesse sentido, ler é, também criar o texto” (ZAPPONE, 2005, p. 154).

Essa criação do texto, a partir de sua leitura, pode ser observada nas interações discursivas em análise neste trabalho. Os sentidos próprios que o texto adquire para cada indivíduo constroem novas possibilidades de leitura que ganham sentidos nos espaços dialógicos de discussão, permitindo que os sujeitos envolvidos comprovem suas hipóteses, refute-as ou simplesmente as desenvolva por meio das opiniões dos colegas.

Jenkins (2009), quando trata da cultura da convergência, pontua as mudanças que a contemporaneidade tem trazido para a leitura e o consumo dos produtos culturais. A apreciação participativa que essas obras provocam ilustra o papel central do leitor diante dos novos textos. A construção conjunta de conhecimento pode ser vista como reflexo das mudanças ocasionadas pelas próprias maneiras de se conceituar o texto enquanto fenômeno.

A Estética da Recepção surge para questionar o sentido de completude do texto literário, como defendiam as teorias estruturalistas. A matéria de composição do texto não é mais suficiente para que se possa apreender os seus sentidos, considerando que a experiência de leituras anteriores e de conhecimento de mundo do leitor influenciam a maneira como ele recebe aquilo que lê. Daí a importância de se considerar os contextos de produção, circulação e recepção dos textos que abordamos nesta pesquisa.

Zappone, a respeito da significação e da valorização do texto literário, segundo a Estética da Recepção, esclarece: “Jauss pensa numa cadeia de recepções que teria continuidade e na qual a compreensão dos primeiros leitores iria sendo sobreposta pela recepção dos públicos posteriores. Essa significação, por sua vez, mostrava o significado histórico dos textos” (ZAPPONE, 2005, p. 158).

A primeira tese de Jauss diz respeito à historicidade da literatura e a atualização da obra por meio do diálogo entre ela e o leitor, reforçando a ideia da atualização do texto em um processo histórico de recepção. Para que se possa exemplificar essa proposição, tomemos como

exemplo obras consideradas clássicas que ainda são objetos de pesquisas acadêmicas, mostrando que não encerram o que tinham para dizer e seus sentidos permanecem sendo explorados pelos mais diversos contextos de recepção.

A segunda tese leva em consideração o conhecimento prévio do leitor e seu horizonte de expectativas, que é, para o alemão, fator determinante da recepção – esse horizonte está sujeito a alterações e mudanças de acordo com o que se espera da leitura. Zappone (2005) chama o horizonte de expectativas de sistema histórico-literário que consiste, além das experiências de vida do leitor, nas marcas deixadas por textos já lidos, como as convenções a respeito de um determinado gênero que podem vir a ser subvertidas por outras construções textuais. É com base nesse saber prévio que o novo se torna legível.

Ao observarmos os discursos dos nossos leitores mediadores notamos determinadas comparações das obras trabalhadas no projeto, como *Crepúsculo* e *Jogos Vorazes*, com obras oriundas do repertório de cada um.

Nas falas de Fernando, por exemplo, identificaremos nomes como Kafka e Dostoievsky, que fazem com que a recepção das obras objetos de análise pareçam, em um primeiro momento, não ter nada a acrescentar a qualquer tipo de leitor. No decorrer das análises perceberemos, contudo, mudanças de conceitos do próprio mediador, que reavalia suas perspectivas.

A terceira tese de Jauss versa a respeito da satisfação ou não do horizonte de expectativas do leitor. É a distância estética que julgará o valor literário da obra, ou seja, o espaço existente entre as expectativas e as suas realizações. Caso o espaço seja considerável, ele permitirá que a obra adquira novas leituras com o decorrer do tempo. Já as obras que possuem uma distância estética estreita, pouco poderão colaborar com a formação crítica do leitor. Estariam aí os romances alocados sob o rótulo “de massa”, que tendem a repetir estruturas de sucesso utilizadas em outras obras.

De acordo com esse terceiro postulado, a distância estética poderá dizer se a leitura da obra literária será considerada válida. As produções contemporâneas teriam de passar pela comparação com textos mais antigos a fim de provar se os temas que elas endereçam e as discussões que propõem constituirão matéria de aprofundamento dos estudos literários ou não, se provocam rupturas e redimensionam o horizonte de expectativas do leitor ou não.

A quarta tese de Jauss trata das relações entre a recepção da obra no passado e no presente, as relações entre a época de publicação do texto e sua recepção para que seja possível a construção histórica de sentidos. O texto literário seria constituído por respostas a perguntas

feitas por um público imaginado pelo autor e que teria características pré-determinadas para que atingisse uma interpretação satisfatória.

A partir dessas quatro primeiras teses, são desenvolvidas as outras três. A quinta menciona a recepção da obra ao longo dos anos, em um corte diacrônico. Para Jauss, não é simplesmente a comparação entre a velha e a nova estrutura que garante a sucessão das obras literárias na história, mas os elementos que a constituem e a tornam leituras possíveis para os públicos posteriores. Sendo assim:

(...) a história literária baseada no critério recepcional não é um processo linear, sequencial, de obras literárias, mas um conjunto aberto de possibilidades, já que sentidos novos podem ser vistos em textos antigos, o que permite um constante avaliar dos textos literários (ZAPPONE, 2005, p. 161).

A sexta tese considera o corte sincrônico nas sucessões receptivas de um texto para análise: o ponto de articulação entre as obras produzidas na mesma época e que provocaram rupturas. Além de considerar as diversas leituras de um texto e os sentidos que são adquiridos em uma linha temporal, a observação do momento de uma primeira leitura, ou recepção inicial, permite que se reconstitua o horizonte de expectativas a partir do qual a obra é lida.

Em consonância com as propostas de Jauss, observar, por exemplo, como *Dom Casmurro* é lido nos tempos atuais torna-se um exercício de resgate das leituras feitas anteriormente e, ao mesmo tempo, de foco nas recepções do presente, identificando o horizonte de expectativas do leitor contemporâneo ao abordar o romance machadiano.

A sétima tese está relacionada à função social da literatura no âmbito da experiência estética. Aqui, compreendemos que o estudo literário possa abordar, além das questões estéticas, questões sociais, de mudanças de perspectivas e de crescimento humano do leitor em interação com o outro, representado pela obra literária.

Temos, portanto, uma dimensão da literatura que vai além dos limites do texto e que coloca o leitor no centro dos interesses da investigação científica. A obra só existirá, de fato, a partir do momento em que for lida e atualizada pelo histórico de leituras do sujeito, dentro do horizonte de expectativas que as suas experiências prévias delimitam.

Para este trabalho, considerar a bagagem cultural do estudante é algo de extrema importância para o seu desenvolvimento enquanto leitor literário. Observar a recepção de diferentes obras nos auxilia a chegar ao ponto desejado, a notar a presença da literatura “de massa” para a formação do leitor por meio dos discursos oriundos dessas leituras.

O texto, considerado a partir da Estética da Recepção, ao abrir espaço para a construção dialógica de sentidos com o seu leitor, torna-se local de interação e oportunidade para o compartilhamento e ampliação do horizonte de expectativas desse leitor.

O processo de leitura, embora ocorra quase sempre de maneira individual, beneficia-se da recepção do outro, que o lê de um outro local, com outras bagagens e que pode colaborar de forma muito significativa com a compreensão do texto e do mundo.

Em complemento à proposta teórica de Jauss, Iser (1996) individualiza o ato de recepção e coloca o efeito de sentido como o objetivo da leitura literária. Ele afirma que o texto ficcional possui o caráter de imagem que, por sua vez, não está delineada nas páginas impressas do texto, mas resulta da interação entre o conjunto de signos do texto e dos atos de interpretação do seu receptor. Como explicar essa imagem-produto do processo de leitura de um texto? Para Iser, o sentido é algo a ser experimentado e não explicado:

O sentido como efeito causa impacto, e tal impacto não é superado pela explicação, mas, ao contrário, a leva ao fracasso. O efeito depende da participação do leitor e sua leitura; contrariamente, a explicação relaciona o texto à realidade dos quadros de referência e, em consequência, nivela com o mundo o que surgiu do texto ficcional (ISER, 1996, p. 34).

Temos, na fala de Iser, uma proposta diferente das teorias estruturalistas, para as quais o texto deve ser compreendido nos limites do que está dito, linguisticamente demarcado. Diferente, também, da visão marxista da literatura, que vê no texto a representação das estruturas sociais de uma determinada época. Ler um texto literário, na perspectiva de Iser, é sentir o espírito do tempo, as condições sociais e as disposições de seus autores, considerando aspectos de produção e recepção da obra.

A obra de arte não é, nessa vertente, reflexo de valores dominantes que compõem os quadros de referência para a sua interpretação, considerando o estilo de autores já consagrados. Para Iser, a arte moderna, por exemplo, ao romper com a tradição, promove a interação do texto com as normas sociais, com as características históricas do seu ambiente e com as expectativas dos leitores potenciais.

O texto é, então, uma estrutura potencial, uma leitura e uma reescrita, que é concretizada na interação do leitor com a obra. É a partir dessa estrutura que a interpretação e a compreensão passam a ser construídas no processo de leitura. Essa interação é que, para Iser, torna-se o real objeto literário, para o qual os estudos devem voltar-se.

A leitura estabelece uma relação dialógica com o leitor e o repertório deste determina o que ele pode esperar de um texto. Para o teórico, a figura do leitor implícito é parte da estrutura

textual e fornece pistas ao leitor real sobre a condução da leitura. Diante da obra literária, o leitor adquire um papel ativo, criando suas interpretações e, conseqüentemente, colaborando na atualização do texto literário.

O Entreleituras surge, então, como espaço para que leitores reais possam se encontrar, movidos pelo interesse comum livre dos predicados: a literatura. Leitores esses que se sentem, de certa maneira, na obrigação de compartilhar seus conhecimentos e auxiliar os colegas na descoberta do prazer da leitura literária. O espaço do diálogo é também o espaço da construção e da ressignificação.

Quando nos lembramos da postura inicial inflexível de Fernando diante da menção de obras “de massa”, não há como não valorizar esse espaço construído. Na interação com os participantes das rodas de leitura e das exposições filmicas, ele percebe, aos poucos, o papel importante das obras que ele não aprecia para a história de leitura de muitos dos nossos estudantes, que pode estar muito distante da sua.

Essa aceitação e compreensão das escolhas do outro são resultados palpáveis do efeito da literatura sobre seu leitor: um mundo além das expectativas, no qual encontram-se sujeitos com diversas experiências em diversos contextos, que colaboram no enriquecimento mútuo de múltiplas visões da realidade.

Mirian Zappone (2005) alerta, no entanto, para um problema na Estética da Recepção de Jauss e, conseqüentemente, na teoria do efeito de Iser que está na caracterização do leitor:

O leitor proposto por Jauss certamente não é um leitor virtual de textos. Trata-se, antes, de um leitor muito específico, com habilidades de leitura refinadas, pois precisa ter como conhecimento prévio todo um sistema de referências que abarca desde as diferenças entre o uso estético e prático da linguagem até o conhecimento de gêneros, de temáticas, de convenções literárias (ZAPPONE, 2009, p. 162).

Esse leitor especializado que a Estética da Recepção demanda não é, e podemos afirmar isso com propriedade, o leitor que temos em nossos bancos escolares. O leitor modelo de Jauss distancia-se enormemente do jovem que participa dos nossos encontros e, inclusive, dos nossos sujeitos de pesquisa, por mais bagagem literária que tenham.

Dessa maneira, tomamos como suporte de análise a Estética da Recepção e a Teoria do Efeito somente naquilo que concerne ao papel central do leitor para a interpretação da obra literária e na sua atualização, considerando, basicamente, os cortes sincrônicos na recepção das obras ditas canônicas, que surgem nos discursos durante as mediações do grupo de pesquisa, e das obras “de massa” que, como veremos, possuem um papel importante na formação do gosto literário.

Às teorias unimos os leitores reais que nos permitem a condução deste trabalho. A integração entre leitores e textos é a premissa básica para que possamos partir para as análises dos dados que possuem relevância para a nossa tese. Contudo, sabemos que não estamos diante de leitores modelos e nos arriscamos, inclusive, a dizer que esse leitor é utópico. Estamos lidando com repertórios e contextos múltiplos, nos quais a escola é o espaço da diversidade, o que faz com que o trabalho do educador se torne um grande, porém valioso, desafio.

3.5 Uma análise dialógica dos discursos

Como tratamos, nesta pesquisa, de uma proposta de análise oriunda da interação entre os nossos sujeitos e a comunidade escolar na qual atuam, tomando por base a palavra enquanto mediadora da comunicação em seu sentido mais amplo no âmbito deste estudo – sujeitos de pesquisa – estudantes – texto literário -, utilizaremos conceitos que formam a base da filosofia da linguagem proposta por Mikhail Bakhtin e o Círculo bakhtiniano¹⁸ a fim de compreendermos a importância da literatura “de massa” para a formação do leitor em idade escolar e como os alunos que estão à frente do projeto discursivizam essa categoria literária.

Para Bakhtin, “a lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social”, no qual “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência” (BAKHTIN, 2006, p. 34)¹⁹. Nesse sentido, a palavra, sendo signo neutro em sua origem, na definição do teórico russo, está presente em todo ato de interpretação e também de compreensão dos enunciados.

É a palavra dotada de sentido adquirido na interação que aqui nos interessa. A palavra do aluno sobre a literatura “de massa” e a palavra deste tipo de texto literário percebida e interpretada por seus leitores. A palavra da escola sobre o ensino de literatura, a palavra da academia e a palavra daqueles que leem obras que, costumeiramente, recebem valoração negativa.

A palavra é, para Bakhtin (2006), neutra, mas os enunciados, como unidades reais de comunicação contextualizadas, configuram o objeto de estudo de sua proposta meta ou translinguística, que centraria suas análises nas relações dialógicas entre os enunciados. Esses

¹⁸ O Círculo de Bakhtin, de acordo com Fiorin (2016), surgiu de um grupo de amigos que o russo conheceu quando trabalhou em Nevel, de 1918 a 1920. Dentre os participantes desse grupo, que mais tarde ficou conhecido como Círculo, estão Voloshinov e Medvedev, importantes nomes para os estudos da filosofia bakhtiniana.

¹⁹ Pontuamos que as obras de Bakhtin utilizadas nesta pesquisa, *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, *Problemas da Poética de Dostoiévsky* e *Questões de Literatura e Estética*, foram escritas no final da década de 1920 e início da década de 1930.

enunciados são, por conseguinte, uma réplica, “pois cada vez que se produz um enunciado, o que se está fazendo é participar de um diálogo com outros discursos” (FIORIN, 2016, p. 24).

Um enunciado tem um autor e, portanto, revela o lugar de onde fala esse sujeito e que juízos de valores seu discurso carrega. Fiorin complementa essa ideia ao afirmar que: “Um enunciado é sempre heterogêneo, pois revela duas posições, a sua e aquela em oposição à qual ele se constrói” (FIORIN, 2016, p. 27).

Temos nos enunciados, portanto, nossa matéria de análise. O sujeito, ao se posicionar diante dos tópicos em discussão, permite que se entreveja um conjunto de outros discursos, os quais são por ele apropriados, e no processo de ressignificação revelam as origens dos seus pensamentos, nas ideologias que os formam.

O discurso é lugar de embate no qual os sujeitos se posicionam tendo por base uma gama de outros discursos com os quais podem concordar ou discordar. Essas características fogem ao domínio das propostas estruturais de análise linguística, mas não negam a importância dos estudos da língua enquanto sistema. É ela, materializada em componentes gráficos e sonoros que formam palavras, que nos permite veicular aquilo que queremos enunciar.

A língua enquanto estrutura é a ferramenta de expressão do pensamento e os estudos que se debruçaram sobre o seu funcionamento muito podem contribuir com a análise do discurso, visto que as escolhas lexicais, semânticas e sintáticas revelam muito sobre o contexto da produção discursiva.

Para que se possa compreender o discurso enquanto resultado de um processo social, é necessário que a estrutura da língua e suas possibilidades de combinação sejam consideradas no processo de análise, conforme nos esclarece Bakhtin (2013):

Assim, as relações dialógicas são extralinguísticas. Ao mesmo tempo, porém, não podem ser separadas do campo do discurso, ou seja, da língua como fenômeno integral concreto. (...). Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.), está impregnada de relações dialógicas (BAKHTIN, 2013, p. 209).

A proposta de uma ciência chamada metalinguística, portanto, não exclui a materialidade do estudo dos elementos extratextuais. O que Bakhtin defende é que as relações dialógicas, inerentes a todo discurso, não podem ser reduzidas ao campo linguístico somente, considerando-se que os enunciados constituem réplicas e que essas réplicas nem sempre estão circunscritas e registradas na situação interacional.

O enunciado enquanto objeto de estudo demanda observações que transcendem o nível de sua estrutura. É preciso olhar de perto para o lugar de onde fala o sujeito e compreender que

discursos ele retoma, reafirma ou refuta. É importante considerar que esse sujeito representa, também, o seu histórico de conhecimentos acerca do assunto discutido e posiciona-se, constantemente, diante dos discursos que formam esse histórico.

Assim, nos interessa observar quais discursos representam a literatura “de massa” no ambiente escolar e de onde eles surgem. Por que ainda se diz que os jovens não leem quando isso pode ser desmistificado diante dos nossos olhares instigados pelos volumes de livros cada vez maiores que eles carregam consigo? Quais discursos são reproduzidos pela escola que não permitem que se considere válida a leitura trazida de casa pelos nossos estudantes?

Pode-se compreender que a ideologia que os discursos carregam em si originam-se do processo de interação entre os sujeitos em um contexto determinado de produção enunciativa. Partimos dessa premissa para observar, na fala dos jovens mediadores de leitura que compõe o grupo de estudos que embasa esta pesquisa, os valores construídos ao longo das interações a respeito da bagagem cultural literária que os alunos da escola trazem para as discussões.

O dialogismo é um dos conceitos mais importantes na obra de Bakhtin e do Círculo. Fiorin (2016) apresenta seus três conceitos principais. O primeiro diz que todo enunciado é construído a partir de outros. Um texto literário, por exemplo, veicula vozes sociais por meio dos posicionamentos de suas personagens, do contexto social e histórico no qual a obra está inserida.

Da mesma forma, os discursos que são construídos sobre a literatura trazem as vozes, ora da tradição, ora dos extremistas que a negam, e as vozes de grupos como o nosso, que acreditam na convivência das diferentes produções para que se possa promover o letramento literário.

O segundo conceito de dialogismo trata da relação com enunciados já constituídos. É, conseqüentemente, uma forma composicional que marca as vozes do outro no enunciado. Na literatura, enxergamos essa vertente do dialogismo na atribuição de vozes a diversas personagens, quando se utiliza discurso direto ou indireto, por exemplo.

Nesse conceito, Fiorin (2016) enquadra também o termo intertextualidade, que não foi cunhado por Bakhtin, mas que traz em sua concepção a ideia de relações dialógicas materializadas em texto. Observamos, a título de ilustração, que a literatura “de massa” se utiliza, muitas vezes, de estruturas clássicas em seus enredos. Um exemplo disso é a saga *Crepúsculo*, que, para Sierakowski (2012), remonta aos elementos presentes em *Romeu e Julieta* de Shakespeare, quando trata do amor impossível entre duas famílias inimigas e da luta para que os protagonistas fiquem juntos.

O terceiro conceito de dialogismo versa sobre a constituição da subjetividade pelo conjunto de relações sociais das quais participa o sujeito. Ele constrói a sua própria expressão da realidade em relação aos discursos do outro. A leitura compartilhada auxiliaria, nesse sentido, na construção identitária desse sujeito enquanto leitor de textos literários.

Trazendo à memória o moleiro Menocchio, dos relatos de Ginzburg (2006), que, quando questionado pelo tribunal da inquisição a respeito de suas convicções, afirmava que as ideias que propagava saíam de sua cabeça, notamos que, na realidade, seus discursos eram formados pelo encontro de várias outras vozes em um movimento cíclico no qual a cultura popular tocava sempre a cultura erudita.

O conhecimento desse personagem histórico a respeito da cultura do seu povo, por meio das tradições orais, aliado às leituras que ele fazia, materializa-se em um pensamento que representa a síntese de uma série de discursos dos quais ele se apropriava até achar que as ideias eram originadas em sua mente.

Trazendo este terceiro contexto para as peculiaridades do campo da literatura, compreendemos que o texto literário oferece ao seu leitor a possibilidade de encontro com diversos discursos que constituem a história da humanidade em processos de formação histórica.

Defende-se o lugar da literatura na escola, entre vários outros motivos, pela herança cultural que ela representa, pelas possibilidades de compreensão do pensamento de comunidades que podem estar temporal e geograficamente distantes do leitor, mas que influenciam na concepção de mundo que a sociedade hoje apresenta.

Diante dessa reflexão, não seria pertinente dizer que uma das vertentes da literatura hoje, ao se apresentar de forma multimodal, produzida para o consumo de uma “massa”, constitui-se em uma expressão dessas transformações sociais? Teria o discurso veiculado por ela menos importância para a compreensão das mudanças pelas quais passa a humanidade? Não poderíamos entender esses textos como reflexo do contexto atual de escrita e produção literária?

Perceberemos, no decorrer das nossas análises, o lugar que a literatura “de massa” ocupa na formação dos repertórios de leitura dos nossos sujeitos de pesquisa. Veremos que alguns discursos sobre ela são apenas reproduzidos, como os que colocam a literatura “canônica” em um patamar diferente das outras obras, e outros parecem reforçar a questão da resistência diante de uma imposição da cultura escolar.

Rohling (2014) propõe um caminho de análise dialógica do discurso dentro da pesquisa qualitativa. Ela enfatiza que para que se possa utilizar esse direcionamento, é preciso que se compreenda o que Bakhtin entende, entre outros conceitos, por: enunciado, sujeito,

discurso e dialogismo. É preciso esclarecer que evitaremos o termo método para tratarmos do percurso de análise, considerando que Bakhtin e o Círculo não construíram *formalmente* nenhuma teoria a ser *aplicada* no estudo do discurso

O discurso, para Bakhtin, é a língua em sua integridade completa, materialidade e contexto social de uso, o que resulta no estudo do discurso verbal por meio de um olhar sobre as relações dialógicas, já que a linguagem só existe na interação comunicativa daqueles que dela se apropriam.

Dessa forma, a palavra do outro ocupa papel central na formação discursiva dos sujeitos:

As palavras do outro, introduzidas na nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação, isto é, tornam-se bivocais. A única que pode diferenciar-se é a relação de reciprocidade entre essas duas vozes. A transmissão da afirmação do outro em forma de pergunta já leva a um atrito entre duas interpretações numa só palavra, tendo em vista que não apenas perguntamos como problematizamos a afirmação do outro. O nosso discurso da vida prática está cheio de palavras dos outros. Com algumas delas, fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras, reforçamos as nossas próprias palavras, aceitando aquelas como autorizadas para nós; por último, revestimos terceiras das nossas próprias intenções, que são estranhas e hostis a elas (BAKHTIN, 2013, p. 223).

A bivocalidade das palavras destacada por Bakhtin pode ser percebida, no âmbito desta pesquisa, nos enunciados incertos de estudantes quando falam a respeito das leituras que realizam. Incertos porque, automaticamente, dão respostas aos discursos da escola enquanto instância valorativa da literatura. Temem afirmar com propriedade o seu gosto diante dos discursos preexistentes.

Rohling (2014), ao discorrer sobre a natureza dialógica do discurso, pontua a importância que a palavra do outro tem na visão bakhtiniana de linguagem. O discurso nasce como compreensão ativa e atitude responsiva à palavra alheia. Assim, o sujeito constitui-se em resposta ao outro, conferindo ao signo seu valor ideológico, que comporta em si um acúmulo de experiências dos falantes que interagem no contexto da comunicação.

Dessa maneira, considerando a impossibilidade de fechamento de uma teoria da análise dialógica do discurso – se houvesse fechamento, haveria contradição com a própria proposta de Bakhtin – compreende-se que os pressupostos teóricos que perpassam os estudos do Círculo Bakhtiniano podem ser adequados para eventos diversos. Em nosso caso, centraremos nossas análises nos eventos de letramento literário observados no decorrer da coleta de dados para este estudo.

Não há categorias que possam ser aplicadas a um dado contexto para que se chegue a um resultado específico na proposta de análise dialógica do discurso. Ao tratar da poética de Dostoievsky, por exemplo, o caminho traçado por Bakhtin (2013) foi exatamente o oposto. Da análise extensiva da obra, ele identificou particularidades que formaram sua tese sobre o romance polifônico, atribuindo a Dostoievsky o título de criador de um novo gênero romanesco.

O que se pretende, portanto, ao adotar conceitos bakhtinianos para esta análise dos discursos dos jovens mediadores de leitura, é reconhecer o caráter dialógico da língua e a escola enquanto espaço de construção do conhecimento, no qual observa-se a materialidade discursiva nas falas dos participantes do Projeto Entreleituras.

As interações verbais que acontecem neste contexto podem revelar ideologias que subjazem as crenças relacionadas ao valor da literatura e ao valor que se atribui aos determinados rótulos presentes em nossa discussão.

Beth Brait (2006) defende que as obras do Círculo bakhtiniano inspiram o surgimento de uma análise ou teoria dialógica do discurso. Para ela, essas perspectivas teriam influências visíveis nos estudos linguísticos, literários, bem como nas Ciências Humanas de maneira geral. Sobre a possibilidade de estabelecimento desse percurso investigativo, ela explica:

Sem querer (e sem poder) estabelecer uma definição fechada do que seria essa análise/teoria dialógica do discurso, uma vez que esse fechamento significaria uma contradição em relação aos termos que a postulam, é possível explicitar seu embasamento constitutivo, ou seja, a indissolúvel relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos que instaura os estudos da linguagem como lugares de produção de conhecimento de forma comprometida, responsável, e não apenas como procedimento submetido a teorias e metodologias dominantes em determinadas épocas. Mais ainda, esse embasamento constitutivo diz respeito a uma concepção de linguagem, de construção e produção de sentidos necessariamente apoiadas nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados (BRAIT, 2006, p. 10).

Dado o nosso contexto de pesquisa, o breve histórico dos nossos sujeitos participantes e a temática das discussões, consideramos pertinente adotar uma postura investigativa que não ofereça estratégias previamente definidas, mas conceitos importantes e essenciais para que possamos buscar a compreensão do fenômeno que nos interessa observar: como é discursivizada a influência da literatura “de massa” na formação do leitor e como ela pode promover o letramento literário, por meio de eventos que a considerem nas discussões promovidas dentro da escola.

Brait (2006), ao tratar do conceito de metalinguística desenvolvido por Bakhtin, reforça que ele compreende aspectos discursivos que ultrapassam o objeto de estudo da linguística. Ou seja, ultrapassam, mas não desconsideram a língua enquanto sistema. Esse é um

cuidado que se precisa tomar quando há uma proposta de análise que tome por fundamentação teórica os postulados de Bakhtin, que pode levar a interpretações extremas acerca da definição de seu objeto de estudo.

As relações dialógicas extralinguísticas não devem ser separadas do campo do discurso que considera a língua enquanto fenômeno integral concreto, sob pena de se descaracterizar o caráter dialógico da linguagem: ela é sistema linguístico, mas é também o contexto de produção do discurso por sujeitos historicamente situados.

Assim, observaremos com cuidado as palavras empregadas pelos sujeitos de pesquisa, inserindo-as no contexto interativo. Notaremos aí os discursos da academia, da crítica, dos leitores, da escola e de seu currículo, além dos discursos dos nossos jovens mediadores.

Essa análise nos permitirá realizar uma leitura do papel que a literatura “de massa” ocupa no contexto atual – diante das constantes inovações tecnológicas, do tempo sempre limitado para leitura e, além disso, na realidade da escola técnica e sua proposta holística, mas com fortes tendências a abordar o conhecimento de maneira utilitária.

O percurso adotado para este estudo vem ao encontro do que Brait defende: a intenção é “(...) não aplicar conceitos a fim de compreender um discurso, mas deixar que os discursos revelem sua forma de produzir sentido, a partir do ponto de vista dialógico, num embate” (BRAIT, 2006, p. 24).

Esse embate é provocado pelas diversas instâncias que são representadas nos discursos dos alunos: a influência da família, da escola, dos amigos e da mídia na sua formação de leitor. Cada uma dessas instâncias tem seu grau de interferência nas escolhas de leituras desses jovens.

Dentro desse universo heterogêneo de sujeitos, como a literatura “de massa” é vista? Considerando que a presença dela é cada vez maior nas estantes dos leitores em formação, acreditamos ser imprescindível compreender o fenômeno da sua participação no letramento literário de jovens em idade escolar.

Rohling (2014) propõe alguns parâmetros, embasados nos conceitos discutidos pelo Círculo de Bakhtin, que podem orientar as análises das produções discursivas, os quais julgamos importantes para nortear esta pesquisa:

- O estudo da esfera de atividade humana, em que se dão as interações discursivas em foco;
- A descrição dos papéis assumidos pelos participantes da interação discursiva, analisando as relações simétricas/assimétricas entre os interlocutores na produção de discurso;
- O estudo do cronotopo (o espaço-tempo discursivo) dos enunciados;
- O estudo do horizonte temático-valorativo dos enunciados;

- A análise das relações dialógicas que apontam para a presença de assimilação de discursos já-ditos e discursos prefigurados, discursos bivocais, apagamentos de sentidos, contraposições, enquadramentos, reenunciação de discursos e reacentuações de discursos (ROHLING, 2014, p. 50).

Este caminho servirá de base para o próximo capítulo deste trabalho, não como um método de investigação, mas como uma sugestão de que aspectos são relevantes para a elaboração do panorama discursivo que pretendemos apresentar. Não haverá, conseqüentemente, uma ordem pré-definida dos elementos elencados por Rohling, mas procuraremos, por julgarmos pertinente, apresentar considerações sobre todos os parâmetros citados.

Compreender quem são os sujeitos envolvidos, em que situação discursiva se encontram, que papéis eles ocupam e que sentido fazem seus enunciados para a investigação proposta permite que o trabalho esteja pautado na filosofia da linguagem que consideramos adequada para os objetivos desta tese.

No capítulo seguinte, passamos à análise dos dados que consistem em registros de uma intervenção que o grupo Entreleituras promoveu na escola, além do encontro de preparação para essa reunião. Também serão apresentadas análises de vídeos gravados para uma rede social e dos relatórios finais de pesquisa que os estudantes elaboraram.

As transcrições da reunião e da intervenção foram realizadas a partir da gravação em áudio desses eventos e os relatórios foram entregues digitados ao professor pesquisador²⁰. As transcrições dos vídeos publicados em rede social foram realizadas por meio do acesso ao canal que os estudantes mantem em um repositório de vídeos da internet.

O material que temos em mãos, organizado de acordo com o percurso analítico exposto, revela que as interações dialógicas entre os estudantes muito têm a nos dizer a respeito da visão que eles adquiriram sobre a literatura nos três anos em que fizeram parte do Entreleituras.

Como consequência dessas interações, notamos nos discursos dos nossos jovens estudantes que temos muito a aprender com eles e as razões que nos levam a fazer tal afirmação poderão ser conferidas no próximo capítulo deste trabalho.

²⁰ Apêndices 7-14.

CAPÍTULO 4: LITERATURA “DE MASSA”: UMA ANÁLISE DIALÓGICA

4.1 O espaço da leitura literária

Neste capítulo, de posse do referencial teórico utilizado para fundamentar a pesquisa, observamos as falas dos mediadores e de alguns participantes dos encontros promovidos pelo Entrelituras a fim de, por meio de uma proposta de análise dialógica do discurso, compreendermos as influências de uma literatura que, embora alocada pela crítica na periferia dos estudos literários, mostra-se relevante para a formação e para o desenvolvimento de leitores literários no ensino médio.

Compreender como os estudantes que fizeram parte do Projeto Entrelituras durante três anos veem a literatura “de massa” nos auxilia na aproximação daquilo que consideramos essencial para o trabalho docente: o reconhecimento do repertório prévio do aluno. Afinal, a construção de conhecimento, enquanto proposta da escola, se dá a partir de alicerces preexistentes.

Não há como desconsiderar as páginas já escritas nos livros que nossos alunos portam ao chegarem às nossas salas de aula. O que podemos e deveríamos fazer é atuar colaborativamente na escrita dos próximos capítulos, permitindo revisitações e possíveis readequações de conceitos prévios, na tentativa constante de produção de uma narrativa que os represente, baseada em outras tantas narrativas que compõem seus repertórios de vida.

A escola, como uma das mais importantes agências de letramento, exerce o papel de retomar as estruturas já presentes para, então, reavaliá-las, com o objetivo de dar continuidade a um processo já iniciado em outras esferas da vida do estudante, como a família, os amigos, o bairro onde vive e a igreja que frequenta.

São diversas as histórias de vida e repertórios culturais presentes em nossas salas de aula. O *Campus* Campo Grande do IFMS é formado por classes sociais distintas, já que recebemos lá estudantes que chegam em bons carros todos os dias e outros que pedem auxílio financeiro para inteirar o valor da merenda. Esses contextos, por vezes extremos, não podem ser desconsiderados pelas políticas de ensino institucionais.

Fazemos, então, uma relação desses repertórios com a própria literatura, sendo ela uma forma de representação artística complexa, de difícil definição e que abarca inúmeras

subcategorias, algumas contempladas e outras desconsideradas pela crítica literária. Algumas obras são de fácil acesso a uma camada social, outras estão mais distantes delas.

Não é objetivo desta pesquisa tratar a literatura no âmbito da crítica, mas em seu aspecto social, identificando o papel que ela desempenha na formação humana, em um cenário de escola tecnicista que suscita importantes discussões a respeito do profissional egresso dessa instituição para o mundo – não apenas o do trabalho, mas o das relações interpessoais, no qual a necessidade de compreensão do outro é requisito para um bom desempenho enquanto cidadão.

Contudo, é importante pontuar que não advogamos em defesa da causa que afirma que a literatura salva e só por meio dela é possível tornar-se humano. Como dissemos algumas vezes aos nossos sujeitos de pesquisa, reafirmamos que a literatura não tem o papel de salvar o mundo nem de, em um passe de mágica, transformar o homem em um ser mais sensível. Ela não nos leva automaticamente a um novo patamar na escala evolutiva, não nos santifica nem nos purifica.

A literatura expõe nossa natureza e as transformações pelas quais a humanidade tem passado no decorrer da história. As obras literárias registram a maneira de pensar, os hábitos, os costumes de diversas culturas em determinados contextos, a ação do homem enquanto ser histórico que se constitui como resultado de transformações ao longo de sua existência.

As narrativas literárias são, a nosso ver, uma das formas de se adquirir consciência sobre quem somos e de quais processos formaram o que se compreende hoje por sociedade. A literatura, portanto, não nos salva, mas, ao provocar certo incômodo, pode auxiliar-nos na compreensão da natureza das nossas relações sociais e de nossos papéis enquanto indivíduos na composição dessas relações.

A arte literária tem a potencialidade de causar transformações, retratando realidades próximas ou muito diversas das nossas, mas colocando o ser humano em contato com os grandes questionamentos universais que perpassam localidades, culturas e épocas. Tornar-se sensível a essas diferentes representações da realidade é uma consequência de cunho extremamente subjetivo.

Diante desta concepção que norteia a pesquisa e os trabalhos desenvolvidos pelo Entrelituras, deparamo-nos com um importante questionamento: que papel desempenhariam as obras rotuladas como literatura “de massa” nesse processo? Os fenômenos de venda, observados por um ângulo que nos permita ir além das grandes estratégias de comercialização utilizadas para sua divulgação, teriam algo a dizer? Arriscamos a defender a hipótese do sim.

Embora costumeiramente ouçamos que não se lê mais como antigamente, não é bem isso que observamos em nossa realidade. Lê-se bastante, o que desafia, inclusive, a suposta

substituição dos livros impressos pelas mídias digitais. Os livros ainda resistem – estão lá, nas mãos de leitores que descobrem em páginas repletas de temas que os interessam o prazer da leitura, que devoram séries completas de livros e que se apropriam de seus enredos criando suas próprias versões em páginas de *fanfics* espalhadas pelo ambiente virtual.

Os livros estão lá ainda, sendo resenhados por um número crescente de leitores que expõe suas interpretações dos mais variados títulos em redes sociais, incentivando a leitura de certos livros, desencorajando a de outros, sendo críticos de uma literatura distante da academia ou emitindo opiniões sobre os famosos clássicos. Estão, ainda, nas adaptações para as telas do cinema e para os jogos de vídeo *game*. A diferença está na evolução tecnológica que, na contemporaneidade, permite o acesso a muitas fontes de informação, sob meios diversos de representação.

Os jovens participantes desta pesquisa, apresentados no capítulo anterior, possuem um histórico de leitura construído a partir de experiências literárias abrangentes, transitando facilmente entre obras com o selo do cânone e aquelas por ele renegadas. Eles conseguem fazer distinções e considerações críticas a respeito do que leem, adquirindo, conseqüentemente, maturidade para criar e adaptar critérios de julgamento dessas obras. Veremos, em suas falas, como essa consciência é desenvolvida ao longo do tempo e da experiência como mediadores de leitura no IFMS.

Para esta análise, os escritos de Mikhail Bakhtin (2013) acerca de conceitos como os de língua, linguagem e dialogismo nortearão nossas discussões. Considerando o valor ideológico do signo e o discurso enquanto lugar de construção de identidade, procuramos entender o que a literatura “de massa” tem a nos revelar sobre o processo de formação do leitor na escola e como ela pode, ao fazer parte de uma rede dialógica de discussões, contribuir para o processo de letramento literário dos nossos estudantes.

O conceito de dialogismo no discurso (BAKHTIN, 2013), embora tenha sido criado para tratar das construções textuais na obra de Dostoievsky, permite que nos seja possível analisar as interações discursivas dos estudantes em uma instância que transcende os limites da linguística. Bakhtin aponta para a criação de uma nova disciplina, chamada por ele de metalinguística ou translinguística, que abarcaria, além dos componentes estruturais, importantes para a compreensão discursiva, o enunciado como réplica a um discurso preexistente.

A definição bakhtiniana de dialogismo parte da premissa de que todo enunciado é construído a partir de outros que estabelecem entre si relações marcadas no texto. Para uma análise dialógica da discursivização a respeito da literatura “de massa” por parte dos sujeitos de

pesquisa deste trabalho, é necessário observar, primeiramente, o lugar de onde falam, que experiências trazem para as discussões e que outras vozes constituem os seus próprios discursos.

A palavra, instrumento da consciência para Bakhtin (2006), só é dotada de significado na interação, materializando-se no discurso que é lugar de embate. Dissociada de um contexto interacional, ela é neutra, podendo ocupar qualquer função ideológica. É no discurso que ela se torna signo, dotada de valores atribuídos a ela pelos sujeitos da interação.

O discurso, conseqüentemente, é composto por enunciados, que são heterogêneos por natureza e apresentam sempre dois posicionamentos – o do sujeito que fala e aquele em oposição à qual ele constrói seu próprio enunciado. Bakhtin define o signo enquanto fenômeno ideológico, que “possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo” (BAKHTIN, 2006, p. 29).

Os signos surgem do diálogo entre consciências, daquela de quem fala e de outra: “A consciência individual não só nada pode explicar, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social” (BAKHTIN, 2006, p. 33), o que acontece somente durante a interação e o diálogo com o outro.

Dessa maneira, os embates enfrentados nas interações discursivas apresentam-se como espaços para construção da subjetividade. É na abertura de possibilidades de interação que a escola pode auxiliar o aluno na formação de sua própria identidade de leitor, que deriva dos textos que ele lê e, também, dos enunciados de outros acerca dos livros que o interessam. Sua própria voz vai sendo encontrada no meio de tantas outras vozes.

As interações discursivas dos alunos mediadores entre si e com a comunidade escolar revelam posicionamentos que dialogam diretamente com discursos que representam o contexto no qual estão inseridos, da escola, do ensino formal, assim como seus históricos pessoais de leitura que estabelecem modelos comparativos a partir dos quais eles avaliam as obras que discutem.

As análises deste estudo serão desenvolvidas em três etapas. A primeira mostra um retrato de leituras escrito por dois dos quatro estudantes no início do projeto, reproduzido na íntegra, no qual é possível observar a bagagem literária dos mediadores do Entrelituras. Esse histórico dialoga com a forma como as rodas de discussão são conduzidas, indicando fatores constitutivos do discurso de cada um deles acerca da literatura.

Na sequência, analisamos excertos da atuação dos mediadores em reuniões de preparação para as rodas de discussão, durante a execução do projeto junto à comunidade escolar e nos vídeos produzidos para o canal em uma rede social. Notamos, nesses trechos

selecionados, que as diversas vozes que constituem as interações discursivas dos estudantes refletem o espaço e o tempo no qual estão inseridos, embora haja marcas de uma tradição literária que tende a divergir da proposta de se trabalhar com a literatura “de massa” enquanto agente promotor do letramento literário.

Por fim, debruçamo-nos sobre os relatórios de pesquisa nos quais os participantes discorrem acerca de suas impressões sobre o trabalho realizado no grupo Entreleituras. Percebemos, nesta etapa final da análise, uma modulação maior quando se trata da importância das leituras não canônicas para a formação do leitor. Expressas no discurso estão as transformações que as experiências na mediação ocasionaram.

4.2 Retratos de leitura: de onde falam os mediadores?

Rohling (2014), ao propor um percurso para uma análise dialógica do discurso, tomando como base os postulados bakhtinianos, indica que a identificação da esfera da atividade humana é importante para que as interações discursivas possam ser interpretadas. Temos, nos trabalhos do Projeto Entreleituras, a escola e a rede social enquanto locais das mediações realizadas pelos nossos sujeitos de pesquisa.

Poderemos, assim, identificar como esses locais de interação interferem nos discursos produzidos, quais outras vozes aparecem, mesmo que veladas, nos enunciados dos estudantes e de que maneira as atitudes responsivas frente a essas vozes constituem o discurso acerca da literatura “de massa” como propulsora do letramento literário.

A segunda instância a ser observada por Rohling (2014) é a dos papéis assumidos pelos participantes da interação. Reforçamos a participação de um grupo de quatro estudantes do ensino médio que se interessam pela temática da leitura literária e pelas discussões sobre a formação de leitores. Esse grupo atua como mediador de importantes discussões sobre a veiculação da literatura em meios distintos de representação e sobre os tipos de obras que têm sido lidas por jovens de sua faixa etária.

A mediação principal se dá entre alunos, havendo participação do professor pesquisador, na maioria das vezes, durante as reuniões de preparação, raras vezes interferindo nas discussões propostas na escola e, conseqüentemente, naquelas direcionadas ao canal do Projeto em uma rede social.

Acreditamos que essa construção dialógica entre os estudantes promova um distanciamento, embora o local da interação seja a instituição de ensino, do que poderia ser

compreendido como aula, caso um professor conduzisse os encontros sozinho. Nas rodas de conversa, o diálogo é ferramenta que permite a troca e a construção de conhecimentos acerca das obras visitadas.

Reproduzimos, a seguir, falas de Ana e Fernando, que nos mostram, de forma evidente, as presenças dos vários discursos acerca da literatura e sua valoração no ambiente escolar e além dos muros da educação formal.

Ana:

- Você recebeu incentivo em casa para ler desde criança? De quem?

Sim. De uma tia.

- Você se lembra do primeiro livro que leu? Quantos anos você tinha?

Não lembro exatamente o livro, mas era uma pequena coleção de livros infantis. Eu tinha 5 anos.

- Onde você costuma ler com mais frequência?

Em casa e no colégio.

- Em que suportes você costuma fazer suas leituras?

Livro físico.

- Quais livros você considera importantes para a sua história de leitura? Por que esses títulos?

As crônicas de Nárnia (C. S. Lewis) – Foi um dos principais responsáveis por me ensinar a amar a leitura;

Dom Casmurro (Machado de Assis) – Primeiro livro de “gente grande” que li. Apaixonei-me por Machado!

- O que orienta suas escolhas de leitura?

Indicações de amigos ou de resenhas. Em algumas vezes leio por já conhecer alguma obra anterior do mesmo autor e também leio depois de assistir ao filme (caso este tenha tido grande impacto em mim).

- Como você definiria a importância da leitura em sua vida?

Crucial. Não seria de forma alguma o que sou sem minha bagagem de leitura.

- Você acha que a escola (não uma escola ideal, mas esta que temos hoje e que você conhece pela sua experiência) pode ter alguma contribuição na construção de pessoas com maior interesse pela leitura? De que forma?

Sim! Só é necessário haver apaixonados pela leitura dispostos a mostrar a outros as maravilhas de ler. E já encontrei vários destes em minha trajetória na educação formal.

Fernando:

- Você recebeu incentivo em casa para ler desde criança? De quem?

Sim. Principalmente de minha mãe

- Você se lembra do primeiro livro que leu? Quantos anos você tinha?

Tenho quase certeza que foi uma antologia de mitos gregos. Tinha algo como 6 ou 7 anos.

- Onde você costuma ler com mais frequência?

Em casa, na maioria das vezes. Menos frequentemente, no ônibus.

- Em que suportes você costuma fazer suas leituras?

Livro físico e versões digitais, no notebook.

- Quais livros você considera importantes para a sua história de leitura? Por que esses títulos?

Dom Casmurro, de Machado de Assis: Foi importante para mim porque foi o primeiro livro “clássico” que li, despertando um imenso interesse no cânone. A Gaia Ciência, de Friedrich Nietzsche: foi o primeiro trabalho filosófico que li, o que me revelou todo um maravilhoso novo mundo. O Manifesto do Partido Comunista, de Karl Marx e Friedrich Engels: primeira análise científica da sociedade que li.

- O que orienta suas escolhas de leitura?

Quando leio busco duas coisas: o sublime e conhecimento. O primeiro critério me faz buscar livros que trazem domínio da forma e o canônico, principalmente. O segundo me faz buscar autores de rigor.

- Como você definiria a importância da leitura em sua vida?

A leitura é fundamental. Todo meu atual horizonte de inteligibilidade foi definido, em última instância, pela leitura, tanto de filosofia quanto de literatura. Ou seja, todas minhas experiências e intelecções são mediadas, de uma forma ou outra, pela leitura.

- Você acha que a escola (não uma escola ideal, mas esta que temos hoje e que você conhece pela sua experiência) pode ter alguma contribuição na construção de pessoas com maior interesse pela leitura? De que forma?

Sim. Isso é possível se o ambiente escolar criar momentos fáticos que despertem o interesse pela leitura nos alunos, e os professores agirem como mediadores no desenvolvimento desse interesse. Claro que, nas atuais condições, esse tipo de coisa é a exceção à regra.

Ana afirma ter recebido incentivo da tia para que lesse desde muito jovem. Os primeiros livros que leu são parte de uma coleção infantil cujo nome ela não se recorda, mas diz ter sido aos cinco anos de idade.

Quando questionada sobre suas orientações de leitura, Ana declara receber indicações de amigos e ler resenhas. Para ela, já conhecer o autor e ter assistido ao filme são fatores que podem nortear suas opções de leitura também. A jovem considera a leitura crucial: “Não seria de forma alguma o que sou sem minha bagagem literária”.

Fernando foi motivado a ler pela mãe. Aos seis ou sete anos de idade (ele não se lembra com precisão), teve em mãos seu primeiro livro: uma antologia de mitos gregos. Sobre suas orientações para a escolha de leitura, pontua: “Quando leio busco duas coisas: o sublime e o conhecimento. O primeiro critério me faz buscar livros que trazem o domínio da forma e o canônico, principalmente. O segundo me faz buscar autores de rigor”.

Ao discorrer sobre a importância da leitura para sua vida, Fernando assim a caracteriza: “A leitura é fundamental. Todo o meu atual horizonte de inteligibilidade foi definido, em última instância, pela leitura, tanto de filosofia quanto de literatura”.

Notamos, nas falas dos dois jovens, um interesse pela leitura que se inicia bem cedo, com o suporte de um membro da família. A tia e a mãe são as primeiras mediadoras que apresentam às crianças o mundo da leitura, colaborando com a formação da identidade desses adolescentes que atribuem à leitura um papel decisivo para a formação de suas atuais visões de mundo.

Ana e Fernando, em suas relações dialógicas, utilizando o termo bakhtiniano empregado em substituição à palavra discurso, fazem referências às leituras que realizaram até o momento de suas falas – aos 16 anos de idade, no segundo ano do ensino médio. Para que essas relações dialógicas possam ser estabelecidas, é preciso que elementos como a língua, a

linguagem e a história dos sujeitos sejam considerados. São esses elementos que atuarão como definidores dos locais e posições de onde falam nossos sujeitos.

O conceito bakhtiniano de dialogismo compreende as relações de sentido estabelecidas entre enunciados. Dessa forma, tudo o que é dito é uma atitude responsiva a algo mencionado anteriormente. O enunciado, por sua vez, é definido como unidade real de comunicação (FIORIN, 2016), que seria o objeto de uma nova ciência chamada por Bakhtin de metalinguística ou translinguística.

Tomaremos por base principal desta análise a característica de réplica dos enunciados dos nossos sujeitos de pesquisa. Quais seriam as vozes reunidas nos enunciados desses leitores tão jovens? A singularidade de cada um deles é definida a partir de que outros discursos?

No caso de Ana, as indicações dos amigos e as resenhas que lê podem ser fatores determinantes para suas escolhas. Vislumbramos o espaço da interação como motivador para a troca de informações, experiências e indicações de leitura, principalmente se quem toma a palavra consegue colocar-se no mesmo nível que aqueles que a ouvem. As discussões do *Entreleituras*, mediadas por alunos, permitem uma participação mais espontânea dos alunos e, conseqüentemente, maiores chances de expressão.

Nossos mediadores atuam como exemplos mais palpáveis de leitores experientes, que transitam entre diversas formas narrativas e plataformas de divulgação da arte. São representantes do discurso canônico, apreendido no ambiente escolar, mas também reproduzem falas atribuídas ao mercado, aos filmes adaptados, às obras que caem no gosto popular.

Quando Ana fala, ela representa sua história, seu contexto familiar, educacional e a literatura que contribuiu para que ela se tornasse a leitora que hoje é. A jovem cita *As Crônicas de Nárnia* como um dos livros mais importantes para sua trajetória: “Um dos responsáveis por me ensinar a amar a leitura”. Logo em seguida, traz *Dom Casmurro* como marco em sua vida: “Primeiro livro “de gente grande” que li. Apaixonei-me por Machado”.

Na última fala, notamos o predicado atribuído ao substantivo livro – “de gente grande”. Conseqüentemente, há uma classificação das duas obras por parte de Ana, sendo *As Crônicas de Nárnia* uma leitura menos adulta que *Dom Casmurro*. A leitura desta seria consequência das portas abertas por aquela primeira obra. Não podemos deixar de perceber na fala de Ana o discurso acadêmico acerca das obras literárias que devem ser lidas: Machado de Assis é uma leitura adulta e marca uma fase de amadurecimento de todo leitor.

Pela bagagem literária que tem e pelos seus objetivos de leitura guiados por uma “busca pelo sublime e pelo conhecimento”, Fernando é representante de uma cultura escolarizada, legitimada, que transparece em sua fala quando ele diz que a procura pelo

conhecimento o faz “buscar autores de rigor”. Quais falas estariam sendo reproduzidas quando o jovem de apenas 16 anos responde esse questionamento?

É perceptível, no discurso de Fernando, que suas experiências literárias já começaram com certo grau de maturidade. Poucas crianças de 6 ou 7 anos leriam por prazer uma antologia de mitos gregos e um número ainda menor de adolescentes enfrentaria a leitura de Nietzsche e Karl Marx, autores considerados por ele importantes para seu histórico de leituras. *A Gaia Ciência* e *Manifesto do Partido Comunista* são obras que figuram entre as que marcaram seu desenvolvimento enquanto leitor.

O embasamento do discurso do jovem mediador nas obras “clássicas” e na filosofia o fazem um leitor bastante seletivo e, por vezes, inflexível. Trabalhar a ideia de que o Projeto Entreleituras não existia para convencer as pessoas a abandonarem imediatamente suas leituras e trocá-las por outras que ele julgava mais importantes não foi um empreendimento fácil. Houve, também da parte dele, um amadurecimento ao abrir espaços para vozes dissonantes da sua, o que poderá ser observado em suas falas no decorrer das análises.

Mais uma vez notamos a presença de *Dom Casmurro* no grupo de obras que marcaram a trajetória do leitor. Fernando afirma: “Foi importante para mim porque foi o primeiro livro “clássico” que li, despertando um imenso interesse no cânone”. Embora ele utilize aspas quando diz “clássico”, vemos a questão da legitimidade da leitura pela crítica e pela escola enquanto importante agência de promoção do letramento literário.

O que temos em comum nas falas dos sujeitos de pesquisa é a presença da literatura “de massa” no início de suas vidas de leitores e a busca por uma literatura mais clássica conforme amadureciam suas experiências literárias. Podemos ler nas entrelinhas desses discursos a importância de se mencionar obras e autores legitimados pela crítica e pela escola, embora eles defendam a importância de uma literatura que foge das prescrições acadêmicas.

Ainda é forte a influência das instâncias legitimadoras da literatura nos discursos de leitores mais experientes. Um exemplo disso é o fato de Ana ter lido, durante uma fase de sua vida, os romances de John Green, mas não os mencionar em nenhum momento do relato como leituras que foram importantes para ela, embora ela trouxesse os livros como exemplos com frequência nas discussões promovidas pelo grupo.

Intelectualmente, é muito mais aceitável falar de autores clássicos e omitir o fato de já se ter lido *Crepúsculo*, *Percy Jackson* ou *Harry Potter*. A “alta” literatura torna-se sinônimo de erudição e uma marca distintiva para aqueles que desejam ser vistos como sujeitos cultos.

O trabalho do Projeto Entreleituras, liderado pelos jovens mediadores, é buscar desmistificar a sacralização dessas obras, aproximando o leitor por meio de suas experiências

com a literatura e criando propostas de interação que permitam, por meio do diálogo, a revisitação e construção de novos conceitos acerca da arte literária.

Ao reconhecer a importância da chamada cultura “de massa” para a formação do leitor jovem, nossos estudantes procuram entender as escolhas literárias da comunidade escolar e, ao mesmo tempo, dialogar no sentido de trazer novas experiências, falando sobre obras, quaisquer que sejam os rótulos a elas atribuídos, na intenção de ajudar a escola a formar leitores literários mais críticos diante daquilo que leem.

Essas informações iniciais a respeito de dois dos nossos mediadores permitem que possamos conhecer um pouco das leituras que eles consideram marcantes em suas experiências e compreender, dessa forma, de que instância discursiva eles falam. Embora não tenham respondido ao questionário na época em que foi aplicado, vemos nos relatórios finais de Helena e Paulo²¹ que suas histórias são bastante próximas às de Ana e Fernando.

É forte a presença do discurso que legitima a literatura. A crítica literária e, por conseguinte, a escola, prescrevem que tipo de leitura deve ser feita e, no decorrer dos anos escolares, aprendemos que outras manifestações literárias que diferem das que nos são apresentadas não são válidas.

Diante do breve histórico de leituras apresentado pelos nossos sujeitos de pesquisa, podemos observar que as instâncias valorativas da literatura, representadas pelo discurso escolar, interferem em seus enunciados, ao considerarem que deve haver um contraponto para justificar o contato que tiveram com o gênero chamado de literatura de “massa”.

O passo seguinte é observar, de maneira mais pontual, como esses alunos discursivizam suas opiniões sobre a literatura “de massa”. Em um primeiro momento, destacamos excertos retirados da reunião de preparação para a exibição da obra filmica *Jogos Vorazes* e, em seguida, excertos de falas dos mediadores e de alguns participantes das rodas de discussão retirados do registro em áudio da intervenção.

²¹ Apêndices 13 e 14.

4.3 O que dizem nossos leitores a respeito da literatura “de massa” no momento das intervenções?

4.3.1 Recorte 1: Preparação para a exibição do filme *Jogos Vorazes*

As falas seguintes foram retiradas da transcrição de uma reunião entre o professor pesquisador e os mediadores do Projeto Entreleituras. Essa reunião teve por objetivo o planejamento da exibição do filme *Jogos Vorazes* e as discussões envolvendo o livro e sua adaptação filmica. O encontro aconteceu fora da escola, na casa de um dos participantes do grupo, com antecedência de uma semana à exibição do filme no *campus*.

Jogos Vorazes, do inglês *Hunger Games*, é o primeiro livro da trilogia homônima, escrito pela estadunidense Suzanne Collins e publicado, pela primeira vez, em 2008. A adaptação para o cinema é de 2012 e tornou-se um grande sucesso de bilheteria, impulsionando, inclusive, as vendas da obra impressa.

O romance é um exemplo típico de obra literária “de massa” que cativou um público-alvo composto, em sua maioria, por adolescentes e que despertou o interesse nesse tipo de romance – quem leu e assistiu a *Jogos Vorazes* tem grandes chances de ter lido ou visto as séries *Divergente* e *Maze Runner*, comumente comparadas à obra de Collins.

Jogos Vorazes tem como personagem central a jovem Katniss que, a fim de proteger a irmã caçula, voluntaria-se em seu lugar para participar dos jogos promovidos anualmente pela capital Panem, envolvendo seus 12 distritos dominados após a destruição da América do Norte. Os jogos tiveram início depois do extermínio do décimo terceiro distrito que havia liderado uma revolução contra o poder da capital. Desde então, todo ano, cada distrito oferece seus tributos – um garoto e uma garota – a fim de que entrem em uma arena e lutem até que haja apenas um sobrevivente.

O objetivo dos jogos é afirmar a soberania de Panem e lembrar os distritos do que havia acontecido com o décimo terceiro como resultado de sua tentativa de revolução. A obra retrata, por meio da distopia, as condições sub-humanas impostas pelos governantes ao povo e suscita importantes discussões entre os leitores em nosso ambiente escolar. Ao contrário do que costumeiramente se ouve sobre obras que atingem o grande público, *Jogos Vorazes* endereça questionamentos importantes e que podem ser relacionados com o momento sócio-político do nosso país.

Diante de uma obra representante do que é chamado hoje de literatura ou, ainda, cultura “de massa”, observamos as interações discursivas dos nossos estudantes mediadores de

leitura ao falarem sobre *Jogos Vorazes*. Os recortes das falas seguiram o critério central para a análise proposta nesta pesquisa – os discursos que representam as opiniões dos mediadores sobre essa vertente literária.

Iniciamos com um trecho de uma fala de Fernando sobre o que ele acredita serem as principais características de uma literatura considerada “de massa”:

Eu li um comentário um dia desses, o cara diz o seguinte... que o *Harry Potter* inaugurou autoajuda para adolescentes. Você tem o cara, que ele não é grandes coisas, que ele é mais ou menos ajeitado, que ele não tem características muito fortes. O Harry Potter... qual é o perfil psicológico do Harry Potter? Não tem muito pra se afirmar, muito positivo. Qual é o perfil psicológico do Percy Jackson? Não sei! Qual é o perfil psicológico da Bela? Sei lá! É genérico. Pra todo mundo poder se ver ali, saca? Aí ele (o Harry Potter) descobre que ele é o redentor de outro mundo, que ele foi escolhido, que é a Providência, saca? É autoajuda para o adolescente, para qualquer adolescente poder se ver ali, porque não afirma muita coisa sobre o personagem. Aí vem o lance salvístico.

Em resposta à asserção de Fernando, Ana complementa, discutindo a personagem principal da série *Crepúsculo*:

“A Bela tem todos os problemas de adolescente. Sabe... é inacreditável uma pessoa ser tão... é destrutivo aquilo. Em algum momento você vai se identificar com algum elemento da personagem, da Bela, porque é muito genérico”.

Fernando prossegue:

“Ela, a autora, monta o palco para poder desenvolver aqueles elementos. A ideia é secundária”.

Notamos, nos trechos transcritos, a influência do amplo repertório cultural e de leitura dos sujeitos de pesquisa. Fernando classifica *Harry Potter* como “autoajuda para adolescentes”, baseando-se na indefinição do perfil psicológico do personagem central da trama.

A instância de onde ele fala, refletida na réplica originada de um diálogo com seu próprio histórico de leituras, é um local de embate e contraste – as obras clássicas por ele lidas, como as de Dostoiévsky, por exemplo, estabelecem um padrão de linguagem e de construção narrativa. Consequentemente, o que se distancia desse modelo tende a ser julgado como de menor qualidade artística.

De acordo com o conceito de dialogismo de Bakhtin, o enunciado está inserido em um contexto maior de interação com outros discursos, revelando uma posição do autor no que diz respeito ao que está sendo discutido.

Para um leitor maduro como Fernando, há uma série de vozes materializadas em discursos com as quais ele interage no momento da construção de sua própria fala, como as

vozes dos autores que leu, a voz da escola sobre a literatura e a voz da crítica. Esses outros discursos participam da construção dos seus enunciados, representantes de uma vertente mais “canonizada” da arte.

Ana, em resposta à provocação de Fernando, levanta a questão da identificação, importante conceito quando esses sujeitos se referem à literatura dita “de massa”. Ao defender a ideia de que “em algum momento você vai se identificar com algum elemento da personagem Bela porque é muito genérico”, as leituras que Ana fez de livros rotulados como *best-sellers* aparecem para auxiliá-la na construção de uma resposta que concorda com o que havia sido posto por Fernando.

Em uma visão bakhtiniana de linguagem, as enunciações retiradas desses excertos a respeito de *Jogos Vorazes* são réplicas situadas em meio a uma gama de muitos outros enunciados. O ambiente de aprendizagem permite que sejam ativadas e recuperadas outras instâncias discursivas na construção de opinião, em um processo crítico de compreensão das obras literárias e das características que podem diferenciá-las.

Paulo, que sugeriu o trabalho com *Jogos Vorazes* por ter gostado muito da obra e por reconhecer nela um texto capaz de provocar debates interessantes, defende:

“Acho que o fato das pessoas se atraírem pelo filme, pelo romance, não inutiliza o resto do filme, não inutiliza a mensagem. A mensagem, de certa forma, fica na pessoa, o resto do filme, a outra construção do filme, as referências”.

Fernando, em resposta à colocação de Paulo, traz uma vez mais os textos que ele toma por exemplos de obras literárias bem-sucedidas:

Eu pensei numa coisa agora. É que... tipo... o grande lance do cânone, é que tipo um cara, eu li isso esses tempos atrás e achei muito massa, é que o cânone é um presente dos gênios para pessoas comuns. Tipo... qual o lance do Dostoiévsky? É que ele tem toda a questão essencial que atravessava ele ali, tem o lance da *diegese* polifônica, você tem as várias ideias que se anulam ali. Por exemplo, nos *Irmãos Karamázov*, você tem o cristão, o ateu, o libertino, tem esse confronto... que é a questão essencial. No Machado de Assis, você tem os perfis psicológicos... é um testamento psicológico para a humanidade. E é um lance positivo, eles estão afirmando coisas ali, saca? Agora, *Jogos Vorazes*, qual é o perfil psicológico da personagem principal?

Diante da menção de Fernando a um autor pouco lido por jovens na faixa etária dos nossos mediadores, Paulo pontua:

“Ele se torna superficial pra quem leu Dostoiévsky, né? A gente tem que lembrar que o nosso público não é de pessoas que leram Dostoiévsky. Então a gente tem que lembrar que falar que os personagens são superficiais não é bacana”.

Temos, nesses excertos, o embate entre diferentes percepções de valores das obras literárias. Para Fernando, que tem em Dostoiévsky o representante máximo da literatura, *Jogos Vorazes* peca, entre outros aspectos, no não aprofundamento das características psicológicas das personagens.

A complexidade dos sujeitos criados pelo autor russo em seus romances é destacada pelo uso do termo acadêmico *diegese* polifônica. É perceptível que estamos diante de um leitor diferenciado que, além dos romances, possui conhecimento teórico crítico e filosófico para tratar de assuntos relacionados à literatura. Seu discurso, portanto, tende a destoar dos outros por evocar, em um movimento de resposta, enunciados desconhecidos por seus interlocutores.

Paulo relembra o objetivo da reunião trazendo o foco para o público-alvo do projeto: leitores que podem estar muito distantes de Dostoiévsky ou Machado, leitores de *Jogos Vorazes* e *Crepúsculo* que, ao contrário de Fernando, têm em obras como essas as suas referências literárias.

Percebemos que mesmo a reunião de preparação para a intervenção na escola configura-se em um importante evento de letramento literário ao trazer à luz diferentes visões acerca do objeto comum, diferentes proposições e experiências literárias, em um espaço de discussão que não temos vivenciado, na maioria das vezes, em nossas salas de aula, seja pela obrigação de cumprir as ementas dos cursos ou mesmo pela falta de preparo para lidar com essas questões por parte do professor.

Fernando, após a exposição de Paulo sobre as leituras que, de fato, são realizadas pelos alunos que compõem o grupo-alvo dos trabalhos do Entrelituras, desenvolve uma hipótese de investigação:

“Acho que a gente vai perceber que o grande lance deles é que eles percebem enredo. É só substância e não forma. Se eles lessem Kafka, por exemplo... não acontece nada!”

Paulo, diante da colocação do colega, explica:

“O que chama os leitores pra obra é ela ter um porque viver. Como eu busco na literatura, eu busco na arte, a fantasia... é a ideia que eu queria ter, eu queria ter... um... sentido pra minha vida”.

Sobre a obra em discussão, o estudante contribui:

Eu acho que *Jogos Vorazes*, nos autores de *best-sellers*, ele alcança um patamar um pouquinho mais elevado porque tem a ideia de que tá falando de assunto sério, eu digo assim..., na cabeça da maioria dos leitores que estão acostumados a *Harry Potter*, *Percy Jackson*, que leem basicamente isso, ele alcança um nível um pouquinho maior, porque em *Percy Jackson* ele conta uma história completamente fantasiosa, em *Harry Potter*, uma história completamente fantasiosa, aí você tem *Jogos Vorazes*, que tem

alusão ao mundo real, parece... e eu faço conexões na minha cabeça que me lembram muito o mundo real, você fala... putz, isso parece fazer sentido, essa história é séria... eu vou levar a sério.

Fernando, em resposta à defesa de Paulo sobre a obra de Suzanne Collins, afirma:

As pessoas percebem, meio que percebem, que tem uma estrutura ali, que é o lance do escape, aquele sujeito, entra aí a análise psicológica da Geração Y, entra no negócio do escape e tal... só que... sabe... não tem catarse! Eles percebem que tem estrutura, mas... a estrutura é boa, é massa para um escape, mas... sei lá.

Há, nesses excertos, nova invocação de Fernando a autores clássicos quando ele menciona Kafka. Revisitando um número extenso de obras lidas, o jovem, a fim de defender a ideia de que o leitor de um *best-seller* se interessa somente pelo enredo, argumenta que nos romances do autor tcheco há poucos acontecimentos, estando o centro da narrativa no desenvolvimento psicológico de seus personagens.

Jogos Vorazes, na visão de Fernando, seduz pela história contada, pela ação, pelas lutas e pelas aventuras narradas. Em contraponto a essa ideia, Paulo faz uma importante colocação a respeito do objetivo da leitura, de seu ponto de vista.

No retrato de leituras já apresentado no primeiro recorte desta análise, Fernando declara que, ao ler, tem em mente a busca pelo sublime e pelo conhecimento, que ele encontra nas referências que menciona em comparação às suas visões sobre os textos tachados sob o rótulo da literatura “de massa”. Para Paulo, conforme podemos observar no relato final, a leitura literária é vista como fonte de fantasia, de sentido para a existência.

Há diferenças entre as concepções sobre literatura por parte dos dois jovens que aqui interagem. Esses pontos de vista, que não se excluem, mas se complementam, podem ser explicados por meio do conceito bakhtiniano de dialogismo, afinal os diálogos construídos entre os enunciados que fazem parte da formação de leitor literário de cada um deles apontam para objetivos pessoais quando se trata da leitura.

A fantasia e o sentido para a vida, mencionados por Paulo, demonstram a necessidade da ficção para o homem, como brilhantemente nos coloca Antonio Candido em *O Direito à Literatura* (2011b). Nesse sentido, as novelas, as séries televisivas, os livros, os filmes e os jogos, para mencionar apenas algumas mídias que fazem parte das realidades dos leitores contemporâneos, promovem isso, criando tramas que fazem com que, ao menos por algum tempo, nos distanciemos da realidade e entremos em contato com experiências de alteridade.

É a partir dessa necessidade de fantasia que acreditamos no processo de letramento literário enquanto criação de oportunidades de escolhas. Trazer falas sobre Dostoievsky ou Machado de Assis em uma discussão sobre *Jogos Vorazes* mostra a heterogeneidade de leitores

que temos em nossas salas de aula e as ideias que podem ser muito diferentes quando se trata do valor da literatura na formação do sujeito.

É ingenuidade acreditar que todos os nossos estudantes serão leitores exclusivos de uma ou outra categorização literária, considerando que essa divisão tende a se perpetuar na academia. Primeiramente, porque as barreiras que separam os tipos de obras são bastante fluidas para o leitor em formação e, também, porque ao promover o letramento literário, de acordo com os conceitos que fundamentam o termo, é permitir o contato com as diferentes formas de expressão e modalidades de representação.

Faz-se necessário entender que é direito do leitor procurar livros que o distraiam, livros que o surpreendam pelas construções narrativas que apresentam, ou as duas coisas. A escola deve, por sua vez, garantir que ambas as experiências sejam incentivadas e contempladas em seus currículos, por meio de propostas de discussões que possam compreender obras de diferentes segmentos literários.

As decisões futuras tomadas pelos leitores serão embasadas nas experiências que tiveram durante os anos de formação escolar e refletirão as estratégias de letramento adotadas pelo contexto educacional no qual foram inseridos.

O processo de letramento literário, na condução desta pesquisa, ocorreu mediante trocas, na apropriação de discursos do outro que, conseqüentemente, formaram opiniões individuais, em concordância ou não com o que era dito. As histórias de leitura pessoais dos participantes ilustram concepções de mundo e de arte construídas sobre enunciados diversos que encontram, em cada indivíduo, ressonâncias distintas, mas que podem, elas próprias, colaborar no desenvolvimento do repertório do leitor, processo constante e adaptável.

Para exemplificar o caráter mutável do repertório de leituras, observamos a última fala de Fernando quando ele diz: “Eles percebem que tem estrutura, mas... a estrutura é boa, é massa para um escape, mas... sei lá”. Após as falas de Paulo, percebemos que Fernando reflete sobre a construção narrativa de *Jogos Vorazes*. Primeiramente, ele admite que há uma estrutura e que essa estrutura é boa, “massa” para um escape.

Fernando parece reconhecer que a narrativa é adequada para um romance *best-seller*, de escape, mas ainda assim, diante das críticas anteriormente realizadas por ele, defende que a estrutura da obra em discussão é inferior ao que ele considera literatura. O estudante utiliza duas vezes a conjunção adversativa ‘mas’ em sua afirmação, o que demonstra sua resistência em reconhecer em *Jogos Vorazes* o que é defendido por Paulo.

O local de embate da argumentação é observado com clareza na fala de Fernando. A abertura para a aceitação do discurso do outro acontece aos poucos, com resistências que estão

ligadas ao conhecimento que ele possui sobre estruturas narrativas. “É massa para um escape”, entretanto, não apresenta catarse nem adensamento psicológico dos personagens.

O reconhecimento da estrutura já nos parece um bom resultado da interação com Paulo. A inflexibilidade de Fernando na defesa de autores considerados clássicos dá lugar a uma fala titubeante que, ao ser encerrada com a expressão ‘sei lá’, representa a aceitação do aluno em refletir sobre o assunto, afinal o objetivo do Projeto Entreleituras é trazer à discussão obras que têm sido lidas pelos estudantes e, quando possível, fazer pontes entre essas leituras e leituras conhecidas como “clássicas” a fim de que se possa promover a chance do contato com diferentes textos.

4.3.2 Recorte 2: Discussão após a exibição de Jogos Vorazes – intervenção no espaço escolar

Uma semana depois do episódio relatado na sessão anterior, houve uma intervenção do Projeto Entreleituras na escola. O intuito foi exibir a adaptação fílmica de *Jogos Vorazes* e, logo depois, propor uma roda de discussão sobre a obra, procurando falar tanto do livro quanto de sua adaptação para as telas de cinema.

Estiveram presentes o nosso mediador Paulo e o professor pesquisador, além de cerca de quinze alunos de diferentes cursos do *Campus* Campo Grande do IFMS. A intervenção aconteceu no período matutino e os estudantes que participaram conosco não estavam em seus horários regulares de atividades.

Logo depois da exibição da adaptação fílmica de *Jogos Vorazes*, os participantes presentes do Entreleituras propõem uma discussão, guiada pela conversa cujos excertos foram analisados no recorte anterior, a respeito da obra e de alguns de seus elementos a fim de compreender o nível de leituras realizadas pela comunidade escolar, bem como perceber o papel que essa literatura “de massa” desempenha na formação do gosto do leitor.

Paulo inicia o debate:

Ele coloca... assim, na minha leitura, ele coloca de forma exagerada... é... algumas coisas da nossa sociedade. Ele exagera alguns pontos... que é uma política nossa própria, na minha visão. Por exemplo, a questão da mídia, você trabalhar com a mídia, trabalhar com o gosto das pessoas. Como você faz para impedir uma possível rebelião? Ele transforma aquilo no amor de duas pessoas... sabe... não tem política, na verdade... aquilo ali é só os dois apaixonados. Sabe... ele reduz a coisa ao espetáculo, ao que as pessoas querem ver... tipo, não foi uma rebelião, era só uma coisinha pra entreter. A gente usa dessas situações para entreter as pessoas para elas ficarem

caladas. E isso hoje em dia na mídia, essa coisa de... eu dou o que as pessoas querem para elas ficarem caladas... para alienar elas, coisas do tipo.

Ao evocar o discurso da mídia, representado, de acordo com o estudante, pelo controle social exercido pelo governo em *Jogos Vorazes*, Paulo chama a atenção para o viés político da obra: a redução da história ao espetáculo, ao romance dos personagens centrais Peeta e Katniss, aparece como uma estratégia da classe dominante que, ao entreter o povo, pode agir em seu próprio benefício.

A leitura de Paulo, por receber influências de inúmeras outras leituras que compõem seu repertório literário, preocupa-se em extrair da obra a visão crítica a fim de que não só a trama em si seja focada na discussão. Para o estudante, o romance, as mortes e as aventuras compõem apenas um pano de fundo para uma temática muito mais profunda e que pode ser identificada em uma obra “de massa” como a que está sendo discutida.

A participação de Paulo com a fala a respeito da estrutura sociopolítica que subjaz a obra configura-se em uma espécie de defesa da literatura “de massa” enquanto promotora, também, de reflexões críticas, considerando as superficialidades das interpretações que normalmente são feitas de obras com grande aceite pelo público.

A redução desses romances e suas respectivas versões para outras mídias ao enredo é algo que incomoda Paulo, para quem o conteúdo de cada leitura deve suscitar um aprofundamento nas temáticas trabalhadas e é nesse sentido que ele conduz a roda de discussões sobre a obra que ele mesmo havia escolhido para esse fim.

Há uma tentativa de compartilhar com o público presente nas discussões a visão de mundo que ele possui acerca da arte, em suas amplas representações, já que Paulo é músico, fã de teatro e cinema, além de leitor crítico que se posiciona e defende o poder de libertação das manifestações culturais. Vemos que seu discurso, embora haja uma defesa do que se conhece por cultura “de massa”, há, também, uma problematização dela:

“Por exemplo, a questão da mídia, você trabalhar com a mídia, trabalhar com o gosto das pessoas. Como você faz para impedir uma possível rebelião?”

Neste excerto, fica claro que o posicionamento do estudante sobre as obras *best-sellers* não é de defesa incondicional. A mídia, para ele, utiliza o gosto das pessoas para manipulá-las e fazer com que aceitem a condição de serem sujeitos passivos de um entretenimento que os mantenha longe de discussões que possam vir a questionar as organizações sociais e políticas de uma comunidade.

Ao mesmo tempo, nossos leitores, que agora assumem o papel de formadores, acreditam que essas obras possam ser o ponto de partida para a promoção do letramento literário na escola, considerando a importância de se trazer à luz das discussões o universo do aluno e a arte que ele consome. Partindo dessa problematização, a escola, enquanto principal agência de letramento, pode oferecer outras possibilidades, ampliando os horizontes de expectativas dos leitores em formação.

A *Estética da Recepção e a Teoria do Efeito*, de Jauss (1994) e Iser (1996), respectivamente, são importantes para a história do estudo da literatura por colocarem em primeiro plano o leitor. O texto só adquire existência quando apropriado e atualizado pelo sujeito no momento de sua leitura, o que significa que não há um padrão de interpretação vigente. Resguardados os devidos limites impostos pela forma, por meio das construções linguísticas utilizadas e das estratégias argumentativas empregadas pelo autor, um texto é passível de leituras diversas e constitui para cada sujeito uma experiência diferente.

Para Jauss (1994), a relação existente entre o leitor e o texto literário é fundamentada em duas bases: o valor estético e o valor histórico. Vemos, por exemplo, que Fernando critica, diversas vezes, a estética de *Jogos Vorazes*, especialmente quando insiste na questão dos perfis psicológicos na construção das personagens. Paulo procura destacar o valor histórico que poderia ser atribuído à obra, na leitura realizada na época da publicação da trilogia e nos diálogos que ela estabelece com a sociedade em geral.

Se obras como essa resistirão aos desafios do tempo e serão lidas futuramente e atualizadas por um número significativo de leitores, não há como prever. Se essas obras distópicas contemporâneas terão o mesmo espaço que *1984* ou *Admirável Mundo Novo* nas discussões acadêmicas, somente a história nos dirá. Nós e nossos leitores e mediadores, hoje, acreditamos que elas sejam importantes, marcos fundamentais, para que sejam trabalhadas novas possibilidades de leitura.

Sendo a forma elemento constituinte do traço de literariedade, a comparação entre as escritas dos romances “de massa” e dos considerados clássicos é algo do qual não se pode fugir em debates espinhosos como os que travamos durante as exposições propostas pelo Entrelituras. Comparações essas que mostram as razões da rejeição de algumas obras por parte dos estudantes e a necessidade de se construir um discurso que compreenda as diversas manifestações literárias, em diferentes épocas, para diferentes públicos.

Os mediadores da discussão, em certo momento, questionam os participantes a respeito do nível de leitura de uma obra como *Jogos Vorazes* e um livro de Machado de Assis, novamente lembrado como expoente do que se tem por literatura clássica em nosso país. O

intuito dessa problematização é entender as percepções que os estudantes têm sobre literatura clássica e “de massa”, se existem diferenças fundamentais entre as obras que são normalmente assim classificadas. Observemos as colocações dos participantes da mostra de *Jogos Vorazes* acerca dessa provocação:

(Estudante 1): Ah... é diferente o nível. É diferente porque... Machado de Assis, por exemplo, é uma leitura mais erudita. Por causa das palavras... não são comuns... um livro mais *best-seller* assim... tem palavras que você usa. Não que seja melhor, mas tem essa diferença.

(Estudante 2): *Jogos Vorazes* é mais próximo da nossa vida, do jovem. Machado é mais difícil de ler porque não está fazendo parte da nossa vida. Eu acho Machado de Assis entediante!

(Estudante 3): O público-alvo era outro.

(Estudante 1): É porque em *Jogos Vorazes*, ... tem gente que fala muito de modinha, mas modinha não faz sentido. Por que modinha é ruim? Tem um monte de gente lendo!

(Estudante 4) José de Alencar era modinha no século XIX.

O discurso inicial dos estudantes sobre a literatura clássica mostra um distanciamento entre as obras de Machado e a realidade dos jovens. Esse distanciamento é evidenciado, principalmente, no que diz respeito aos aspectos lexicais da língua. A leitura de Machado é “mais erudita” e *Jogos Vorazes* se aproxima do leitor por trazer, conseqüentemente, vocabulário mais acessível e um enredo que agrada e faz com que o leitor contemporâneo se identifique com a obra.

Quando o Estudante 3 afirma que o público-alvo de Machado era outro, ele coloca em discussão, instantaneamente, a instância de produção da obra literária que, por sua vez, não deve ser separada do contexto de sua publicação e circulação. O Estudante 4 complementa dizendo que “José de Alencar era modinha no século XIX”, fazendo referência às publicações em folhetim de muitas obras hoje consideradas clássicas da literatura brasileira.

Ora, o que eram os folhetins senão a ampla divulgação do texto literário por meio das mídias presentes na sociedade da época? Lembremo-nos que o leitor médio de Machado e Alencar eram oriundos de uma parcela pequena da sociedade, à qual era permitido o acesso à educação e à arte.

Os romances eram publicados em capítulos e os escritores utilizavam estratégias de construção textual que tinham por finalidade prender seus leitores e fazer com que eles aguardassem ansiosamente a publicação do próximo jornal. Nota-se a semelhança dessas práticas, no âmbito da divulgação dos textos, ressalvados, obviamente, os respectivos contextos históricos, com a produção de obras em diversos volumes tão comuns na contemporaneidade.

Eco afirma que o uso indiscriminado do que ele chama de conceito-fetiche ao referir-se à indústria cultural “implica na incapacidade de aceitar eventos históricos como a invenção da imprensa, as ideologias do igualitarismo e da soberania popular” (ECO, 2011, p. 14). Nessa perspectiva, o homem não conseguiria operar sobre a história, sujeitando-se passivamente aos seus acontecimentos.

Com o advento dos meios de comunicação e a modernização do acesso à informação, o número de sujeitos letrados aumentou e os “folhetins” atuais circulam amplamente por todas as esferas sociais. Como poderia, portanto, a escola ignorar esses vieses da cultura “de massa” sem compreendê-los como contexto atual no qual as obras são produzidas tendo em vista, dentre inúmeros critérios, as expectativas do leitor médio?

Em alerta a essas categorizações perigosas apontadas por Eco, como massa, homem-massa e indústria cultural, é papel da instituição escolar buscar compreender os impactos causados pelo acesso ao letramento obtido nos últimos séculos. A literatura deixa de ser exclusiva de uma elite dominante e chega às classes sociais menos favorecidas por meio de obras voltadas aos interesses dessas classes.

Tais guinadas históricas são reflexos das lutas sociais e da revolução tecnológica pela qual tem passado nossa sociedade. Se o escritor produz sua obra tendo em mente não mais o leitor modelo de Jauss (1994) e Iser (1996), mas um leitor real, nem sempre conhecedor dos grandes clássicos, como a maioria dos que temos em nossas salas de aula, tachar e discriminar as obras que tem grande aceitação entre os jovens apenas distanciará possíveis leitores dotados de criticidade que poderiam ser formados em nossos bancos escolares.

Os próprios estudantes percebem essa rotulação e parecem incomodados com isso, conforme podemos observar na fala do Estudante 1 quando ele pontua “Por que modinha é ruim? Tem um monte de gente lendo”! Há, então, um fenômeno importante acontecendo. Se tal obra atinge um número crescente de leitores e espectadores que se apropriam dela, a comentam em redes sociais, produzem *fanfics* a fim de que a história sobreviva, o discurso que ela veicula, de alguma maneira, tem atingido essa faixa da população.

Não é nossa intenção formular neste estudo juízos de valores sobre a literatura “de massa” ou sobre os “clássicos”, primeiramente porque nosso interesse na pesquisa é observar as influências da literatura que vem sendo consumida pelos nossos jovens na formação de um leitor crítico e, além disso, acreditamos que valorar uma obra é um empreendimento com elevado grau de subjetividade.

Julgar se um texto é bom, ou não, é confrontar, dialogicamente, o conjunto de obras já lidas pelo sujeito com a obra que ele se propõe a ler. Por isso, acreditamos na proposta de

letramento literário que advoga a liberdade de escolha, desde que ela seja propiciada aos educandos. Dessa maneira, ao compor a sua própria bagagem literária, o sujeito estará de posse de elementos com os quais possa dialogar, comparar e, finalmente, emitir seus próprios julgamentos.

Se partirmos da bagagem cultural que cada um traz consigo, talvez nos seja possível entender o papel não só da literatura “de massa”, mas do trabalho em ambiente escolar com o substantivo geral, sem qualificadores, livre de categorias e sujeito somente à apreciação individual. Nem todos serão leitores de “clássicos”, nem todos serão leitores de literatura “de massa” e nem todos serão leitores de literatura.

É, portanto, papel da escola apresentar as obras que marcam a evolução da cultura humana, mas esse papel deve ser desempenhado com cuidado para que a história que está sendo construída agora não seja descaracterizada por discursos de instâncias que, obviamente possuem grande valor, mas que, por vezes, se distanciam dos fenômenos observáveis no local destinado às experiências com a arte e com todas as outras disciplinas escolares.

As falas sobre as obras que se tornam “modinhas” mostram, inclusive, um questionamento a respeito de uma tentativa de definição de cultura, quando os estudantes procuram entender o lugar dos *best-sellers* no mundo da literatura:

(Estudante 1): E tanto que esse pessoal fala de modinha... você pergunta pra eles... e eles leram!

(Estudante 2): - Esse negócio da modinha, acho que assim... quando é mais pra todo mundo é, digamos assim, inferior. Não que seja inferior. Na cabeça das pessoas... o que é cultura... eu vou ler Machado de Assis porque eu tenho que ter cultura. *A Culpa é das Estrelas*, que é super modinha... não que seja inferior, mas dá essa ideia de ser inferior.

(Estudante 3) - É o *mainstream*. Não pode ter uma coisa legal que tem que monopolizar e não deixar ninguém ver.

Paulo: Eu acho que isso faz parte de uma ideia de construção de imagem né... você quer construir uma imagem pra você, aí pra você – vou usar um termo da modinha – pra você agregar valor, você vai lá e lê aqueles livros que poderiam, ou pelo menos diz que lê aqueles livros que poderiam fazer com que você fosse uma pessoa culta. Então, muitas vezes, as pessoas recorrem aos livros clássicos por isso.

(Estudante 4): - Alguns jovens também têm preconceito com jovens que leem alta literatura. Quando eu falo se alguém já leu *Cinco Minutos* ou a *Viuvinha*, eu tento conversar... mas eles me zoam... não é legal. Aí você acaba lendo outras coisas pra conversar com os outros.

(Estudante 2) - Ah, eu amo Machado de Assis! Eu leio livros clássicos e eu também leio... eu leio John Green... Eu gosto de John Green, mas também gosto de Machado de Assis!

Na sequência à última fala da Estudante 2, foi perguntado a ela que diferenças ela percebe quando lê Machado de Assis e John Green, por exemplo:

(Estudante 2) - Ah, é tipo... bem mastigado. Você não precisa refletir muito. *A Culpa é das Estrelas* é bastante clichê. *Cidade de Papel*, tem umas coisas clichês... mas sei lá... você acaba lendo porque é fácil de ler. É, de certa forma, legal. Agora, clássico... eu demoro pra ler, tem que ir analisando cada parte... é bem diferente... mas não que um livro é melhor que o outro. Os dois são legais.

(Estudante 4) - Obra como *Jogos Vorazes* é mais fácil de ler. Se você pega uma obra mais densa, é mais complicado. Nas obras mais pesadas você vai acompanhar e vai ter que refletir mesmo. Acho que nessas você tem que extrair a questão política. Ela não fica tão clara. O que mais chama a atenção nessa é a ação, a aventura, o romance. Por isso que eu acho que ela chama a atenção. Eu achei legal isso que ela falou... de ser mastigado.

Paulo: Eu assisti *Em Chamas* e parece que a política se desenvolve muito mais lá. Você entra fácil na história por causa de *Jogos Vorazes*... só que ao longo da história ela vai se desenvolvendo pro lado que ela quer... a política, a revolução. Ela é uma história sobre revolução.

(Estudante 3) - A Katniss, ela é... moderna, mas tem esse negócio de guerreira. A Capitu, não sei... eu não gosto da Capitu. Tenho uma antipatia por ela. Ela é manipuladora.

(Estudante 1) - Os personagens de agora são mais próximos. Eles aproximam o leitor.

Paulo: - A Katniss... digamos assim, quando eu leio *Jogos Vorazes*, a Katniss sou eu, né? Eu sinto o que ela tá sentindo ali... é uma coisa assim... não é alguém que eu tô lendo sobre, não é alguém que eu tô ouvindo sobre, igual à Capitu. Você nunca vai decifrar a Capitu porque você vê ela nos olhos de outra pessoa. A Katniss é você. Você tá ali, acompanhando o que ela tá vendo.

(Estudante 2): - É uma coisa que o professor falou na aula dele. A gente vê pelos olhos do narrador. Narrador universal... e tal.

Paulo: - Acontece que em *Dom Casmurro*, com a Capitu, o que acontece com o Peeta em *Jogos Vorazes*. O Peeta é um mistério... ele vira um mistério... você não entende muito bem ele. Tem hora que tipo... o que ele tá fazendo? Sabe... nos *Jogos Vorazes*. Porque ele é a pessoa que eu tô vendo de fora. A Katniss não entende ele.

(...)

Nos excertos apresentados, percebemos que os estudantes reconhecem que há diferenças estruturais entre as obras que são consideradas clássicas e as que chamamos neste trabalho de literatura “de massa”. As reuniões do Entreleituras foram conduzidas com o cuidado para que não houvesse, por parte dos mediadores, muita ênfase em aspectos que pudessem levar à ideia de supremacia do que é considerado canônico pela academia e valorado como tal nas ementas das disciplinas de literatura.

Quando o Estudante 2 afirma: “Esse negócio da modinha, acho que assim... quando é mais pra todo mundo é, digamos assim, inferior. Não que seja inferior. Na cabeça das pessoas... o que é cultura... eu vou ler Machado de Assis porque eu tenho que ter cultura”, é possível notar a presença de um diálogo interessante entre o conceito de “modinha” que vigora em seu meio, como algo inferior a uma suposta alta cultura, e a sua própria opinião.

Retomando o conceito de dialogismo e a construção do discurso enquanto resposta a enunciados previamente produzidos, identificamos o posicionamento crítico da participante. Embora “na cabeça das pessoas” obras como *Jogos Vorazes* possuam qualidade inferior ao que

se valora positivamente, ela discorda com o contra-argumento: “não que seja inferior”, na tentativa de defender que outras leituras podem colaborar com a sua formação cultural.

Mais uma vez o imortal Machado é evocado no consistente argumento da cultura letrada que se espera que seja adquirida na escola: “o que é cultura... eu vou ler Machado de Assis porque eu tenho que ter cultura”. Na construção desse enunciado, o Estudante 2 questiona o sentido da palavra cultura e demonstra que o discurso da escola, que por sua vez reproduz o da academia, prevalece e cria, conseqüentemente, modelos a serem seguidos, como se buscassem a formação do leitor ideal de Iser.

Em complemento à fala desse estudante, destacamos a participação de Paulo, que reforça a presença marcante de um discurso doutrinador que permeia toda a discussão a respeito do valor da obra literária, embora esse não seja o nosso intuito. Percebemos que é difícil evitar as avaliações comparativas entre obras, principalmente aquelas que tendem a ser prescritas nos currículos das disciplinas de literatura.

Sobre a questão dos padrões de avaliação da obra literária, Paulo afirma que:

Isso faz parte de uma ideia de construção de imagem (...) você vai lá e lê aqueles livros que poderiam, ou pelo menos diz que lê aqueles livros que poderiam fazer com que você fosse uma pessoa culta. Então, muitas vezes, as pessoas recorrem aos livros clássicos por isso.

De acordo com o enunciado de Paulo, percebemos que ser uma pessoa culta está condicionado a uma adequação aos padrões do que se entende por cultura, à leitura de um tipo de obra literária que recebe a aura como reconhecimento de suas qualidades. Recorrer aos clássicos, para o aluno, pode ser uma estratégia para fazer parte de um grupo seletivo com identidade definida, que é, por sua vez, representada nos discursos aqui observados.

A ideia de que cultura representa algo difícil de ser alcançado e reservado a poucos transparece na fala do Estudante 3: “É o *mainstream*. Não pode ter uma coisa legal que tem que monopolizar e não deixar ninguém ver”. Embora a utilização do termo *mainstream* seja inadequada nesta passagem, considerando que ele denomina as obras que caem no gosto popular, compreende-se que o estudante quis dizer que o que é considerado “legal”, ou de boa qualidade, não pode ser acessado por todos.

Um discurso como esse, identificado em mais de uma fala na discussão dos alunos, que trata da proteção da cultura, dando a ela a simbologia da aura, do sagrado, do inatingível, reforça a existência do pensamento dominante. Se o que é enunciado é sempre uma resposta aos discursos que permeiam nosso contexto sociocultural, entendemos que a literatura “de

massa” desperta essa questão nos leitores, principalmente por atingir um número expressivo deles.

Ignorar, portanto, fenômenos como o da trilogia de *Jogos Vorazes* e de tantas outras séries de literatura distópica, que tem figurado entre as preferências dos leitores atuais, bem como outras obras que falam diretamente a esses jovens, é calar as vozes que se contrapõem a esse discurso dominante, descaracterizando o poder argumentativo e dialógico da linguagem.

Percebe-se o domínio de um discurso que defende a superioridade de certas obras nas marcas linguísticas apresentadas nas enunciações aqui analisadas. A fim de exemplificar essa ideia, observamos dois trechos da fala do Estudante 2:

(...) quando é mais pra todo mundo é, digamos assim, inferior. Não que seja inferior. Na cabeça das pessoas... o que é cultura...
A Culpa é das Estrelas, que é super modinha... não que seja inferior, mas dá essa ideia de ser inferior.

Notamos a presença do adjetivo *inferior* quatro vezes, sendo que em duas recebe valor afirmativo – ser inferior - e, nas outras duas, valor negativo – não ser inferior. A dúvida, ou questionamento internalizado, refere-se aos discursos que permeiam a discussão sobre o valor de uma obra literária. Se é para todo mundo, será, necessariamente, inferior às obras menos conhecidas.

Ao falar de *A Culpa é das Estrelas*, que marca a produção do autor John Green, o estudante reforça que o termo “modinha” está ligado, automaticamente, à valoração negativa de uma obra. Ora, se livros como esse têm atingido um público leitor crescente, faz-se preciso que suas vozes, materializadas em discursos como esses que aqui surgem, sejam consideradas no processo de formação do leitor de literatura.

A obra literária só tem sentido no momento de sua apropriação, como defendem a Estética da Recepção e a Teoria do Efeito, na busca por dar ao leitor um papel importante diante do texto literário. Dessa maneira, o que nos dizem esses jovens sobre a leitura que fazem das obras que os agradam não deve ser silenciado. Relembremos Menochio que pagou caro pelo ímpeto de se pronunciar a respeito do conhecimento de mundo adquirido por meio das tais leituras proibidas.

É preciso um cuidado extremo ao abordarmos uma temática tão controversa. Não descartamos aqui a hipótese de que a produção em série, ou massificada, tenha, dentre seus objetivos principais, o lucro com os produtos que dispõem no mercado e não tenha, porventura, o cuidado com a qualidade do que é produzido. Todavia, é no contexto desses meios de

produção que a literatura tem sido veiculada, não sendo possível isolar as obras das condições que as fazem chegar até o leitor contemporâneo.

Notamos um contraponto interessante quando a Estudante 4 afirma: “Alguns jovens também têm preconceito com jovens que leem alta literatura. Quando eu falo se alguém já leu *Cinco Minutos* ou *A Viuvinha*, eu tento conversar... mas eles me zoam... não é legal. Aí você acaba lendo outras coisas pra conversar com os outros”.

No discurso dessa estudante, pode-se perceber a resistência de alguns grupos com relação ao que ela acredita ser “alta literatura”, pontuando o preconceito que pode existir contra os que optam por esse tipo de obra. *Cinco Minutos* ou *A Viuvinha* não são obras que aproximariam essa leitora dos amigos, que a “zoam” por ter um gosto que difere dos outros.

Ao dizer que por conta do preconceito ela “acaba lendo outras coisas para conversar com os outros”, temos a presença do discurso canônico sofrendo a interferência do discurso da “massa”. A divisão apontada por essa estudante mostra-nos um outro extremo onde encontram-se os leitores que não tiveram uma boa impressão dos autores chamados clássicos ou simplesmente afirmam não gostar por desconhecê-los e caírem no lugar comum do discurso contrário ao que a escola defende. Nesse caso, se o professor de literatura pediu para ler, deve ser difícil e pouco interessante.

Não é fácil trabalhar com os extremos e o equilíbrio, muitas vezes, parece conceito inatingível diante das opiniões formadas acerca da literatura. A desmistificação da não-leitura por parte dos alunos e a consequente observação de que eles leem cada vez mais, nas diferentes modalidades de texto, traz diálogos que tornam o papel do professor ainda mais complexo.

Problematizar as diferentes abordagens a textos diversos parece-nos o caminho mais razoável para que possamos compreender como o leitor contemporâneo se porta diante desses textos e como a escola pode auxiliar na sua formação, por meio de propostas de letramento literário.

Na sequência da discussão, percebemos alguns apontamentos que comparam diretamente as obras “de massa” com as chamadas canônicas. *Dom Casmurro* torna-se, uma vez mais, parâmetro de avaliação como representante da “alta” literatura quando o estudante é questionado sobre a diferença entre ler Machado e John Green, logo após a referência feita ao autor estadunidense.

O estudante 2 relata que o texto de Green é de fácil compreensão, utilizando a expressão “bem mastigado” e dizendo que não há necessidade de muita reflexão na leitura da obra. O termo “clichê” aparece fazendo referência ao romance *A Culpa é das Estrelas* e, também, *Cidade de Papel*. Ser clichê, no entanto, não exclui a possibilidade de agradar, de ser

“legal”. A leitura flui e torna-se interessante por ser facilmente compreendida. A estrutura lexical, mais próxima do vocabulário dos jovens leitores, não impõe resistência e torna-se elemento essencial para a fluidez da leitura.

Ao abordar a questão do clássico, o estudante enfatiza o trabalho que precisa ser realizado: “tem que ir analisando cada parte”. É uma leitura mais demorada pelo fato de o texto ser mais complexo. Todavia, ele pontua que as obras são simplesmente diferentes, “mas não que um livro é melhor que o outro. Os dois são legais”.

A Estudante 4 complementa a afirmação dizendo que uma obra como *Jogos Vorazes* é mais fácil de ler e que a ação, a aventura e o romance são elementos que prendem o leitor nesse tipo de obra. Já sobre as obras densas, é preciso refletir. Pelo fato de a linguagem ser mais trabalhada, o procedimento explicado pelo Estudante 2 é justificado. É preciso analisar cada parte diante da complexidade linguística do texto clássico.

Ambos os discursos apontam para uma percepção crítica acerca da literatura. Como leitores que transitam entre as diversas obras, eles demonstram reconhecer as particularidades inerentes a cada texto, mas, ainda assim, procuram evitar a avaliação de obras como melhores ou piores, embora seus discursos tragam, ainda que veladas, influências de outros discursos que atribuem valor positivo apenas ao que é considerado clássico ou canônico.

As últimas falas selecionadas para esta parte da análise tratam, mais especificamente, das construções dos personagens, ainda na avaliação comparativa entre *Jogos Vorazes* e *Dom Casmurro*. Nestes excertos, notamos a presença do que havia sido previsto na reunião de preparação para o trabalho com as exposições: a questão da profundidade psicológica e da identificação entre leitor e personagem.

Em “A Katniss, ela é... moderna, mas tem esse negócio de guerreira”, a Estudante 3 afirma que, embora seja uma guerreira, o que poderia fazer referência à uma construção clássica desse tipo de personagem, já que a oração é iniciada pela conjunção adversativa *mas*, a Katniss, de *Jogos Vorazes*, é uma personagem moderna. O que a leitora entende por moderno não fica claro em sua fala, mas acreditamos que seja, para ela, sinônimo de atual, contemporânea.

Já Capitu, de *Dom Casmurro*, é, para a leitora, de difícil explicação e isso pode ser notado quando ela diz: “A Capitu, não sei... eu não gosto da Capitu”. Falar sobre a Katniss parece mais fácil já que não houve hesitação na fala da estudante, o que não acontece em seu enunciado sobre a Capitu. As reticências mostram a tentativa de encontrar palavras que possam descrever a personagem. A leitora conclui seu pensamento afirmando não gostar da personagem machadiana por ela ser manipuladora.

O Estudante 1 afirma, em seguida a essa colocação, que os personagens de obras contemporâneas são mais próximos dos leitores. É, portanto, mais fácil identificar-se com Katniss, enxergando nela traços que agradam e que fazem com que o leitor torça por ela durante os jogos, sofra quando ela sofre e alegrem-se nas vitórias conquistadas.

Paulo, tendo em mente as interações discursivas durante a preparação para este encontro, expõe sua opinião:

A Katniss... digamos assim, quando eu leio *Jogos Vorazes*, a Katniss sou eu, né? Eu sinto o que ela tá sentindo ali... é uma coisa assim... não é alguém que eu tô lendo sobre, não é alguém que eu tô ouvindo sobre, igual à Capitu. Você nunca vai decifrar a Capitu porque você vê ela nos olhos de outra pessoa. A Katniss é você. Você tá ali, acompanhando o que ela tá vendo.

Na fala de Paulo, encontramos uma análise pertinente do ponto de vista narrativo de ambas as obras. Capitu, descrita para o leitor do ponto de vista de Bentinho, torna-se um mistério, alguém de quem ouvimos falar, mas que não conhecemos senão pelo discurso do outro, construído, inclusive, em resposta a uma possível infidelidade da personagem, ponto da obra que suscita inúmeras, e, por vezes desnecessárias, discussões que ultrapassam limites temporais.

Tentar compreender a personagem de Machado implica em entender, primeiramente, como a história é narrada. Pode-se confiar no narrador para que se possa tirar conclusões sobre Capitu? Essa dificuldade inicial reflete na recepção do leitor que procura na literatura somente a identificação. Para esse leitor, talvez ainda imaturo, projetos de escritores como Machado possam parecer herméticos por criar personagens únicas e com alto nível de complexidade.

Ao abordar a personagem Katniss, Paulo afirma que ela é o leitor, ou seja, a história é narrada do ponto de vista dela, criando, conseqüentemente, empatia conforme a evolução da narrativa. Ela é a heroína que deseja ganhar os jogos, impulsionada pela necessidade de ajudar a mãe e a irmã, além de garantir melhorias para o seu distrito. No percurso empreendido por Katniss, o leitor sente aquilo que ela sente e enxerga o mundo distópico da obra por meio do olhar da moça.

Enquanto característica importante da literatura que tem prendido a atenção desses jovens leitores, a identificação é um dos fatores responsáveis pelo sucesso dessas obras, conforme foi discutido na reunião de preparação, e pode-se comprovar nas falas dos participantes selecionados para esta análise.

Diante das colocações observadas, tanto dos mediadores quanto dos participantes da discussão após a exibição de *Jogos Vorazes*, é possível identificar, na confluência dos discursos,

vozes aparentemente antagônicas – da crítica, da escola, da literatura “de massa”, do “cânone” e de seus respectivos leitores.

Essas vozes, porém, podem complementar-se e colaborar na promoção do letramento literário na escola, se considerarmos que a formação do leitor deve passar por etapas definidas pelos educadores e abarcar, entre outras possibilidades de descobertas textuais, as leituras que estão sendo feitas pelos leitores contemporâneos. Pode-se, conseqüentemente, partir das experiências prévias desses leitores, atribuindo valor às obras que consomem e oferecendo, gradativamente, possibilidades de contato com outras formas narrativas.

Preocupados com o cumprimento dos programas de ensino, professores tendem a focar unicamente na historiografia e na menção de autores e obras clássicas. Práticas como essa podem tornar-se responsáveis pelo desinteresse por obras do chamado cânone literário. O diálogo no espaço democrático da expressão e da troca de experiências configura-se na estratégia que acreditamos ser pertinente para a formação de um leitor literário.

Nossa preocupação maior recai, portanto, na inserção do estudante no mundo da leitura e, conseqüentemente, na compreensão de suas experiências prévias. O que ele tem a dizer sobre os livros que lê e os filmes aos quais assiste pode ser tão interessante quanto o que se acredita ter o dever de ensinar.

Defendemos aqui, no ambiente democrático das rodas de leitura promovido pelo Projeto Entreleituras, o convívio entre as diferentes obras literárias, sem rótulos, como caminho para formação do leitor que passará, diante da diversidade de textos e opiniões, a ter autonomia sobre suas próprias escolhas e o papel que a literatura desempenhará em sua vida, e se é que desempenhará algum.

Que o discurso aqui defendido não soe como proposta anárquica! Não é objetivo deste trabalho estabelecer qualquer tipo de caos literário. Ao contrário disso, prezamos pela libertação de opiniões acerca das leituras que são, subjetivamente, consideradas válidas e que trazem o leitor para o mundo da ficção, da fantasia tão necessária e dos sonhos que, embora distantes, nos façam, por meio do outro, tornarmo-nos mais humanos.

As relações dialógicas entre os enunciados aqui observados mostram que a literatura oriunda de uma suposta cultura “de massa” é capaz de promover interpretações críticas e de ser tema de discussões que transcendem os elementos constituintes que, segundo os próprios estudantes, atraem os leitores - o enredo e as personagens com as quais é possível ter identificação imediata.

Notamos, no que diz respeito à leitura de *Jogos Vorazes*, que existem discursos que colocam, inclusive, a questão do valor literário em pauta. Além de todo o cenário político que

a obra retrata, ela também critica a sociedade do espetáculo e o posicionamento passivo das pessoas diante das manobras governamentais.

O horizonte temático valorativo (Rohling, 2014), que compreende o valor ideológico do signo que, de acordo com a visão bakhtiniana é apreendido somente na interação discursiva, por meio do dialogismo, é constituído, nos discursos dos estudantes analisados, por termos que revelam hesitação e a força de um discurso institucional que coloca parâmetros para avaliação das obras literárias baseados na crítica e nos estudos acadêmicos centrados no chamado cânone.

Bakhtin (2013), ao construir as bases da ciência que ele chama de metalinguística, enfatiza que um estudo do discurso que tome por embasamento as relações dialógicas no contexto da interação entre sujeitos, deve, primeiramente, considerar a herança dos estudos da linguística, que fornece o material constituinte da língua para que seja, então, possível o aprofundamento em outros aspectos.

Portanto, para que se possa tentar compreender quais enunciados subjazem aqueles que aparecem nos discursos dos estudantes sobre a literatura “de massa”, selecionamos alguns dentre aqueles que já apareceram nos excertos utilizados neste capítulo:

Não que seja melhor, mas tem essa diferença.
 Por que modinha é ruim? Tem um monte de gente lendo!
 (...) é, digamos assim, inferior. Não que seja inferior (...).
 Não que seja inferior, mas dá essa ideia de ser inferior.
 É, de certa forma, legal (...). Mas não que um livro é melhor que o outro. Os dois são legais.

Reiteramos, ao observar esses recortes, que, nas falas desses estudantes, guiados pela mediação dos nossos sujeitos de pesquisa, há um enfrentamento entre as ideias que eles possuem a respeito da literatura dita canônica e das obras pertencentes à literatura “de massa”. Há um discurso acadêmico teórico, repetido diversas vezes no ambiente escolar, que deixa ecos representados nas incertezas das enunciações destacadas.

Bakhtin, sobre o discurso do outro, pontua:

A enunciação do narrador, tendo integrado na sua composição uma outra enunciação, elabora regras sintáticas, estilísticas e composicionais para assimilá-la parcialmente, para associá-la à sua própria unidade sintática, estilística e composicional, embora conservando, pelo menos sob uma forma rudimentar, a autonomia primitiva do discurso de outrem, em o que ele não pode ser completamente apreendido (BAKHTIN, 2006, p. 148).

Nos enunciados observados, o limite entre a fala do aluno e a fala da tradição literária é apreendido por meio de algumas sutilezas. Parece difícil para os estudantes que falam sobre

a literatura “de massa” defendê-la sem a comparação com as obras legitimadas pela crítica e, conseqüentemente, pela instituição escolar.

A questão “Por que modinha é ruim?”, por exemplo, surge em um momento em que nenhum outro participante havia utilizado o adjetivo ruim para falar da obra *Jogos Vorazes*. Ao contrário disso, o público presente na discussão era formado por leitores que gostam da obra e que lá estavam para contribuir com o exercício de sua interpretação.

“Tem um monte de gente lendo” é a resposta para a pergunta feita pelo mesmo sujeito. Entendemos, assim, que o discurso comum que trata a literatura “de massa” como produto de qualidade inferior está presente na atitude responsiva desse sujeito. É preciso que ele defenda e justifique o fato de gostar de uma obra como a de Suzanne Collins.

Ao dizer que a obra é “inferior” e, logo em seguida, fazer uma autocorreção: “não que seja inferior”, percebemos que o sujeito enunciador retoma, em sua consciência, vozes de outros enunciados que julgam esse tipo de leitura como inferior. O fato de a discussão acontecer no espaço escolar pode ter colaborado para essa autocorreção ou para o cuidado expresso no discurso dos estudantes ao tratar da literatura “de massa”.

No momento da construção dessa fala, discutia-se a questão dos *best-sellers* e como os leitores contemporâneos tendem a procurar por obras que trabalhem com a identificação com os personagens. Para o estudante, essa é uma característica que recebe valor positivo, mas na hora de expressar-se, a primeira ideia que lhe vem à mente é o valor que esse tipo de obra normalmente recebe no meio acadêmico.

O mesmo acontece no enunciado “É, de certa forma, legal (...). Mas não que um livro é melhor que o outro. Os dois são legais”, quando o estudante falava dos livros do autor John Green e como a linguagem de suas obras facilita o trabalho da leitura em comparação com os clássicos.

Não há, para o aluno, aparentemente, superioridade de uma obra em relação à outra, mas a modalização do seu discurso indica a incerteza gerada pelos enunciados valorativos sobre o cânone no espaço escolar onde ocorrem as discussões. A estratégia empregada pelo estudante ao não afirmar que o livro é legal, mas é “de certa forma” legal, mostra a cautela empregada para tratar de um assunto complicado na instituição de ensino.

A fala: “Eu gosto de John Green, mas também gosto de Machado de Assis” demonstra, por meio da conjunção adversativa, a necessidade de se pontuar que o estudante não lê apenas literatura “de massa”, validando seu argumento com a menção do autor Machado de Assis, representante da chamada alta literatura do país.

Não parece ser possível, nesse encontro, tratarmos dos aspectos de *Jogos Vorazes* sem que sejam feitas menções a representantes da literatura considerada clássica. E isso não acontece apenas com os estudantes. O professor pesquisador, em determinado momento, pergunta a diferença entre ler Machado de Assis e uma obra do escritor John Green. Provavelmente, o motivo dessa pergunta era fortalecer os padrões de comparação tão arraigados na cultura escolar quando o assunto é leitura literária.

As interações descritas nos levam à conclusão de que o discurso acadêmico sobre a literatura canônica e seu valor é bastante forte e surge como uma espécie de enunciado regulamentador, irrefutável, ao qual é preciso, constantemente, dar uma resposta em caráter de concordância.

Se é na atitude responsiva que o signo ideológico é atualizado, o diálogo com as vozes que formam o conceito que temos de literatura elucidada o fato de identificarmos tantas justificativas para se falar de uma obra que foge do que é chamado de arte, nos discursos que temos a tendência de reproduzir sem reformulações.

A menção a autores como Machado de Assis e José de Alencar, as orações adversativas, as reticências e as estratégias de autocorreção observadas nos enunciados analisados mostram, linguisticamente, a predominância do valor do cânone e a resistência em falar sobre outras obras em um espaço que reproduz a fala das instâncias valorativas.

A impressão que temos, ao avaliarmos essas interações, é que o espaço criado para as discussões das obras “de massa” ao mesmo tempo que encorajou a participação dos estudantes, causou desconfiança, que é refletida nas marcas discursivas de suas enunciações. É como se os participantes da discussão se perguntassem o tempo todo: Será que eu posso ou devo falar isso? Afinal, mesmo sendo um momento fora da aula regular, estou na escola.

O papel da crítica literária permanece importante nos dias de hoje, ao contrário do que nosso discurso possa parecer. Os estudos a respeito das novas obras produzidas, bem como dos considerados clássicos, os valores culturais e linguísticos presentes na literatura contemporânea, as características dos novos escritores e suas temáticas continuam sendo terreno fértil para a pesquisa acadêmica. Porém, a decisão do que agrada ou não foge da objetividade da pesquisa. É no sujeito que ela recai e é ele que poderá dizer se o que ele lê, ou consome, dialoga com suas expectativas e pode ou não ampliar seus horizontes.

A escola, enquanto promotora do letramento literário, teria o papel de fazer a mediação entre os diversos discursos acerca da literatura, apresentando o que é produzido na academia, o que é considerado importante para a história da construção do homem, assim como os discursos que emergem das camadas populares.

Diante das diferentes vozes e discursos, o sujeito em formação terá, conseqüentemente, o direito à escolha para a formação dos seus próprios repertórios de leitura, ou dos seus cânones pessoais, se a escola, por meio da promoção do letramento literário, auxiliá-lo na construção do seu próprio discurso em resposta a tantos outros presentes nas discussões sobre o lugar da literatura.

4.3.3 Recorte 3: Os vídeos para o canal: Entreleituras na web

Diante da presença cada vez maior de pessoas que partilham suas leituras em redes sociais e que, ao fazê-lo, influenciam e colaboram para o letramento literário de um número também crescente de leitores, após dois anos de existência do Projeto Entreleituras, os membros decidiram gravar alguns vídeos, sobre as temáticas que vinham sendo discutidas nas mostras ocorridas na escola.

Retiramos de dois deles, *Distopias* e *Sobre a Literatura*, trechos que julgamos importantes, primeiramente porque colaboram com a compreensão do que os estudantes mediadores entendem por literatura, além de apresentarem, inicialmente, as conclusões a que chegaram sobre obras distópicas, destacando, entre elas, a trilogia *Jogos Vorazes*.

4.3.3.1 Distopias

No primeiro vídeo, a intenção era procurar falar de livros que as pessoas têm lido recentemente. Diante do desafio, um dos temas que surgiu com maior frequência é a questão da distopia, presente em obras como *Divergente*, *Maze Runner* e *Jogos Vorazes*. Observemos as falas escolhidas para análise:

(Feranando) – Mesmo que a distopia seja um gênero muito antigo, bem... nem tão antigo assim..., a gente pode perceber que existem duas tendências, duas tradições dentro dos gêneros. De um lado, você tem uma vertente mais antiga que é usar a distopia como forma de fazer crítica social. As obras mais clássicas tendem a se encaixar nessa categoria. Por exemplo, *1984*, *Admirável Mundo Novo*, *Laranja Mecânica*... Enquanto essas obras mais recentes têm outra tendência que é... o foco da distopia não é a crítica social... mesmo que ela apareça. Por exemplo, em *Jogos Vorazes*, que o centro é a criação de um universo. Então, se, por exemplo, um leitor de *Jogos Vorazes* ou *Divergente* lê *1984* com os mesmos olhos que ele lê *Jogos Vorazes*, ele vai achar o livro ruim.

(Ana) – Em *Divergente* a gente tem as facções e todo mundo fica tentando descobrir de que facção é e as pessoas criam histórias sobre aquilo. Essas obras não possibilitam isso. Como você vai criar uma *fanfic* de *1984* se tem pouquíssimos personagens que aparecem e o que é importante é o que está ali mesmo... aquele universo todo que é

criado não é um universo absolutamente extenso que possibilite a gente sair tirando elementos e criando coisa a partir daquilo, que é uma característica da literatura popular que a gente consome bastante hoje em dia.

Os estudantes tecem alguns comentários em referência aos diálogos políticos existentes em *1984*, *Laranja Mecânica* e *Maze Runner*:

(Ana) – *Jogos Vorazes* tem um teor político né... a gente já discutiu algumas vezes, ele tem bastante referências políticas assim... se vocês leram, vocês devem ter percebido isso, mas não é assim...

(Fernando) – Fala sobre a Capital e...

(Helena) – Isso não é o foco. Já os que a gente citou, Orwell, *Laranja Mecânica*, têm a crítica. O autor foca na crítica e a partir da crítica ele vai criando um universo em volta dela que é o centro da obra. Enquanto em *Jogos Vorazes*, *Maze Runner*... é mais para criar esse universo mesmo.

A criação do canal de comunicação na rede social reflete a presença da multimodalidade dos textos abordados pelo leitor contemporâneo e, por conseguinte, o fortalecimento de uma crítica não especializada. Os canais conhecidos como *booktubes*, destinados a avaliação e discussão de obras literárias, atualizam o gênero textual resenha para as telas, em diferentes formatos, elaboradas por leitores com experiências diversas.

As leituras apresentadas em canais nas redes sociais possuem características similares: são vídeos curtos, com aproximadamente 15 minutos de duração, e tendem a focar mais no enredo das narrativas, procurando instigar o leitor a descobrir o prazer de um livro bem avaliado ou desencorajá-lo a ler uma obra considerada fraca.

Considerando a superficialidade de alguns canais que se propõem a discutir literatura na internet, o Entrelituras tem por objetivo promover interações que enderecem tópicos que possam gerar debates a respeito da importância da literatura “de massa” na formação do leitor literário, abordando aspectos como a construção narrativa, além das características das personagens e dos projetos dos autores, em contraste com obras pertencentes ao “cânone” literário.

Nas falas dos três participantes dessa interação discursiva, conforme o excerto reproduzido, notamos, de acordo com suas leituras, a diferença entre obras distópicas que poderiam ser atribuídas ao cânone literário, segundo a crítica, e as obras que retratam a distopia no contexto do que se entende por literatura “de massa”.

Na fala inicial de Fernando, a literatura distópica é dividida em duas categorias: a que utiliza o meio literário para tecer uma crítica social e aquela que se preocupa, prioritariamente, com a construção de universos. Nesta última categoria estariam as obras “de massa” *Jogos*

Vorazes, *Maze Runner* e *Divergente*, utilizadas para exemplificar as produções contemporâneas. Na primeira categoria, encontramos *1984*, *Admirável Mundo Novo*, *Laranja Mecânica* e *V de Vingança*, história em quadrinhos de Alan Moore e David Lloyd que ganhou adaptação filmica em 2005.

Como há projetos diferentes para as duas classificações de obras distópicas propostas por Fernando, ele conclui que “se um leitor de *Jogos Vorazes* ou *Divergente* lê *1984* com os mesmos olhos que ele lê *Jogos Vorazes*, ele vai achar o livro ruim”. Não há aqui valoração negativa de nenhuma obra, mas o estudante pontua que as diferentes propostas demandam leitores que as encarem como textos que possuem objetivos distintos.

Ana complementa a ideia do colega afirmando a impossibilidade de se criar uma *fanfic* de *1984*, por exemplo. O mundo criado nesta obra tem elementos e personagens limitados, o que a difere de *Jogos Vorazes*, na opinião da estudante, considerando que a obra de Collins preocupa-se mais com os elementos de identificação do universo criado com os leitores do que com uma postura crítica diante de aspectos sociais.

Na obra de Suzanne Collins, o universo ficcional conta com um espaço amplo no qual circulam muitos sujeitos com suas respectivas histórias. Essa abertura da obra para narrativas secundárias ao enredo principal de *Jogos Vorazes* permite que o leitor contemporâneo se aproprie da obra, construindo suas próprias narrativas, desenvolvendo histórias relacionadas aos personagens principais e também aos que não são colocados em evidência.

Jenkins (2009), ao tratar da cultura da convergência, destaca seu caráter participativo. As pessoas não apenas leem as obras contemporâneas, elas assistem a suas versões filmicas, jogam *games* baseados na narrativa original, criam suas próprias versões de histórias dos personagens das obras, a exemplo do que acontece com *Harry Potter* e tantos outros romances “de massa”.

O que Ana e Fernando dizem sobre a abertura de obras como *Jogos Vorazes* para a apropriação do leitor é um retrato dessa cultura participativa. As redes de leitores aumentam com o auxílio das plataformas digitais e o acesso a um infindável número de textos, nessa verdadeira avalanche de informação, oferece inúmeras possibilidades de leitura.

A escola, enquanto promotora de letramento literário, que tem, entre os seus objetivos, facilitar o acesso à cultura e às leituras que julga pertinentes de acordo com seus programas de ensino, tem diante de si um grande desafio: lidar com a diversidade de textos que circulam em diferentes meios de representação.

O trabalho a ser desenvolvido com esses textos não significa, obviamente, que os clássicos valorados pela instituição de ensino devam ser abandonados para dar lugar às obras

pertencentes à literatura “de massa”. A escola pode, ao contrário disso, inseri-las em suas discussões quando for tratar do fenômeno literário. Não se propõe substituição, mas complementação para que se compreenda a importância de cada leitura.

Observamos, nesses excertos das discussões do primeiro vídeo, que o diálogo estabelecido entre as obras lidas previamente por Fernando, Ana e Helena e as obras “de massa” revelam a diferença nos projetos dos autores. Nas entrelinhas de seus enunciados é possível enxergar a defesa das obras consideradas mais clássicas:

“O autor foca na crítica e a partir da crítica ele vai criando um universo em volta da crítica que é o centro da obra. Enquanto em *Jogos Vorazes*, *Maze Runner...* é mais para criar esse universo mesmo”. Nessa fala, Helena apresenta o intuito do projeto dos livros clássicos – a crítica, substantivo repetido três vezes. Nas obras “de massa”, a intenção é a criação do universo somente.

Ana, na tentativa de buscar um argumento que coloque *Jogos Vorazes* entre as obras com um projeto de crítica social, afirma: “*Jogos Vorazes* tem um teor político né... a gente já discutiu algumas vezes, ele tem bastante referências políticas assim... se vocês leram, vocês devem ter percebido isso, mas não é assim...”, ao que Fernando responde: “Fala sobre a Capital e...”

Há discussões políticas em *Jogos Vorazes*, na visão dos mediadores, mas as marcas linguísticas em seus discursos demonstram que essas discussões não seriam tão bem trabalhadas quanto nas obras conhecidas como clássicas. Quando Ana diz: “Mas não é assim”, há um contraponto à ideia anterior, de que há “bastante referências políticas”. As referências estão no texto, mas não são elas os elementos colocados em evidência na obra.

Fernando, por sua vez, não consegue concluir seu pensamento. As reticências após o trecho “Fala sobre a Capital e...” indicam que as referências políticas estariam resumidas a essa ideia. Dessa forma, vemos nos discursos dos mediadores, que defendem a literatura “de massa” como promotora do letramento literário, suas preferências por outros tipos de obra, que são resultados das leituras de obras diversas durante a formação dos seus respectivos históricos de leitura.

Há, nesse processo, uma opção por determinados tipos de obra que só é possível ao leitor ao qual são apresentadas possibilidades de escolha, a quem se ouve e que tem a chance de falar sobre os livros que lê, os filmes aos quais assiste, os meios de representação artística que prefere. Tendo o contato com títulos diversos, seus horizontes de expectativa são expandidos e esse sujeito é dotado de posicionamento crítico que o permitirá fazer suas próprias escolhas de leitura.

4.3.3.2 Sobre a literatura

Os excertos da discussão proposta no próximo vídeo analisado, chamado Sobre a Literatura, mostram as visões de Fernando e Ana acerca da literatura, após algumas mostras de filmes e rodas de leitura organizadas na escola. Os estudantes optaram pelo tema do vídeo diante da observação de que muitos canais que tratam da literatura nas redes sociais tendem a falar dela de forma superficial, elaborando resenhas e mostrando a opinião dos leitores que, na maioria das vezes, resume-se a gostar, não gostar e alguns adjetivos que fazem referência à obra.

Diante disso, eles falam de elementos que os fazem considerar a literatura uma experiência emancipadora propondo uma fala que transcenda a mera opinião valorativa das obras que leem.

(Fernando) – Pra mim, o mais importante da literatura... a sede de tudo que ela tem para nos oferecer, é o fato de que através da literatura uma pessoa... ela consegue tornar, através do processo da escrita, através do processo literário, através da forma literária, consegue transformar experiências que são subjetivas, experiências que são exclusivas de sua biografia ou mesmo experiências que nunca aconteceram. A pessoa consegue, através da literatura, transformar esses conteúdos em formas que são acessíveis para todo mundo, mesmo que haja distância entre o autor e o leitor. Essa comunicação intersubjetiva entre pessoas completamente distintas, totalmente separadas, acho que é uma das coisas mais interessantes, mais milagrosas que a literatura tem.

(Ana) - Isso, para mim, envolve muito a questão dos temas. A literatura para mim não faz sentido se ela não fala desses temas universais, das coisas que podem ser acessadas por todo mundo. Mais importante que isso é a coisa humanizadora que a literatura tem de construir em mim alguém que pode se identificar com uma pessoa que é totalmente diferente. Eu li uma história de uma pessoa que é negra, que mora na África ou na América do Norte, como eu li o livro da Chimamanda Adiche... é uma garota que mora nos EUA e é da África... mas é uma realidade totalmente diferente da minha, mas faz sentido as experiências que elas fazem. Consegui me identificar com ela enquanto indivíduo porque aquilo que eu li me transportou para uma realidade igual à dela, me transformou em alguém que é capaz de desenvolver empatia com o ser humano que tá numa outra realidade. Isso é muito incrível.

Os dois excertos escolhidos para a finalização desta sessão de análise dos discursos dos sujeitos de pesquisa revelam o que a literatura significa para Ana e Fernando e porque eles entendem que a experiência literária merece ser compartilhada.

Antes da proposta da gravação deste vídeo, havíamos lido juntos o texto *O direito à literatura*, de Antonio Candido (2011b), e o diálogo estabelecido nessa passagem entre Ana, Fernando e o público-alvo do canal é perpassado pela voz do teórico brasileiro.

Aqui os sujeitos de pesquisa falam da capacidade humanizadora da literatura, da comunicação intersubjetiva, dos grandes temas que permanecem atuais não importa quanto

tempo passe entre a data da publicação de uma obra e sua leitura. Eles reforçam, assim, que as vozes literárias ecoam e causam transformações, compondo enunciados, suscitando respostas e modificando comportamentos.

Fernando fala do caráter milagroso da leitura literária que está justamente na capacidade que ela tem de dialogar com o leitor, de fazer com que ele tenha experiências que venham a fazer parte do seu repertório de mundo, afinal, dialogicamente, o sujeito é constituído em relação ao outro. A alteridade é uma experiência que participa diretamente da formação de identidade do homem.

Hall afirma, ao tratar da crise de identidade na pós-modernidade, que essa identidade é modificada de acordo com a representação que se faz do sujeito. A identidade é, para o teórico, politizada: “Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de diferença” (HALL, 2011 p. 22).

O caráter subjetivo da formação de identidade desse sujeito contemporâneo marca, dessa forma, a experiência da interação com o outro como *locus* de flexibilização e, até mesmo, de transformação de identidades dos sujeitos. Ao tratarmos da identidade do leitor de literatura, notamos essas transformações a cada embate, a cada discussão e a cada oportunidade que se tem de permitir que o outro nos apresente sua diferença.

A literatura permite esse encontro com a diversidade. Ana menciona a identificação como capacidade de empatia, de se colocar no lugar do outro e sentir o que ele sente. A referência ao livro *Americanah, best-seller* de Chimamanda Adichie publicado em 2014, é prova de que não somente a literatura considerada clássica pode desenvolver essas capacidades no leitor.

Embora os discursos dos estudantes mediadores deixem entrever suas preferências por obras que recebem o selo canônico, o relato da leitura feita da obra de Adichie por Ana testemunha a favor daquilo que temos tentando defender neste trabalho – o lugar da literatura “de massa” na formação do leitor literário.

4.3.4 Recorte 4: Relatos de participação na pesquisa

Nesta última sessão de análise dos dados, apresentamos trechos dos relatórios finais da participação dos sujeitos de pesquisa no Projeto Entreleituras. São registros das impressões dos estudantes mediadores sobre o trabalho desenvolvido pela equipe e também sobre o papel da literatura “de massa” nas suas próprias formações enquanto leitores.

Destacamos, uma vez mais, a importância do espaço de interlocução criado para o desenvolvimento desta pesquisa, representado pelo Projeto Entreleituras, no qual os estudantes envolvidos puderam tecer opiniões, reavaliá-las, ratificá-las ou modificá-las de acordo com as interações discursivas.

A multiplicidade de vozes - da crítica literária, da escola, dos leitores experientes, dos leitores iniciantes, dos leitores de “clássicos”, dos que leem literatura “de massa”, dos que leem muito e dos que leem pouco colaboraram enormemente para que pudéssemos criar um panorama sobre a importância das obras que nascem em um nicho já rotulado de cultura “de massa” e identificar seu papel como possíveis propulsoras de práticas de letramento literário na escola.

Para que as discussões sobre essas obras pudessem ser realizadas, no âmbito do Entreleituras, foi necessário, primeiramente, um trabalho com os próprios mediadores no sentido de prepará-los para a aceitação. Como o Projeto é formado por leitores com extensa bagagem literária, a ideia de que o papel da literatura “de massa” funcionaria como um chamariz para que outras obras pudessem ser discutidas e prescritas de acordo com o gosto dos quatro formadores precisou ser evitada.

A escola deve promover, por meio de diferentes práticas de letramento, e entre elas o letramento literário, o que Petit (2009) chama em seu texto de círculos de pertencimento. Para que a experiência escolar seja bem-sucedida, as vozes trazidas nos discursos reproduzidos pelos nossos estudantes precisam ser ouvidas a fim de que, na rede de interação discursiva, elas possam ganhar novos tons, influenciar outras vozes e permitir que os sujeitos sintam que há um lugar onde eles tenham a chance de expressar-se, tornando-se um pouco mais autônomos em relação à própria formação.

Sobre a importância dessa experiência, Michèle Petit nos revela:

E, seja na biblioteca ou em outros locais, isso significa, a meu ver, que devem ser encontradas formas que permitam o exercício de liberdade de expressão, e a prática de um desejo de expressão civil, político. Pois não há real cidadania sem o uso da palavra” (PETIT, 2009, p. 98).

Na leitura literária temos um local privilegiado de encontro com o outro, tanto nos textos lidos quanto na interação com outros leitores. A formação de um cidadão crítico passa, necessariamente, pela maneira como ele compreende o mundo e as pessoas. Nesse sentido, a escrita literária apresenta manifestações culturais distintas que compõem infindáveis possibilidades de leitura dessa realidade e do encontro com palavras que, enquanto signos

ideológicos, podem representar visões de mundo plurais que colaboram na formação de um discurso subjetivo.

Bakhtin (2014), em *Questões de Literatura e Estética*, apresenta a noção de cronotopo como sendo a relação entre tempo e espaço no romance. Embora o conceito do filósofo da linguagem tenha sido utilizado para a compreensão de um gênero textual específico, fazemos o empréstimo do termo para localizar o contexto de produção dos discursos aqui analisados. Assim, considerando a indissociabilidade de ambos os conceitos, trazemos para esta proposta de análise dialógica do discurso a importante contextualização que a noção de cronotopo carrega.

O espaço de encontro dos discursos é a escola, o local onde os estudantes passam a maior parte de seu tempo. Em nosso caso, uma instituição que forma, além do ensino médio, profissionais para atuarem no mundo do trabalho e cuja organização curricular reflete esse último objetivo. Uma instituição que promove um espaço limitado para disciplinas que englobam manifestações artísticas, como as aulas de literatura que dividem espaço dentro da carga horária destinada à língua portuguesa, e as aulas de arte, limitadas ao primeiro semestre dos cursos de nível médio integrado.

Outra importante característica desse espaço é a presença marcante do discurso acadêmico que podemos observar nas falas durante os trabalhos do Entreleituras analisadas na sessão anterior, tanto nos enunciados dos estudantes quanto do professor pesquisador. Notamos a presença de um discurso generalizante que determina as marcas de literariedade que devem estar presentes em uma obra a fim de que ela possa ser considerada literária.

Abreu (2006) aponta para os perigos do julgo da literariedade que não deve ser tomado como verdade universal. Para ela, o conceito de literatura é naturalizado e não histórico e cultural: “Assim, o que torna um texto literário não são suas características internas, e sim o espaço que lhe é destinado pela crítica e, sobretudo, pela escola no conjunto dos bens simbólicos” (ABREU, 2006, p. 40).

Temos, assim, um espaço institucional que realiza a seleção de alguns textos e, conseqüentemente, a exclusão de outros. Nosso posicionamento é menos radical que o de Abreu (2006) porque entendemos o embasamento dessas escolhas nos estudos produzidos pela academia.

Há, de fato, um trabalho intenso nas análises de obras que atravessam os limites de tempo e espaço e ainda chegam até nós. Há estudos minuciosos sobre as formas que compõem as narrativas que ganham espaço nos currículos, bem como a respeito dos temas universais que permeiam os questionamentos do homem, como o amor e a morte, por exemplo.

Naturalmente, a seleção de obras a serem trabalhadas na escola desconsidera uma série de outras manifestações literárias que agradam a maioria dos leitores, como pode ser observado nos números de vendas das obras tratadas neste trabalho. Suzanne Collins, John Green, Stephenie Meyer, J. K. Rowling e muitos outros estão entre os autores de maior sucesso na atualidade. Teriam suas obras algo a dizer?

Abreu (2006) defende que os critérios de avaliação da literariedade não são atemporais, mas são subjetivos e pertencem à comunidade de leitores. Buscamos respeitar a avaliação que os nossos leitores fazem das obras que leem e, ao mesmo tempo, dialogar com outros tipos de obra, criando espaço, também, para o objetivo maior do nosso processo de letramento literário que é dotar o aluno de autonomia para selecionar os textos que deseja ler, sendo a ele oferecida a possibilidade de gostar das obras ou não.

A questão temporal manifesta-se neste trabalho de forma crucial. Retomando Jenkins (2009) e a questão da convergência cultural, o contexto atual de produção e recepção literária está permeado pelos avanços da tecnologia. A multimodalidade literária coloca em diálogo diferentes meios de reprodução e de circulação dos bens culturais.

O tempo de leitura do homem contemporâneo é mais curto em comparação aos séculos passados. A velocidade da informação parece fazer com que poucas coisas sejam retidas e a versatilidade dos meios de comunicação vai ganhando espaço. Afirmamos anteriormente que o livro ainda resiste e complementamos a ideia pontuando que, além de resistir, ele passa por transformações, tornando-se apenas um dos inúmeros meios semióticos de representação pelos quais obras são veiculadas e chegam até os leitores.

Para ilustrar esse fenômeno, Jenkins (2009) fala sobre *Matrix* que, além das produções filmicas, conta com os jogos de vídeo *game* que completam o sentido da narrativa que ficou conhecida nas telas do cinema. Para que seja possível ter uma experiência completa de *Matrix*, o espectador, além de assistir ao filme, pode jogar o *game*. Aparentemente, são obras distintas, mas ao apropriar-se de ambas, o espectador reconhece as ligações de continuidade da extensa produção da obra.

É nesse tempo da convergência cultural que as interações discursivas dos nossos mediadores e da comunidade leitora ocorrem, o tempo das grandes produções cinematográficas e das milionárias tiragens de obras que são devoradas pelos nossos alunos. Como a escola pode ajudar a tornar essas experiências de leitura mais significativas? Como essas leituras são refletidas no processo de letramento literário dos nossos jovens leitores?

Com a palavra, os nossos mediadores:

Paulo:

Através de todas as ações e estudos que compreendiam o projeto Entrelétricas, tive oportunidade de participar de discussões e debates, tanto com alunos de minha idade como acadêmicos e estudiosos da área, que me fez ver a leitura como a potente problemática que é, bem como ter noção da importância social que existe em promover ações voltadas ao letramento literário. Os estudos sobre leitura também me desprenderam de uma série de preconceitos a respeito de produção e consumo cultural, e me abriram a mente para outros aspectos do ato de ler.

Participando de simpósios e discussões com acadêmicos, também percebi a potência do diálogo com os pensamentos diferentes, e a importância da tomada de opinião. Nosso projeto voltava-se a uma visão aberta às influências da cultura de massa e da criação de novas linguagens aos textos, à criação de multimodalidades na leitura, o que gerava alguns conflitos com pensamentos mais conservadores, o que nos levava a novas buscas por uma argumentação mais consistente.

A fala de Paulo inicia-se caracterizando a leitura como uma problemática e atribuindo aos estudos sobre ela uma atitude desprevenida de preconceitos com relação à produção e ao consumo cultural. Notamos, neste discurso, que o projeto permitiu que o aluno, ao conhecer um pouco mais sobre o processo de letramento literário e ter contato com visões diferentes da sua sobre o fenômeno da leitura, revisitasse conceitos.

Paulo, durante o tempo em que fez parte do Entrelétricas, acompanhou o professor pesquisador em uma apresentação de trabalho em um encontro de estudantes e pesquisadores da área de Letras. O tema da comunicação era o perfil de leitores que temos no *Campus* Campo Grande do IFMS. Apresentamos resultados de um levantamento feito sobre as obras mais lidas pelos alunos do *campus*, destacando a presença de obras pertencentes à literatura “de massa” nos relatos.

Os “conflitos com pensamentos mais conservadores” aos quais ele faz referência são, certamente, oriundos da fala de uma professora que nos dizia ser absurdo tratar de obras como *Crepúsculo*, *Jogos Vorazes* e *Percy Jackson* na escola. Para ela, os alunos precisam ser forçados a ler as obras consideradas clássicas, afinal apenas elas têm algo de valioso a nos dizer.

A situação tornou-se embaraçosa para nós que tentávamos, sem muito sucesso, dizer a ela que não negamos a importância da literatura “canônica”, que compreendemos o valor dela para a humanidade, mas que também achávamos importante partir daquilo que os alunos conhecem.

A paixão com a qual Paulo defendeu sua opinião impressionou os outros pesquisadores presentes na apresentação do trabalho, considerando a pouca idade do garoto. Alguns verbalizavam a concordância conosco, outros limitavam-se a apoiar a fala da professora.

O discurso dessa senhora, contudo, serviu-nos como parâmetro de fundamental importância para que desenvolvêssemos essa argumentação mais consistente mencionada por Paulo em sua fala. Durante muitas apresentações do projeto, a professora que levantou aspectos críticos com relação ao nosso objeto de pesquisa, foi nossa interlocutora. Até hoje, é a ela, e a pessoas que pensam como ela, que respondemos em nossos enunciados.

Temos nesse fato um exemplo claro do dialogismo bakhtiniano. Respondemos, por meio dos enunciados que criamos em defesa da abordagem à literatura “de massa” na escola, a inúmeros discursos que legitimizam o gosto estético erudito e descaracterizam escolhas que fogem dos padrões da chamada alta literatura.

Ana:

Eu sempre ouvi de professores e parentes que ler era bom pra aprender a “escrever certo” e que era bom que eu lesse porque me sairia melhor no vestibular. Trabalhar com o Entreleituras me ajudou a me distanciar dessa visão pragmática da literatura, a vê-la de um modo mais humano e menos rígido. E esse provavelmente foi o aspecto pessoal mais importante para mim; entender que a literatura tem um papel humanizador (obrigada, Candido) que suplanta qualquer noção instrumental que se possa ter dela.

A literatura de massa foi o início da minha experiência com a literatura. Os primeiros livros grandes - em número de páginas - que li foram obras populares, em sua maioria infante-juvenis, quando tinha por volta de 12 anos, creio eu, ganhei *Dom Casmurro* e ali comecei a caminhar para leituras de literatura canônica. A partir do meu ingresso no IFMS esse processo apenas se intensificou e juntar-me ao Entreleituras me aproximou muito do cânone, mas também me ajudou a entender que minhas experiências com a literatura popular eram válidas e importantes para minha formação de leitora. E esse é um dos motivos pelos quais creio que os trabalhos do Entreleituras podem, sim, auxiliar no letramento literário: o que propomos não é ignorar a literatura popular assim que o estudante pisa na sala de aula, mas considerá-la um aspecto válido de letramento literário e uma etapa importante do processo de introdução do cânone nos hábitos de leitura do jovem leitor, jamais ignorando seu *background* de leitura, apenas propondo ampliá-lo. Quando, ao invés de ouvir que aquilo que lê é “ruim” ou “porcaria”, esse jovem leitor ouve que aquilo é válido, bom e que ler o cânone não significa abandonar o popular e sim apenas acrescentar uma nova e importante experiência os resultados certamente tendem a ser mais positivos. Além disso, faz parte do nosso projeto desmitificar a literatura canônica aos olhos do jovem leitor, afastá-lo da noção de que ela é muito difícil, complicada ou muito distante de seu universo e para isso propomos utilizar a literatura popular - e suas adaptações filmicas - como uma espécie de ponte. Novamente, a chave é não desconsiderar os hábitos de leituras já adquiridos, mas incluí-los no processo de formação do sujeito leitor.

As primeiras linhas da fala de Ana já evidenciam discursos aos quais ela constantemente responde em suas interações no decorrer das discussões analisadas neste trabalho. O primeiro deles representa a visão utilitária da leitura – ler para que se possa escrever

certo. Os autores desses discursos, revelados na fala da estudante, são membros da família e professores com os quais ela teve contato.

O segundo discurso identificado nesta passagem diz respeito ao início dos trabalhos da jovem no projeto e tem no teórico Antonio Candido, linguisticamente marcado no discurso de Ana, mais precisamente em seu texto *O Direito à Literatura* (2011b), um marco na mudança de compreensão do conceito de texto – a literatura como elemento humanizador, a arte que transcende a noção utilitária da linguagem.

O discurso sobre essa humanização que a literatura pode promover é evocado por Ana em suas mediações de leitura nas intervenções realizadas no *campus* e norteia a forma como ela interpreta as obras que lê e sobre as quais dialoga nas rodas propostas pelo Entrelituras. Enxergar na literatura “de massa” elementos que possam construir uma visão das obras que comunique algo além do enredo é uma importante transformação que o espaço da pesquisa promoveu na estudante.

Helena:

O Entrelituras reforçou minha concepção sobre a importância da literatura e me permitiu aprofundar mais num assunto de meu interesse e que é pouco valorizado no IF, por ele ser uma escola técnica. Esse projeto será mais útil na minha vida que o curso técnico em informática que eu estou terminando.

A literatura de massa me fez frequentar mais as livrarias e pesquisar sobre livros, além de já me habituar a possuir muitas páginas na mão sem me assustar com essa quantidade. O Entrelituras é direcionado a consumidores de literatura de massa e os filmes que ela gera, então o projeto pode auxiliar essas pessoas a não terem preconceito com livros considerados cânones, deixando de ter a opinião “é um livro difícil de ler, por isso não leio”, que geralmente é a justificativa de quem tem aversão a esse tipo de leitura. O adolescente, já familiarizado com a trama de certo livro de massa que tenha relação com a de algum cânone deixa de ter um estranhamento quando iniciar a leitura do livro “difícil”.

Helena pontua que a questão da leitura literária não é muito valorizada no IFMS, considerando a identidade da instituição de ensino médio integrado aos cursos técnicos. Essa discussão poderia ser aprofundada caso estivéssemos tratando de uma análise do perfil dos estudantes que escolhem o Instituto ou têm essa decisão tomada pelos pais. Sabemos que muitos desses alunos não serão profissionais em suas áreas de formação, assim como Helena, que tem interesse nas disciplinas da área de humanas e Ana, que não terminou seu curso por não se identificar com as matérias específicas do curso técnico.

Como não é objetivo desta proposta realizar tais análises, limitamo-nos a questionar a importância da literatura para a formação humana. Não há como direcionarmos pessoas tão jovens a um nicho específico do mundo do trabalho sem oferecer a elas o contato com as diferentes formas de se fazer ciência, que, aliás, é entendida, geralmente, como conceito restrito às disciplinas das áreas biológicas e exatas.

Há uma construção errônea que vê a ciência e, conseqüentemente, a abertura para desenvolvimento de pesquisas, apenas onde há tubos de ensaio e ignora que ela possa existir em outros campos do conhecimento.

A compreensão dos outros e de suas realidades é ampliada quando vislumbramos, por meio da literatura, lugares e pessoas que não conheceríamos se não fosse pelas páginas de um livro ou pelas imagens de um filme. A ficção tem o poder de criar tipos que carregam em si valores humanos fundamentais que precisam ser discutidos.

Quando a estudante afirma que o projeto será mais útil para ela do que as disciplinas técnicas que ela está cursando, lemos o discurso de uma leitora experiente que encontra na literatura conhecimentos que, embora não utilitários no sentido instrumental da palavra, podem fazer com que ela construa uma visão de mundo oriunda de diferentes vozes e discursos.

Fernando:

A primeira experiência se refere à própria participação em um projeto de pesquisa. Foi uma oportunidade de conhecer uma outra forma de se relacionar com a aprendizagem e com o conhecimento, e experimentar com essa forma. Vi-me, embora um estudante, exercendo um papel que me exigia e incentivava autonomia. Houve diversos momentos em que eu precisava agir por conta própria, tomar decisões, etc. Além da autonomia, havia a necessidade de uma posição ativa. Precisava apreender conhecimento, coletivamente e individualmente, para produzir conhecimentos, ou no mínimo, soluções e alternativas para problemas concretos. Essa outra forma de se relacionar com a aprendizagem e o conhecimento me despertou um interesse enorme – ou revelou uma vocação – pela vida acadêmica, carreira que seguirei. Outro efeito, esse mais imediato, foi uma maior familiaridade e facilidade com a pesquisa, habilidades que se mostraram essenciais na realização do meu Trabalho de conclusão de curso.

Por fim, agora se aproximando da esfera do conteúdo do projeto, as exibições, interações através do canal, etc., me mostraram jovens estudantes que, dentro das abordagens tradicionais da literatura, se mantiveram afastados, ou relacionados superficialmente com ela, produzindo análises e tendo impressões ricas, profundas e significativas sobre obras literárias quando participando das abordagens propostas por nós. Esses fatos reforçaram nossa necessidade de rigor e nossa responsabilidade diante do projeto.

Ao longo de meu relacionamento com a literatura eu sempre me vi atraído para aquilo que se chama de literatura canônica. Os clássicos. Desde muito cedo li autores como Dostoiévski, Machado de Assis, Victor Hugo, Franz Kafka, Poe, etc. Claro, li algo da literatura de massa. Mas meus critérios do belo, do significativo, do importante, etc.,

eram todos da literatura canônica. Encarava os livros da literatura de massa como um *guilty pleasure*, portanto, e nada mais. E o porquê da quase totalidade dos meus amigos e colegas prestarem quase devoção a esses livros continuava sendo um mistério.

O que o projeto Entreleituras me mostrou foi que eu estava cometendo um erro metodológico, um erro grosseiro. Aplicar os mesmos critérios de avaliação e análise das obras canônicas nas obras de massa teria como único efeito ocultar as especificidades e riquezas desse último tipo de obra. Essas obras são criadas de maneira distinta das canônicas, os autores e leitores têm outros critérios estéticos para avaliá-las, elas se manifestam em diferentes mídias e são lidas de formas distintas. Ao aplicar os critérios específicos das obras de massa, pude ver riqueza específica. Pude ver a correspondência entre a intenção do autor e seu produto.

E essa compreensão foi uma via de mão de dupla. Ao compreender o interesse de meus colegas e amigos pela literatura de massa, fui capaz de adotar uma abordagem mais frutífera ao tentar mostrar-lhes a riqueza da literatura canônica. O diálogo se tornou possível, enriquecendo ambos os interlocutores.

Fernando, em sua reflexão sobre a participação enquanto estudante pesquisador e mediador de leituras, reconhece no projeto a necessidade de uma “posição ativa” e do desenvolvimento da “autonomia” na busca por estratégias para a abordagem das obras selecionadas. Percebemos, em seu discurso, que a pesquisa científica revelou uma vocação para o trabalho acadêmico, que resultou na escolha da faculdade de Filosofia que cursará.

A importância do grupo enquanto espaço de leitura partilhada e desenvolvimento de interpretações conjuntas, tendo por base obras da literatura “de massa”, é destacada pelo estudante: “Precisava apreender conhecimento, coletivamente e individualmente, para produzir conhecimentos, ou no mínimo, soluções e alternativas para problemas concretos”.

O conhecimento, para Fernando, é produzido de forma individual e coletiva. Reconhecer que os leitores de uma literatura considerada inferior à que ele lê possuem algo que possa colaborar com a formação desse estudante é algo que nos chama a atenção em seu discurso. A defesa do cânone enquanto verdade incontestável, que aparece, principalmente, nas discussões durante a preparação para o encontro sobre *Jogos Vorazes*, cede espaço a uma reavaliação.

O jovem pesquisador aprende a ouvir e a buscar explicações para os fenômenos que observávamos. Há um grande interesse de seus colegas na literatura “de massa”, como ele mesmo afirma. O que haveria por trás disso? O que faz com que essas obras atinja um número tão grande de leitores?

Incluir *Jogos Vorazes* nas discussões sobre distopia no vídeo para o canal criado pelo Entreleituras significou, de certa forma, que, embora de maneiras distintas, se comparadas a títulos como *1984* e *Laranja Mecânica*, conforme os próprios mediadores explicam nesse vídeo, as obras “de massa” possuem sua importância e devem ser discutidas com base nos

padrões relacionados ao projeto de criação que elas representam. Esse projeto pode ser muito diferente daquele arquitetado pelo escritor de uma obra canônica.

A explicação para essas diferenças é pontuada por Fernando em seu discurso:

O que o projeto *Entreleituras* me mostrou foi que eu estava cometendo um erro metodológico, um erro grosseiro. Aplicar os mesmos critérios de avaliação e análise das obras canônicas nas obras de massa teria como único efeito ocultar as especificidades e riquezas desse último tipo de obra. Essas obras são criadas de maneira distinta das canônicas, os autores e leitores têm outros critérios estéticos para avaliá-las, elas se manifestam em diferentes mídias e são lidas de formas distintas. Ao aplicar os critérios específicos das obras de massa, pude ver riqueza específica. Pude ver a correspondência entre a intenção do autor e seu produto.

Temos, nesse excerto, a confluência de vários discursos que culminam na fala de Fernando. Primeiramente, a voz das obras referenciadas pelo gosto estético erudito e sua influência no processo de leitura do estudante. Os padrões estéticos adquiridos com as obras às quais teve acesso não permitiam, inicialmente, uma aproximação de outras obras que tenham propostas diferentes daquelas.

Um leitor de Dostoiévsky, como o é Fernando, ao ter em mãos livros como *Jogos Vorazes* e *Crepúsculo*, buscará nestes as características inerentes às obras do autor russo, emitindo juízos de valores que desconsideram os diversos contextos de produção e recepção das obras.

O contato com teorias a respeito do letramento literário e da literatura de “massa”, bem como as interações discursivas com os estudantes que estiveram presentes nas discussões propostas, permitiram que o jovem leitor reavaliasse seu posicionamento sobre essas obras, às quais seus amigos prestam “uma quase devoção” e procurasse formas de compreender o fenômeno por meio da pesquisa acadêmica.

A conclusão a que ele chega é de importância extrema para este trabalho – o conhecimento sobre as produções literárias, sejam elas quais forem, é construído de forma dialógica e os vários discursos que compõem os discursos dos nossos mediadores, ao serem identificados, nos mostram como a experiência literária, mesmo por meio da literatura de “massa”, nos constitui enquanto sujeitos capazes de compreender melhor o outro.

A análise dialógica das intervenções aqui apresentadas nos mostra, portanto, que é possível considerar os diversos tipos de texto em sala de aula partindo, inicialmente, de um conhecimento prévio e oferecendo possibilidades de adensamento em outras obras, provocando a ampliação do horizonte de expectativas do leitor.

Notamos que os estudantes que participaram das intervenções do Entreleituras, assim como nossos mediadores, que são os sujeitos de pesquisa deste trabalho, transitam entre obras de diferentes tipos com facilidade, embora já deixem claras as suas preferências durante as interações discursivas sob análise nesta proposta.

O processo de letramento literário, da forma como o vemos nesta pesquisa, ocupa papel de destaque na aproximação entre os estudantes e essa diversidade de textos, devendo ser conduzido tendo por uma de suas principais diretrizes as experiências prévias do leitor.

Caberá, no entanto, ao professor de literatura, proporcionar encontros que possam colaborar na compreensão de mundo dos alunos por meio do texto literário, quiçá livre dos rótulos, e das interpretações do outro, com suas várias possibilidades de leitura, considerando as múltiplas vozes ali presentes.

Para Bakhtin (2013), um discurso é sempre uma resposta a um enunciado. Identificar com quais enunciados os discursos a respeito da literatura “de massa” podem estar dialogando, no momento das interações, nos possibilita compreender melhor o seu papel na formação do leitor literário.

No capítulo seguinte, de considerações finais, retomamos as discussões mais pertinentes para esta pesquisa e identificamos o surgimento de um novo tipo de leitor, cujo conhecimento literário deriva, basicamente, da interferência de obras contemporâneas e multimodais na formação do seu repertório de leituras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O surgimento do leitor da cultura da convergência

Jenkins (2009) utiliza em sua obra a palavra convergência para definir uma revolução no conceito de conhecimento, abarcando transformações tecnológicas, mercadológicas e culturais:

Por convergência, refiro-me ao fluxo de conteúdos através de múltiplas plataformas de mídia, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, que vão a quase qualquer parte em busca das experiências de entretenimento que desejam (JENKINS, 2009, p. 29).

Os leitores formados nesse contexto, além de consumirem os produtos colocados à sua disposição no mercado, participam da construção de conhecimento desses produtos em rede, como podemos observar nos fenômenos dos *booktubes* e das *fanfics*, no âmbito da literatura. Construir interpretações coletivamente tornou-se uma necessidade na era da cultura da convergência, fenômeno que causa transformações em todas as esferas da sociedade e impacta no processo de ensino e aprendizagem nas instituições escolares.

O livro enquanto suporte do texto literário divide espaços com as telas sem que necessariamente seja substituído por elas, como alguns temem. Para Jenkins (2009), as funções e *status* dos antigos meios de comunicação sofrem transformações a partir do surgimento de novas tecnologias, como aconteceu com o rádio e com a televisão, por exemplo. Falar, portanto, da morte ou do desaparecimento do livro parece-nos uma atitude um tanto extrema.

Como o termo convergência compreende, na visão de Jenkins (2009), transformações culturais, a literatura não sairia ilesa dessa experiência. Não há como ignorarmos o fato de que a arte literária não é somente lida, mas é encontrada nas produções televisivas, cinematográficas e na indústria de jogos, para citarmos apenas alguns exemplos.

Jenkins (2009) pontua que falar de convergência não é falar unicamente de dispositivos tecnológicos, mas deve-se apontar para o cérebro dos consumidores individuais e para a interação desses consumidores com outros, que é o *locus* das transformações sociais ocasionadas por esse fenômeno, ligado à concepção de inteligência coletiva, conforme a define o estudioso dos meios de comunicação:

Inteligência coletiva: termo de Pierre Lèvy para se referir à capacidade de comunidades virtuais de alavancar o conhecimento e a especialização de seus membros, normalmente pela colaboração e discussão em larga escala. Lèvy considera a inteligência coletiva uma nova forma de poder, com os mesmos efeitos do poder das migrações, do Estado-nação e do capitalismo de massa (JENKINS, 2009, p. 381).

A convergência, portanto, ocorre nas interações entre os sujeitos participantes de uma mesma cultura. Bakhtin, sobre a natureza dialógica da linguagem, esclarece: “As palavras do outro, introduzidas na nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação, isto é, tornam-se bivocais” (BAKHTIN, 2013, p. 223). Temos, diante de nós, nos bancos escolares, sujeitos que constroem seus discursos e, conseqüentemente, suas identidades, por meio desses pedaços e fragmentos de informações mencionados por Jenkins.

Cabe à escola saber reconhecer esses discursos e as vozes que os constituem. Tivemos a oportunidade, durante esta pesquisa, de conviver com jovens leitores dotados de um senso crítico apurado, capazes de fazer leituras profundas dos textos que leem, identificando, além dos enredos, projetos dos escritores e propostas das diferentes obras que compõem seus universos de leitura.

Paulo, Fernando, Ana e Helena são exemplos do que chamaremos aqui de leitores da cultura da convergência. O adjetivo é um empréstimo de Jenkins (2009) que retrata, neste trabalho, a postura dos leitores observados que consomem a literatura amplamente, em diversas modalidades de texto e que, acima de tudo, enxergam nela uma forma expressão e de constituição da subjetividade, como podemos notar em diversas falas durante o percurso das análises propostas.

O leitor da cultura da convergência é, portanto, aquele que está inserido no contexto cultural contemporâneo, que recebe informações diversas em uma velocidade cada vez maior e que, diante desses fenômenos, procura encontrar sua própria voz. É aquele leitor que mostra que a literatura não se tornou obsoleta, mas que, assim como tudo, passa por transformações que talvez a escola não esteja acompanhando na tentativa infrutífera de preservar um dogmatismo que afasta ao invés de seduzir e aproximar.

Esse leitor transita entre diferentes mídias o tempo todo, assistindo a vídeos, lendo *posts*, publicando suas próprias impressões acerca da literatura nas redes sociais, aderindo à cultura participativa. Esses são os espaços nos quais estão inseridos nossos leitores e o tempo que demarca suas ações é o tempo da convergência dos meios de comunicação, mas, além disso, das ideias, da convergência de opiniões e de informações.

O leitor da cultura da convergência, embora haja predominância de um discurso valorativo da academia sobre o cânone literário em seus próprios discursos, reconhece na literatura “de massa” o valor que ela tem para seus leitores e para os seus contextos de produção e circulação, o que não quer dizer que ele seja ingênuo a ponto de achar que todas as obras são iguais. Notamos em suas interações discursivas análises coerentes sobre a leitura de uma obra como *Jogos Vorazes* e de um livro de Machado de Assis, por exemplo.

Acreditar que a leitura de obras consideradas inferiores não poderá acrescentar nada ao repertório cultural do leitor em formação é descaracterizar o próprio meio em que ele vive e pré-julgar as apropriações que ele pode fazer desse tipo de produção cultural. Surpreende-nos as leituras oriundas da exibição filmica de *Jogos Vorazes*, tanto pelas conclusões a que chegaram os leitores sobre o pano de fundo político da obra, como pelas comparações com o chamado cânone literário.

A escola pode estar perdendo uma oportunidade de criar espaços de interação que propiciem o diálogo sobre o que, de fato, está sendo lido pelo jovem em formação, na ânsia por transmitir os conhecimentos obrigatórios sobre a história da literatura e um número de obras que, sem uma adequada preparação do estudante, pode não significar nada para ele.

A convergência entre os diferentes tipos de obras literárias é um fato presente na vida dos nossos alunos. Muitos deles terminam um “clássico”, leem *Harry Potter*, voltam para uma literatura mais valorizada pelas instâncias de poder – academia e escola – e retornam para as trilógicas que têm sido sucesso de vendas e de bilheterias com suas adaptações fílmicas, assistem a essas adaptações, comparam-nas, leem interpretações diversas e constroem textos nas redes sociais, criando uma cadeia macro de apropriação dessas obras.

A inteligência coletiva, que fundamenta a teoria da cultura da convergência de Jenkins, configura-se em uma nova forma de poder. Temos, portanto, diante de nós uma ferramenta importante para a formação de leitores de literatura. Adequadas orientações advindas do processo de letramento literário podem fazer a diferença se forem direcionadas ao trabalho com essa mobilidade do jovem diante do contexto contemporâneo de produção e consumo de literatura.

Fernando, em sua fala no relatório de pesquisa, afirma que estava cometendo um erro metodológico ao aplicar os mesmos critérios na avaliação de obras diferentes. O que o levou a essa conclusão, além das intervenções na escola e das leituras a respeito da formação do leitor, foi a sua própria bagagem literária. Diante dos diversos tipos de texto, ele percebeu que a maneira de olhar para eles poderia ser diferente também. De fato, ter por base uma obra de

Dostoiévsky para avaliar outras obras pode tornar o horizonte de expectativas do leitor muito criterioso e seletivo.

É no diálogo que Fernando encontra a solução para um impasse:

Ao compreender o interesse de meus colegas e amigos pela literatura de massa, fui capaz de adotar uma abordagem mais frutífera ao tentar mostrar-lhes a riqueza da literatura canônica. O diálogo se tornou possível, enriquecendo ambos os interlocutores.

Leitores como Fernando, que utilizam as redes sociais constantemente, que publicam em suas páginas pessoais trechos de livros que leem, que assistem a adaptações de obras para o cinema e que têm diante de si inúmeras fontes de informação vinte e quatro horas por dia e, ainda assim, conseguem adotar uma atitude autônoma e crítica sobre a cultura que consomem nos provam que o trabalho com o letramento literário na escola é possível.

Letrar literariamente, no entanto, não significa apenas direcionar o leitor às obras canonizadas, tendo a literatura “de massa” como degrau, mas aproximá-lo dos diferentes contextos de produção em que estão inseridas as obras literárias, sejam elas canônicas ou “de massa”.

Observamos nos enunciados de Fernando que a literatura considerada de menor valor tornou-se importante para que ele conseguisse dialogar com os colegas que consomem esse tipo de narrativas. Notamos uma prática de letramento literário na aproximação desse leitor, inflexível no início dos trabalhos, das obras com as quais ele não tem identificação.

Aproximar-se das obras não indica que Fernando passou a lê-las com frequência ou gostar delas, mas que procurou compreender os elementos que fazem delas sucessos de venda e promovem interesse na leitura por parte de tantos jovens. Ao procurar essa compreensão, ele abre-se ao diálogo, construindo suas próprias opiniões a respeito desse tipo de literatura e, conseqüentemente, tendo a oportunidade de falar sobre suas preferências aos colegas.

Cosson (2012) defende que o leitor não nasce pronto e a simples exposição dele à literatura não resultará em sua maturidade, sendo imprescindível a mediação da escola:

“(…) crescemos como leitores quando somos desafiados por leituras progressivamente mais complexas. Portanto, é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura” (COSSON, 2012, p. 35).

A promoção do espaço de interação para os leitores na escola deve, conseqüentemente, levar em consideração as diversas manifestações literárias, trazendo para as discussões as obras

mais próximas que seduzem por meio da identificação e do enredo. Além dessas, deve-se trazer também as que, aparentemente, estão distantes, como a lista dos clássicos da qual o professor de literatura precisa dar conta em sua disciplina, obras que, conforme pontuadas por alguns estudantes em nossas rodas de leitura, possuem uma construção mais difícil de ser compreendida por estarem inseridas em outro contexto de produção.

Para Cosson (2012), a proposta de letramento literário na escola deve trabalhar com textos que sejam atuais, contemporâneos ou não. Faz-se importante referirmo-nos à distinção entre o contemporâneo e o atual, sendo este último um adjetivo que pode ser empregado a um texto literário que faça sentido para o seu leitor no momento em que ele o confronta.

Esse texto pode ter sido escrito, inclusive, há séculos atrás, considerando que a boa literatura, independente dos rótulos que possa vir a receber, aborda temas atemporais para o homem. Já o termo literatura contemporânea refere-se exclusivamente às obras produzidas nos dias de hoje.

Homero ou Shakespeare continuam sendo lidos e discutidos na academia por suas obras endereçarem temas que são próprios dos questionamentos humanos, como o amor, a morte e o sofrimento. Se as obras chamadas de literatura “de massa” perdurarão, cativando leitores no futuro, não há como o prevermos, visto que o tempo consiste em um teste valioso para a atualidade do texto literário. O que sabemos é que algumas dessas obras fazem sentido agora para um número grande de leitores, falando diretamente a eles.

Quando dizemos, logo no início deste trabalho, que uma das frustrações para os pesquisadores foi observar que nem todas as pessoas vão se tornar leitoras de literatura e que não é só por meio dela que o indivíduo se humaniza, tínhamos, impregnada em nossos próprios discursos, a questão da aura literária, sendo necessário revisitarmos o conceito que tínhamos, inclusive, de literatura.

Ao longo do processo de desenvolvimento da pesquisa, notamos que é preciso retirar esses textos sagrados de seus altos pedestais e, conseqüentemente, repensar as atribuições que lhes são outorgadas. Espíndola (2012), ao discorrer a respeito da vinculação do ato de ler à formação cidadã, evidenciando as contradições que existem nessa ideia, conclui:

O acesso ao mundo da cultura escrita e, dentre todas as produções escritas, o acesso à literatura, pode contribuir sobremaneira para a formação da cidadania, especialmente ao tratarmos disso como direito inalienável, conforme afirma Candido (1995). Esse acesso, como direito, precisa ainda ser conquistado (ESPÍNDOLA, 2012, p. 36).

O acesso à literatura como direito começa nas práticas escolares, nas abordagens de ensino e aprendizagem do professor, nas apresentações que ele faz dos textos, nos critérios que ele utiliza para selecioná-los e, conseqüentemente, nas interações discursivas que promove para que a alteridade, seja ela oriunda do texto literário ou dos enunciados dos colegas, cumpra seu papel na formação da subjetividade do leitor.

Diante do leitor da cultura da convergência, a estratégia que nos parece fazer mais sentido é colocar os diversos tipos de texto em diálogo constante, trazendo, por exemplo, *Romeu e Julieta* ao lado de *Crepúsculo*, obra essa que possui intertextos com o romance canonizado.

A propósito, o termo canonizar, que tanto nos remete aos santos da igreja católica, não parece fazer sentido para a literatura porque ele acaba distanciando o sagrado do homem comum. Equiparar algo que possua características distintas a eles seria, então, cometer um sacrilégio.

Fernando, no início dos trabalhos do Entrelituras, dizia que “o cânone é um presente dos deuses para pessoas comuns”. Observamos nessa fala um discurso que surge de uma segunda voz, de um texto que ele leu e que, certamente, responde a outros enunciados na cadeia dialógica que, por sua vez, colaboram com a construção de uma imagem da literatura enquanto arte para poucos, para os escolhidos, para aqueles que acreditam que possam receber, diretamente, algo proveniente dos céus.

Notamos uma mudança de atitude do nosso mediador após três anos participando das atividades do Entrelituras. Suas últimas falas reproduzidas neste trabalho já indicam a necessidade da aproximação de outras leituras, menos “sagradas”, para que seja possível a interação com o outro. Ao compreender que sua abordagem às leituras canônicas e às “de massa” teriam de ser diferentes, Fernando nos ensina que assim como há diferenças entre as obras, não há apenas uma maneira de apropriar-se delas.

Helena fala sobre a literatura “de massa” e a relação que as obras inseridas nessa categoria podem ter com o cânone. Partindo, dessa forma, do que está mais próximo à realidade do aluno, a escola pode identificar os discursos que estão presentes em ambos os tipos de narrativas.

Percebemos que as temáticas que percorrem gerações de escritores continuam as mesmas e, diante desse fato, resgatar os diálogos literários entre os enunciados de obras pertencentes a diferentes épocas pode enriquecer as interações e apresentar obras que, embora centenárias, possam tornar-se atuais para o público leitor.

O professor de literatura, tendo como função a apresentação de diversas esferas de textos literários, abordaria, ao lado deles, questões acerca da análise e da recepção de obras

diversas para que o leitor, em processo de construção de autonomia, desenvolva suas próprias estratégias de valoração, considerando a subjetividade do gosto. Dessa forma, o próprio leitor, diante dos vários discursos que compõem sua formação, poderá escolher o que gosta, ou mesmo se gosta, de ler literatura.

Desmistificar e humanizar o acesso aos chamados grandes clássicos da literatura faz-se preciso, o que, certamente, não significa desconsiderar os estudos acadêmicos sobre a literatura e o valor das obras que compõem o acervo cultural da humanidade. Acreditamos ser papel do letramento literário a aproximação do leitor dessas grandes obras com as quais ele precisa sentir essa proximidade.

Na fala de Helena, percebemos que a literatura “de massa” fez com que ela não mais temesse narrativas longas e que, para a leitora, os diálogos entre essas obras e o cânone podem romper as barreiras das dificuldades de compreensão. Temos, portanto, a literatura “de massa” cumprindo o papel de apresentação do gênero romance e, ao fazê-lo, apresentando obras que já trataram daquele tema, obras cujas vozes ainda ressoam nas obras contemporâneas, indicando a importância que têm para o arcabouço histórico da humanidade.

Paulino (2010), sobre as leituras populares, termo com o qual ela define as preferências majoritárias, afirma:

Doloroso mesmo é reconhecer que o modo dominante de valorizar a criação literária até hoje funcionou tão bem quanto a censura militar ou melhor que ela para impedir a leitura do povo. Os críticos, escritores e professores que endeuam a obra autônoma perfeita, e a pessoa genial do autor, ambos acessíveis a poucos capazes, transformam a literatura num Ministério das Grandes Questões Esteticamente Elitizadas (PAULINO, 2010, p. 81).

Frente a esse cenário, vemos a necessidade de uma mudança de paradigmas que possa ocasionar rupturas na forma como a literatura é vista na escola e nas marcas discursivas que a cultura do cânone deixa nos leitores em formação. Observamos que, ao falar da literatura “de massa”, os sujeitos que colaboraram nesta pesquisa, principalmente os que estiveram presentes nas reuniões conduzidas pelos nossos mediadores, sentiam a necessidade da comparação com o que é considerado academicamente aceito.

Para afirmar seus gostos literários, notamos incertezas e inseguranças nas falas, como, por exemplo, em: “Quando é mais pra todo mundo é, digamos assim, inferior. Não que seja inferior...” ou “*A Culpa das Estrelas*, que é super modinha... não que seja inferior, mas dá essa ideia de ser inferior”.

A ideia da baixa qualidade está no discurso acadêmico sobre o que é arte, consequentemente reproduzido pelos estudantes, que a teoria bakhtiniana sobre dialogismo nos permitiu identificar. O confronto dos enunciados mostra que a escola pode, ainda, inibir expressões sobre a cultura “de massa”, na tentativa de salvar as clássicas relíquias da literatura que ela julga ser importante apresentar.

Há conceitos teóricos excludentes, amplamente defendidos, que impõem o julgo de valores. Não se trata de ignorar esses conceitos, mas de discuti-los e de possibilitar enunciados que surjam em resposta a eles, dando voz ao leitor que está sendo formado na escola. O contraponto é sempre necessário para que haja o exercício do raciocínio e a possibilidade da escolha, palavra de ordem quando se trata do letramento literário.

O leitor da cultura da convergência está aberto a diversas experiências e ele tende a não aceitar o que é imposto, visto que tem diante de si, por meio dos avanços tecnológicos em nossa sociedade, uma vasta game de possibilidades. É um tipo de leitor com potencialidades críticas a serem trabalhadas e é no diálogo aberto e na criação de espaços para que ele se expresse que a escola pode obter êxito. Na libertação dos nossos Menochios, ofereçamos a eles esses espaços.

Pelo diálogo, compreendemos o que eles trazem em suas bagagens e podemos colaborar com contrapontos, com a apresentação de diversas formas de textos literários, com a atualização das obras consideradas clássicas e com a devida valorização e respeito às obras que eles já consomem. Quanto à escola e ao professor, não é preciso que desenvolvam gosto pelas obras “de massa”. Permitir que elas sejam discutidas, porque são fenômenos observáveis, parece-nos uma prática coerente.

Pelo diálogo, nesse importante espaço de letramento que é a escola, temos a possibilidade de auxiliar na construção de um sujeito leitor de literatura autônomo, dotado da capacidade de escolher e julgar suas próprias leituras, o que pode colaborar, inclusive, com o seu desenvolvimento em outras áreas do conhecimento, deixando marcas que podem ser importantes para a sua formação, além de técnica, humana.

Referências

- ABREU, Márcia. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- ADORNO, Theodor. Crítica Cultural e Sociedade. In: *Prismas*. São Paulo: Ática, 1998.
- ANDRÉ, Marli Eliza Afonso de. *Etnografia da Prática Escolar*. São Paulo: Papirus, 2007.
- ARANHA, Gláucio; BATISTA, Fernanda. Literatura de Massa e Mercado. In: *Revista Contracampo*. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2009. Disponível em: <http://www.contracampo.uff.br/index.php/revista/article/view/11>. Acesso em 25/09/2017.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Problemas da poética de Dostoiévsky*. Tradução de Paulo Bezerra. 5.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Questões de literatura e estética*. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini [et al]. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BARBOSA, Begma Tavares. Letramento literário: sobre a formação escolar do leitor jovem. In: *Revista Educação em Foco*. Juiz de Fora: UFJF, 2011. p. 145-167.
- BARROS, Cláudia Graziano Paes de. Capacidade de leitura de textos multimodais. In: *Revista Polifonia*. Cuiabá: EDUFMT, 2009. p. 161-186.
- BARTHES, Roland. *Aula*. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1989.
- BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 9-32.
- BRAIT, Beth. Problemas da poética de Dostoiévsky e estudos da linguagem. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin, dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2015. p. 45-72.
- BRASIL. *Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio*. MEC/SETEC: Brasília, dezembro de 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 23 de setembro de 2017.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitor interditado. In: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salete Ribas da (orgs.). *Leituras do professor*. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. p. 61-77.
- CALDAS, Waldenyr. *Literatura da cultura de massa: uma análise sociológica*. São Paulo: Musa Editora, 2000.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária*. 12. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011a.

CANDIDO, Antonio. O Direito à Literatura. In: Vários Escritos. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011b.

COLLINS, Suzanne. *Jogos Vorazes*. Tradução de Alexandre D'Elia. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

COSSON, Rildo. Entre o cânone e o mercado: a indicação de textos na escola. In: COSSON, Rildo; PAULINO, Graça. *Leitura literária: a mediação escolar*. Belo Horizonte: UFMG, 2004. p. 93-98.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. Letramento literário. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. *Glossário CEALE*. UFMG, 2014b. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>. Acesso em: 29/09/2017

ECO, Umberto. *Apocalípticos e integrados*. Tradução de Pérola de Carvalho. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

FREUD, Sigmund. *Psicologia das massas e análise do eu*. Tradução de Renato Zwick. Porto Alegre: L&PM, 2013.

FURTADO, Magda. Clássicos ou contemporâneos? A mediação da escola na formação do leitor. In: COSSON, Rildo; PAULINO, Graça. *Leitura literária: a mediação escolar*. Belo Horizonte: UFMG, 2004. p. 99-105.

GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. Tradução de Maria Betânia Amoroso. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GREEN, John. *A culpa é das estrelas*. Tradução de Renata Pettengill. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2012.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

ISER, W. *O ato de leitura: uma teoria do efeito estético*. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996, v. 1.

JAUSS, H. R. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994

JENKINS, Henry. *Cultura da Convergência*. Tradução de Susana Alexandria. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

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

KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995. p. 15-61.

KRESS, Gunther. Multimodality. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (orgs.). *Multiliteracies: Literary learning and the design of social futures*. London, New York: Routledge, 2000. p. 182-202.

KOPP, Rudinei. *Comunicação e Mídia na Literatura Distópica de Meados do Século 20: Zamiatin, Huxley, Orwell, Vonnegut e Bradbury*. 2011. 278f. Tese – Doutorado em Comunicação Social. Faculdade de Comunicação Social. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul. 2011. Disponível em: http://tede.pucrs.br/tde_arquivos/7/TDE-2011-09-22T122554Z-3436/Publico/433625.pdf. Acesso em: 25/09/2017.

LAJOLO, Marisa. *O que é literatura*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

LISPECTOR, Clarice. *A descoberta do mundo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

MARTIN, George R. R. *A guerra dos tronos: as crônicas de gelo e fogo, livro um*. Tradução de Jorge Candeias. São Paulo: Leya, 2010.

MEYER, Stephanie. *Crepúsculo*. Tradução de Ryta Magalhães Vinagre. 2. ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2008.

MOORE, Alan; LLOYD, David. *V for Vendetta*. New York: DC Comics, 1990.

OLIVEIRA, Amurabi. Etnografia e pesquisa educacional: por uma descrição densa da educação. In: *Educação Unisinos*, 2013, pp. 271-280. Disponível em: revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/download/edu.2013.173.11/3818. Acesso em: 20/08/2017.

PACHECO, Eliezer. *Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora*. Natal: IFRN, 2015.

PAULINO, Graça. Leituras populares. In: PAULINO, Graça; ROSA, Cristina Maria (orgs.). *Das leituras ao letramento literário*. Belo Horizonte: FaE/ UFMG; Pelotas: UFPel, 2010. p. 79-86.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Altas Literaturas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Tradução de Celina Olga de Souza. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

RIORDAN, Rick. *Percy Jackson e o ladrão de raios*. Tradução de Ricardo Gouveia. 2. ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2009.

ROHLING, Nívea. A pesquisa qualitativa e análise dialógica do discurso: caminhos possíveis. In: *Cadernos de linguagem e sociedade*. Vol. 15(2). UnB, 2014.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. Tradução de 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.

ROWLING, J. K. *Harry Potter e a pedra filosofal*. Tradução de Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

SIERAKOWSKI, Ana Paula de Castro. *O leitor em meio ao canônico e a massa: a intertextualidade em Lua Nova e Eclipse, de Stephenie Meyer e em suas adaptações cinematográficas*. In: Revista X, vol. 1, UFPR, 2012.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. São Paulo: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. In: *Pátio Revista Pedagógica*. São Paulo: Artmed, 2004.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SODRÉ, Muniz. *A Literatura de Mercado*. São Paulo: Ática, 1985.

STREET, Brian. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian. What's "new" in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. In: *Current Issues in Comparative Education*. New York: Columbia University, 2003.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. "Estética da Recepção". In: TOMAS, Bonnici e ZOLIN, Lúcia Osana (orgs.). *Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. Maringá: Eduem, 2005.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. In: *Revista Teoria e Prática da Educação*. Maringá: UEM, 2008. p. 49-60.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi; WIELEWICKI, Vera Helena Gomes. Afinal, o que é literatura? In: BONICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (orgs.) *Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. Maringá: Eduem, 2009, pp. 19-30.

ZILBERMAN, Regina. A literatura e o apelo das massas. In: AVERBUCK, Lígia (Org.). *Literatura em tempo de cultura de massa*. São Paulo: Nobel, 1984. p. 11-31.

WIELEWICKI, Vera Helena Gomes. *A pesquisa etnográfica como construção discursiva*. In: *Acta Scientiarum*, Maringá, v. 23, n. 1, p. 27-32, 2001.

Apêndice 1

Questionário aplicado a fim de identificar o perfil de leitores do Campus Campo Grande do IFMS

PROJETO ENTRELEITURAS

Questionário a ser aplicado aos estudantes participantes do projeto, no campus Campo Grande do IFMS, em data a ser combinada com o professor orientador.

Tempo para resposta – até uma hora.

- 1 – Qual é sua idade?
- 2 – Que semestre você cursa?
- 3 – Você considera seus hábitos de leitura satisfatórios?
- 4 – Com qual finalidade você lê?
- 5 – Que tipo de leitura mais te interessa?
- 6 – O que você lê com mais frequência?
- 7 – Que tipo de divulgação artística mais te interessa (cinema, teatro, livro, música...)?
- 8 – A escola te motiva a ler obras literárias?
- 9 – Qual fator você acredita que influencia mais os seus hábitos de leitura?
- 10 – Que livros você mais gostou de ler até hoje?
- 11 – Qual é o próximo livro que você quer ler? Por que?

Apêndice 2

Respostas ao questionário aplicado pelo Entrelituras a fim de identificar o perfil de leitores do Campus Campo Grande do IFMS, no início do projeto – informações relevantes para a Tese

Que semestre você cursa?	Você considera seus hábitos de leitura satisfatórios?	Com qual finalidade você lê?	Que tipo de leitura mais te interessa?	Que tipo de divulgação artística mais te interessa?	A escola te motiva a ler obras literárias?	Qual fator você acredita que mais influencia seus hábitos de leitura?	Que livros você mais gostou de ler até hoje? Por quê?	Qual o próximo livro que você gostaria de ler? Por quê?
1º	Sim	Lazer	Aventura/fantasia	Cinema	Sim	Amigos	Century - Porque Mexe um pouco de fantasia e com investigação estilo Sherlock Holmes.	Em chamas - Porque é a continuação de uma serie que estou adorando.
1º	Sim	Enriquecimento cultural	Histórias de amor/drama	Música	Sim	Escola	Machado de assis Os 13 porquês, pois achei interessante o modo que às pessoas falaram dos livros.	Crônica de narnia, porque todos falam desse livro.
1º	Sim	Lazer	Aventura/fantasia	Música	Sim	Amigos	Fahrenheit 451 e Percy Jackson São ficções que conseguiram prender minha atenção. E foi através da leitura do Ladrão de raios que resolvi passar a ler um pouco mais.	Clássicos da literatura brasileira em geral, mas ainda não estou motivada o bastante já que são bem diferentes do que eu costumo ler (Internacionais e de Ficção Científica)
3º	Não	Lazer	Aventura/fantasia	Música	Sim	Escola	O Guardião e A Marca de Atena Gostei do primeiro porque alem de ser um livro de fantasia, a historia dele é muito interessante e o final do livro é impactante. O segundo é incrível por que tem batalhas e mitologia tanto como grega como romana.	Queria continuar a ler a trilogia da Cidade das Sombras e o próx. livro da saga Os Heróis do Olimpo.

3°	Não	Estudo	Histórias de amor/drama	Música	Sim	Escola	macário, pois ele é um livro que relata a vida de um rapaz que conta sobre seus sentimentos e um pouco sobre sua vida, e também por que fala sobre o amor, se ainda existe ou não o amor verdadeiro nos dias de hoje!	A CABANA. Por que muitas pessoas que eu conheço já leram e me falaram que é um bom livro!
3°	Não	Lazer	Aventura/fantasia	Artes plásticas (pintura, escultura, fotografia, etc.)	Sim	Amigos	Harry Potter e a Pedra Filosofal, porque tem muita aventura e é um livro que conseguiu me prender enquanto eu lia, é uma literatura instigante, toda vez que eu parava de ler, eu ficava muito curiosa com o que aconteceria e isso é o maior prazer que a leitura de livros como este me proporciona. Eu também gostei muito da trilogia dos Cinquenta tons (Cinquenta tons de cinza, Cinquenta tons mais escuros e Cinquenta tons de liberdade), ao meu ver, os livros relatam uma história fantástica, de muita aventura, erótica e muito linda, que me aprisionou durante a leitura dos livros para saber o que aconteceria.	Eu gostaria de ler Alice no País das Maravilhas, simplesmente por que a história é fantástica, e como eu só assisti o filme, gostaria de ler o livro (no livro sempre tem algo diferente do filme).
1°	Não	Lazer	Policial/suspense	Cinema	Sim	Amigos	os crimes do padre amaro os crimes ABC	sherlock holmes
3°	Sim	Estudo	Policial/suspense	Cinema	Sim	Familiares	Dom Casmurro/Machado de Assis. Nem preciso dizer o porque. O nome do escritor já explica. Revolução dos Bichos/George Orwell. Porque foi o primeiro livro	Adoraria não responder esta questão.

							que li ainda mais esse livro abriu minha cabeça mesmo sendo simples.	
1°	Sim	Enriquecimento cultural	Aventura/fantasia	Literatura	Sim	Familiares	As Crônicas de Nárnia (C. S. Lewis) - É um livro maravilhoso!! Tem uma história linda que me tocou muito. Foi uma leitura que marcou minha infância, pois me mostrou o valor de amar, de se sacrificar pelo que se ama, de valorizar quem nos ama e de se manter fiel àquilo em que acreditamos. Nárnia é um mundo para onde eu iria sem pestanejar!! ^^ O Senhor dos Anéis (J. R. R. Tolkien) - Bem... Tolkien é absolutamente genial!! Quando li seus livros me senti verdadeiramente na Terra Média por causa de suas descrições fabulosas, conheci um mundo totalmente novo, línguas novas e me apaixonei!! :)	Dicionário Amoroso da América Latina (Mário Varga Llosa) - Li uma pequena parte do livro através da voz de uma outra pessoa e gostei do que ouvi, portanto decidi ler o livro completo.
1°	Sim	Lazer	Histórias de amor/drama	Cinema	Sim	Familiares	Os miseráveis e Recordações do Escrivão Isaías Caminha. O primeiro livro mostra as variadas formas de amor que existem, já o segundo ajuda a aumentar o vocabulário de uma maneira muito interessante.	Eu não me recordo do nome, porém ouvi falar dele e dos m ser muito interessante, é sobre uma menina e o mundo das drogas.
1°	Não	Lazer	Aventura/fantasia	Cinema	Sim	Familiares	É difícil escolher, leio pro prazer, o que de acarreta um enriquecimento cultural.	A lista negra, eu tenho esse livro, porém nunca o li, estou curiosa. Charlotte Street,

						<p>Um dos livros que mais gostei de ler até hoje com toda certeza foi Pollyanna de Eleonor H. Porter, eu era criança tinha em torno de 8 anos quando minha tia passou para cada sobrinho dela ler (o que diga de se passagem que são muitos)e depois o entregou a mim e minha irma para ler, lembro que me choquei com o livro, mostrava uma determinação e força coragem e que mesmo depois de tudo que passou sempre tinha um motivo para estar contente. Também amo ler coleções (Percy Jackson, Harry Potter- não li todos - Predestinada, Instrumentos Mortais - não li todos - ...). A Hospedeira é um dos meus preferidos, não é uma coleção mas a rumores de que estão trabalhando em uma continuação, é um livro que te prende a cada momento, de grandes reviravoltas.</p>	<p>também o tenho em casa, é um romance mas nunca tive tempo de o ler. O caçador de Pipas, este livro foi me indicado, eu já o conhecia através do filme que nunca assisti por completo.</p>	
1º	Sim	Informação	Autoajuda/ religiosa	Artes plásticas (pintura, escultura, fotografia, etc.)	Não	Mídia	<p>O código da Inteligência, O mestre dos mestres. Porque foram livros que realmente contribuíram para parte de minha construção intelectual e minha personalidade, aprendi muito com estes livros.</p>	<p>A cabana, pois este livro eu vejo como um bom "bom" livro, e edificante; Apesar dele ter sido lançado a alguns anos ainda não pude ler, então o próximo livro que eu pretendo ler será este.</p>

3°	Sim	Lazer	Aventura/ fantasia	Cinema	Sim	Amigos	Guerra dos tronos, porque é do gênero que eu gosto, fantasia.	O estrangeiro, porque o professor de filosofia citou ele em sala e gostei do resumo da história.
4°	Não	Informação	Técnica	Cinema	Não	Amigos	Bíblia.Fatos que aconteceram no passado e acontecem até hoje nos dias atuais.	Inovação.Realizar o TCC
1°	Sim	Lazer	Clássica	Literatura	Sim	Familiares	Meu pé de laranja lima, pois ser uma história simples é muito emocionante.	Os amores difíceis, me recomendam e adoro o autor Italo Calvino.
5°	Sim	Enriquecimento cultural	Aventura/ fantasia	Música	Não	Amigos	"Drácula" e "As Crônicas do Mundo Emerso", não são os únicos que gostei de ter lido mas são dois com uma estória que gostei bastante.	"Entrevista com o Vampiro", me interessei por este livro devido às boas críticas que escutei dele durante a roda de leitura ocorrida no evento em comemoração do dia do livro no IFMS.
3°	Sim	Estudo	Clássica	Dança	Sim	Familiares	Os dois livros que mais gostei de ler foram O Primo Basílio de Eça de Queiroz e Frankenstein de Mary Shelley, por que gosto de livros de terror e de literatura clássica, e a história destes achei muito legal, e a forma como foram escritos foi muito boa pois envolve o leitor e faz com que você queira ler cada vez mais, além de que também o fim tanto de um quanto do outro são meio inesperados, surpreendentes.	O próximo livro que quero ler é Os dois ou o Inglês Maquinista, de Luís Carlos Martins Pena, por que é um dos últimos livros que ainda não li da lista dos livros que serão cobrados na universidade onde quero prestar o vestibular.
1°	Não	Estudo	Autoajuda/ religiosa	Cinema	Sim	Mídia	Fortaleza Digital / Bíblia Fortaleza Digital é um daqueles livros	O símbolo perdido. Me indicaram.

							que te deixa arrepiado... A história é ótima. A bíblia me incentiva a ser uma pessoa melhor (:	
1°	Sim	Lazer	Aventura/fantasia	Cinema	Sim	Escola	Os dois livros que mais gostei de ler foram: Ponto de impacto, do Dan Brown, por ser bem detalhado. Outro que eu gostei de ler foi O guia do mochileiro das galaxias, do Douglas Adams, pois eu sempre gostei de ficção científica e esse livro me fez rir muito e até mesmo questionar certas coisas.	Como disse anteriormente, os livros que mais gostei foram dos autores Dan Brown e Douglas Adams, por isso, estou ansiosa para ler o novo livro do Dan Brow, Inferno e terminar de ler a sequencia do Guia do Mochileiro das galaxias.
1°	Sim	Lazer	Aventura/fantasia	Artes plásticas (pintura, escultura, fotografia, etc.)	Não	Familiares	As crônicas de narnia: o leão a feiticeira e o guarda roupa. as crônicas de narnia: o sobrinho do mago Por que conta uma história bem legal e por contar um pouco de mitologia	Percy Jackson: o ladrão de raios. Por que conta um pouco sobre a mitologia grega
1°	Não	Lazer	Aventura/fantasia	Música	Sim	Familiares	O conde de Monte Cristo: é um livro que faz você sentir diferentes sensações. Como falar dragonês: É uma história bem divertida.	os três mosqueteiros. É um gênero literário que me agrada, uma boa história
1°	Sim	Lazer	Aventura/fantasia	Dança	Sim	Escola	Serie acampamento shaldow fells, pois ele fala sobre contos sobrenaturais e eu gosto disso. A última música, foi o primeiro romance/drama que eu me interessei desde o começo.	viagem ao centro da Terra, me disseram que é muito bom.
1°	Sim	Enriquecimento cultural	Terror/Horror	Literatura	Sim	Escola	o historiador - pois é uma história de terror que envolve	a cabana pois parece ser bem interessante

							vampiros, romance e outros.	
1°	Sim	Lazer	Aventura/fantasia	Cinema	Sim	Amigos	Ponto de impacto do Dan Brown, pois é rico em detalhes e foi um dos primeiros livros que li. O guia do mochileiro das galaxias, do Douglas Adams, por ser um livro muito engraçado e que, de uma forma ou de outra, me fez questionar sobre certas coisas.	Inferno, também do Dan Brown, por ele ser um dos meus escritores preferidos.
3°	Não	Estudo	Histórias de amor/drama	Música	Sim	Escola	Pelo fato de não ter lido muitos livros, um dos livros que li foi MACÁRIO, eu gostei pois ele fala sobre a vida dele e sobre alguns de seus sentimentos sobre o amor.	"A CABANA", por que meu tio e outras pessoas leram e me disseram que o livro é muito bom.
1°	Sim	Lazer	Aventura/fantasia	Literatura	Sim	Familiares	As crônicas de narnia 1 e 2	Percy Jackson
1°	Sim	Lazer	Aventura/fantasia	Cinema	Não	Amigos	A ilha perdida e O Ladrão de Raios Por que eles me introduziram na literatura também gosto de literatura internacional em geral, como Um dia, Coração,...	Gostaria de me aprofundar na literatura nacional em geral
1°	Sim	Informação	Autoajuda/religiosa	Artes plásticas (pintura, escultura, fotografia, etc.)	Sim	Amigos	O Código da Inteligência, Frankenstein, O Mestre dos mestres. Porque são livros interessantes que trazem em seu conteúdo coisas que me atraem e me ensinam.	'A Cabana', um pouco mais pra frente. Acredito que seja interessante e já foi publicado a algum tempo e não tive a oportunidade de ler ainda; Como todos os livros que leio aprendo inúmeras lições e conheço novas coisas a partir da visão do escritor, isto é legal e por isto eu gostaria de lê-lo.

1°	Sim	Lazer	Aventura/ fantasia	Música	Sim	Familiares	Meu pé de laranja lima Coração de tinta	Desventuras em série
3°	Sim	Enriquecimento cultural	Aventura/ fantasia	Cinema	Não	Familiares	Caçador de pipas, por causa da historia, pude aprender muito lendo esse livro. Consegui extrair muitas coisas nesse livro. A luneta magica, por ter sido o primeiro livro que li, ele me marcou muito e sem falar que a historia é bem interessante.	As vantagens de ser invisível, porque vários amigos já me recomendaram esse livro e sempre fazem muitos elogios em relação a esse livro.
1°	Sim	Enriquecimento cultural	Histórias de amor/ drama	Literatura	Sim	Escola	o historiador - é um romance , com vampiros meio "paixão proibida" , 'um suspense fascinante e eu sou apaixonada pelos mesmos Jardim Secreto - uma historia de motivação de vida - amo muito historias assim.	A Cabana - pois todos dizem que é muito bom e a capa desse livro me interessa muito.
1°	Sim	Lazer	Policial/ suspense	Música	Sim	Mídia	Dom Casmurro. Porque me chamou muito atenção na forma escrita. Querido John. Porque é interessante a história.	The Walking Dead. Porque me interessa por esse tipo de livro.
1°	Sim	Lazer	Histórias de amor/ drama	Dança	Sim	Escola	Tenho um em especial, "Dias e Dias", porque a personagem principal nutre uma paixão avassaladora pelo poeta Gonçalves Dias....o modo como ela enfrenta essa paixão é tão imensa que nos prende ao livro...	Ainda não tenho avistado o próximo
3°	Não	Lazer	Aventura/ fantasia	Música	Sim	Mídia	Marca de Atena - Fala sobre mitologia e a história em si é boa e também há ação. O Caçador de Pipas	A continuação da Marca de Atena e o próximo livro da trilogia da Cidade das

							- A emoção do livro é incrível, gostei muito, história boa.	Sombras, ambos são incríveis.
1°	Sim	Lazer	Aventura/fantasia	Dança	Sim	Escola	a saga acampamento Shaldow fells , e crônicas de narnia, pois os dois falam sobre fantasia; e eu gosto ,	guia do mochileiro da galaxia, me disseram que é interessante
1°	Não	Lazer	Aventura/fantasia	Dança	Não	Mídia	Aham	vdd
1°	Sim	Lazer	Aventura/fantasia	Cinema	Sim	Amigos	Century: Anel de fogo - Livro de aventura, romance, comedia, e muito mais.	Century: Cidade dos Ventos - Porque é continuação da serie
3°	Sim	Informação	Aventura/fantasia	Música	Não	Amigos	A saga Percy Jackson e A Cabana. Pois sempre abordavam temas que me agradam	Não tenho nenhum em vista.

Apêndice 3

Relatório de Pesquisa

PROJETO ENTRELEITURAS NO IFMS RELATÓRIO DE PESQUISA

1. Tendo participado da pesquisa “A literatura “de massa” como elemento catalisador da promoção do letramento literário no ensino médio”, sob responsabilidade do professor Flávio Amorim da Rocha, respondendo ao questionário e integrando o grupo de discussões sobre os filmes exibidos – Jogos Vorazes, Percy Jackson e V de Vingança, escreva sobre as experiências que o projeto proporcionou, mencionando suas impressões e os aspectos mais relevantes do trabalho.
2. Elabore um retrospecto da sua história de leitura. Qual foi o papel da literatura “de massa” na sua formação literária? Como os trabalhos desta pesquisa puderam/ podem auxiliar na formação do jovem leitor?

(Suas respostas devem ter, no máximo, uma página).

Apêndice 4

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Estudante

Por já participar do Projeto Entreleituras, você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “O cinema de massa como catalisador da promoção do letramento literário no ensino médio”, que tem por objetivo compreender a importância da literatura “de massa” na formação do leitor. A proposta deste estudo é mostrar a importância das leituras que os alunos fazem fora da sala de aula e como elas podem contribuir com a formação de leitores mais críticos.

Para este estudo, será, primeiramente, aplicado um questionário ao (à) voluntário (a), no Campus Campo Grande do IFMS, em horário a ser combinado com o professor pesquisador. Esse questionário é composto por 10 (dez) perguntas abertas e o (a) voluntário (a) terá até uma hora para respondê-lo.

Em seguida, gravaremos, em áudio, três reuniões do Projeto Entreleituras: uma sobre a obra *Jogos Vorazes*, a segunda sobre *Percy Jackson* e a última sobre *V de Vingança*. As gravações acontecerão durante as reuniões ordinárias do grupo e terão a duração de uma hora cada, sendo que serão gravadas as três reuniões. As perguntas que serão realizadas durante as reuniões estão no Anexo 1 deste termo, de acordo com o roteiro das reuniões do grupo. Essas informações serão utilizadas pelo professor pesquisador na escrita de sua tese de doutorado e a identidade dos sujeitos que participarem da pesquisa será mantida em sigilo. Os riscos apresentados são mínimos e consistem apenas na vergonha que o voluntário pode sentir diante dos instrumentos de coleta de dados: as gravações em áudio e o questionário.

Ao final das gravações dos três encontros, será solicitado um relatório simples, de uma página apenas, sobre a sua experiência no decorrer das reuniões. As perguntas norteadoras para esse relatório encontram-se no Anexo 2 deste termo. Elas serão enviadas por e-mail e você terá o prazo de 2 (duas semanas) para elaborar o relatório de participação que será devolvido, também, por e-mail ao professor pesquisador.

Para participar desta pesquisa, você não terá nenhum custo nem receberá vantagem financeira. Em todo caso, se forem identificados e comprovados danos causados por este estudo, você tem o direito à indenização assegurado. Você poderá obter informações sobre a pesquisa a qualquer momento. Sua participação é voluntária e, caso você não queira participar da pesquisa, isso não trará nenhum problema para você. Suas informações serão tratadas com sigilo e com padrão profissional. Nenhum dado será liberado sem a sua permissão e os resultados ficarão à sua disposição assim que a pesquisa for finalizada.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma ficará arquivada com o pesquisador responsável, no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, e a outra será entregue a você.

Os dados ficarão arquivados com o pesquisador por um período de cinco anos e, após o término desse período, serão destruídos. O pesquisador tratará a sua identidade com sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução 466/12 do Conselho Nacional da Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, CPF _____,
RG _____, estudante do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, declaro que concordo em participar deste estudo e também com a utilização das respostas do questionário, bem como das informações registradas em áudio pelo professor Flávio Amorim da Rocha, doutorando em Estudos Literários pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em seu projeto intitulado Cinema de Massa como catalisador do letramento literário no ensino médio. Declaro que, estando ciente dos riscos mínimos da pesquisa, tenho o direito de desistir da participação no projeto caso eu me sinta desconfortável em algum momento do processo.

Campo Grande, MS, _____ de _____ de 2017.

Assinatura do estudante

Assinatura do pesquisador responsável

Apêndice 5

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Pai ou Responsável

O (a) estudante _____, menor sob sua responsabilidade, por já participar do Grupo Entreleituras, projeto de pesquisa no Campus Campo Grande do IFMS, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “O cinema de massa como catalisador da promoção do letramento literário no ensino médio”, que tem por objetivo compreender a importância da literatura “de massa” na formação do leitor. A proposta deste estudo é mostrar a importância das leituras que os alunos fazem fora da sala de aula e como elas podem contribuir com a formação de leitores mais críticos.

Para este estudo, será, primeiramente, aplicado um questionário ao (à) voluntário (a), no Campus Campo Grande do IFMS, em horário a ser combinado com o professor pesquisador. Esse questionário é composto por 10 (dez) perguntas abertas e o (a) voluntário (a) terá até uma hora para respondê-lo.

Em seguida, gravaremos, em áudio, três reuniões do Projeto Entreleituras: uma sobre a obra Jogos Vorazes, a segunda sobre Percy Jackson e a última sobre V de Vingança. As gravações acontecerão durante as reuniões ordinárias do grupo e terão a duração de uma hora cada, sendo que serão gravadas as três reuniões. As perguntas que serão realizadas durante as reuniões estão no Anexo 1 deste termo, de acordo com o roteiro das reuniões do grupo. Essas informações serão utilizadas pelo professor pesquisador na escrita de sua tese de doutorado e a identidade dos sujeitos que participarem da pesquisa será mantida em sigilo. Os riscos apresentados são mínimos e consistem apenas na vergonha que o voluntário pode sentir diante dos instrumentos de coleta de dados: as gravações em áudio e o questionário.

Ao final das gravações dos três encontros, será solicitado ao (à) voluntário (a) um relatório simples, de uma página apenas, sobre a sua experiência no decorrer das reuniões. As perguntas norteadoras para esse relatório encontram-se no Anexo 2 deste termo. Elas serão enviadas por e-mail e o (a) voluntário (a) terá o prazo de 2 (duas semanas) para elaborar o relatório de participação que será devolvido, também, por e-mail ao professor pesquisador.

Para participar desta pesquisa, o (a) estudante não terá nenhum custo nem receberá vantagem financeira. Em todo caso, se forem identificados e comprovados danos causados por este estudo, ele (a) tem o direito à indenização assegurado. O responsável pelo estudante ou ele próprio poderá obter informações sobre a pesquisa a qualquer momento. A participação é voluntária e, caso o (a) estudante não queira participar da pesquisa, isso não trará nenhum problema para ele (ela). As informações serão tratadas com sigilo e com padrão profissional. Nenhum dado será

liberado sem a permissão do responsável e do (a) estudante e os resultados ficarão à disposição de ambos assim que a pesquisa for finalizada.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma ficará arquivada com o pesquisador responsável, no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, e a outra será entregue ao senhor (a). Os dados ficarão arquivados com o pesquisador por um período de cinco anos e, após o término desse período, serão destruídos. O pesquisador tratará a sua identidade com sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução 466/12 do Conselho Nacional da Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, CPF _____,
RG _____, responsável pelo (a) menor _____,
fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do menor sob minha responsabilidade de participar, se assim o desejar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Campo Grande, MS, _____ de _____ de 2017.

Assinatura do responsável

Assinatura do pesquisador responsável

Apêndice 6

Roteiro para as gravações em áudio

Questões que serão realizadas durante as três reuniões que serão gravadas em áudio:

- 1) Além do filme, você também leu o livro?
- 2) Quais elementos motivaram você a escolher essa obra?
- 3) Qual é a temática da obra?
- 4) Como você percebe a construção dos personagens?
- 5) Você se identifica com algum personagem?
- 6) O que mais chamou sua atenção nessa obra?
- 7) Existe alguma diferença entre essa obra e as obras que precisam ser lidas para a disciplina de literatura?
- 8) Você tem dificuldades com outros tipos de leitura?
- 9) Qual é a principal diferença, em sua opinião, entre ler o livro e assistir ao filme?
- 10) Que outros livros ou filmes você conhece que tratam dessa temática?

Outras questões que depreendam dessas aqui descritas poderão ser feitas no momento das intervenções.

Apêndice 7

Reunião do grupo para discussão da obra *Jogos Vorazes* e preparação da intervenção na escola

Anotações e transcrições de falas

Reunião do grupo – preparação para as exibições de *Jogos Vorazes*, na qual estiveram presentes Ana, Fernando, Paulo e o professor pesquisador.

Logo após a exibição do filme, na casa de um dos integrantes do grupo, iniciamos a discussão a respeito da obra filmica.

(Fernando) “É o lance da Hanna Arendt, ela fala do totalitarismo. No princípio, na primeira edição, era o autoritarismo. Era submissão passiva, tinha uma força que se tornou totalitarismo, submissão ativa”.

(Paulo) “É legal fazer essa discussão num período de Copa. Eu acho bacana como o filme trata a beleza, trata a mídia, essas questões. A capital é uma caricatura o que a gente tem hoje, muitas vezes”.

(Professor pesquisador) Mas qual seria, portanto, a motivação para ler um livro como esse ou assistir a um filme como esse?

(Fernando) “Eu li um comentário um dia desses, o cara diz o seguinte... que o Harry Potter inaugurou autoajuda para adolescentes. Você tem o cara, que ele não é grandes coisas, que ele é mais ou menos ajeitado, que ele não tem características muito fortes. O Harry Potter... qual é o perfil psicológico do Harry Potter? Não tem muito pra se afirmar, muito positivo. Qual é o perfil psicológico do Percy Jackson? Não sei! Qual é o perfil psicológico da Bela? Sei lá! É genérico. Pra todo mundo poder se ver ali, saca? Aí ele (o Harry Potter) descobre que ele é o redentor de outro mundo, que ele foi escolhido, que é a Providência, saca? É autoajuda para o adolescente, para qualquer adolescente poder se ver ali, porque não afirma muita coisa sobre o personagem. Aí vem o lance salvístico”.

(Ana) “A Bela tem todos os problemas de adolescente. Sabe... é inacreditável uma pessoa ser tão... é destrutivo aquilo. Em algum momento você vai se identificar com algum elemento da personagem, da Bela, porque é muito genérico”.

(Fernando) “Ela, a autora, mostra o palco para poder desenvolver aqueles elementos. A ideia é secundária”.

(Paulo) “Acho que o fato das pessoas se atraírem pelo filme, pelo romance, não inutiliza o resto do filme, não inutiliza a mensagem. A mensagem, de certa forma, fica na pessoa, o resto do filme, a outra construção do filme, as referências”.

Falamos sobre a literatura e o seu poder humanizador, partindo do texto do Antonio Candido, *O Direito à Literatura*, que havíamos lido recentemente.

(Professor pesquisador) “O que haveria de humanizador nessas obras?”

(Fernando) “Eu pensei numa coisa agora. É que... tipo... o grande lance do cânone, é que tipo um cara, eu li isso esses tempos atrás e achei muito massa, é que o cânone é um presente dos gênios para pessoas comuns. Tipo... qual o lance do Dostoiévsky? É que ele tem toda a questão essencial que atravessava ele ali, tem o lance da diegese polifônica, você tem as várias ideias que se anulam ali. Por exemplo, nos Irmãos Karamázov, você tem o cristão, o ateu, o libertino, tem esse confronto... que é a questão essencial. No Machado de Assis, você tem os perfis psicológicos... é um testamento psicológico para a humanidade. E é um lance positivo, eles estão afirmando coisas ali, saca? Agora, Jogos Vorazes, qual é o perfil psicológico da personagem principal?”.

(Paulo) “Ele se torna superficial pra quem leu Dostoiévsky, né? A gente tem que lembrar que o nosso público não é de pessoas que leram Dostoiévsky. Então a gente tem que lembrar que falar que os personagens são superficiais não é bacana”.

(Professor pesquisador) “A gente não vai falar isso. As pessoas tem que chegar às suas próprias conclusões. Como podemos abordar, por exemplo, a personagem Katniss?”

(Fernando) “Acho que a gente vai perceber que o grande lance deles é que ele percebem enredo. É só substância e não forma. Se eles lessem Kafka, por exemplo... não acontece nada!”.

(Paulo) “O que chama os leitores pra obra é ela ter um porque viver. Como eu busco na literatura, eu busco na arte, a fantasia... é a ideia que eu queria ter, eu queria ter... um... sentido pra minha vida”.

Falamos, em seguida sobre a literatura como válvula de escape e mencionamos, além disso, a questão da identificação.

(Paulo) “Eu acho que Jogos Vorazes, nos autores de *best-sellers*, ele alcança um patamar um pouquinho mais elevado porque tem a ideia de que tá falando de assunto sério, eu digo assim..., na cabeça da maioria dos leitores que estão acostumados a Harry Potter, Percy Jackson, que leem basicamente isso, ele alcança um nível um pouquinho maior, porque em Percy Jackson ele conta uma história completamente fantasiosa, em Harry Potter, uma história completamente fantasiosa, aí você tem Jogos Vorazes, que tem alusão ao mundo real, parece... e eu faço conexões na minha cabeça que me lembram muito o mundo real, você fala... putz, isso parece fazer sentido, essa história é séria... eu vou levar a sério”.

(Paulo) “É o lance do espetáculo. Você tem o espetáculo indo contra a ideia da transparência. A visibilidade de alguns mata a visibilidade de outros. É exatamente a questão da Copa do Mundo. O que a copa do Mundo é? O que é o futebol?”.

(Fernando) “As pessoas percebem, meio que percebem, que tem uma estrutura ali, que é o lance do escape, aquele sujeito, entra aí a análise psicológica da Geração Y, entra no negócio do escape e tal só que sabe... não tem catarse! Ele percebem que tem estrutura, mas... a estrutura é boa, é massa para um escape, mas... sei lá...”

Para a discussão após a exibição do filme, na intervenção, optamos por falar sobre a construção da personagem. Chegamos à conclusão que abordaríamos um elemento narrativo na discussão e que a personagem, por conta do que foi falado nessa reunião de preparação, seria o mais adequado.

(Fernando) – “Essa galera precisava mesmo era ler Kafka. Não tem enredo, mas ... é um negócio fantástico”.

(Professor pesquisador) – “Mas será que talvez eles não leiam Kafka porque eles não tenham o espaço para que eles possam refletir sobre as leituras que eles já fazem?”.

(Paulo) – “É isso que precisamos propor, não é?”

(Ana) – “Sim... é esse espaço que vai nos permitir conversar e mostrar algumas coisas sobre a obra, comparando ela com outras, por exemplo”.

Demos a discussão por encerrada e combinamos detalhes logísticos para exibição do filme na semana seguinte.

Apêndice 8

JOGOS VORAZES: EXIBIÇÃO E DISCUSSÃO

Anotações e transcrições de falas.

Jogos Vorazes tem a duração aproximada de duas horas e vinte minutos. Na exibição tivemos a presença de dezesseis estudantes. Desses dezesseis, dez ficaram para a discussão após o término do filme.

Iniciando a conversa:

(Paulo) “O que leva as pessoas ao cinema ou às livrarias para comprar ou assistir Jogos Vorazes? Por que faz tanto sucesso? O que vocês acham?”

(Estudante 1) “Porque é bom, ué”.

(Professor pesquisador) “Por que a gente tem a impressão de que é mais fácil ler Jogos Vorazes que outros livros?”

(Estudante 2) “Por causa da história, da tendência”.

(Estudante 3) “Acho que a linguagem chama atenção e além de colocar um monte de gente que vai morrer, chama os meninos, tem um romance que chama as meninas. Aí todo mundo vai e vira uma febre”.

(Estudante 4) “A febre também é por causa da rebelião”.

(Paulo) “O que você pensa dessa rebelião, tipo, relacionado com o mundo aqui?”

(Estudante 4) “Ah! Política! É como se fosse uma rebelião. A Capital, como se fosse o prefeito, o presidente, né? Aí... aí... o Panem é como se fosse um país, uma rebelião contra”.

(Estudante 5) “É legal porque trata de um assunto que tá no dia-a-dia de todo mundo de uma forma menos formal e mais divertida, mais atraente pra gente prestar atenção nisso... e isso chama atenção dos jovens que têm que estar mais presentes no meio político.”

(Paulo) “E ele coloca... assim, na minha leitura, ele coloca de forma exagerada... é... algumas coisas da nossa sociedade. Ele exagera alguns pontos... que é uma política nossa própria, na minha visão. Por exemplo, a questão da mídia, você trabalhar com a mídia, trabalhar com o gosto das pessoas. Como você faz para impedir uma possível rebelião? Ele transforma aquilo no amor de duas pessoas... sabe... não tem política, na verdade... aquilo ali é só os dois apaixonados. Sabe... ele reduz a coisa ao espetáculo, ao que as pessoas querem ver... tipo, não foi uma rebelião, era só uma coisinha pra entreter. A gente usa dessas situações para entreter as pessoas para elas ficarem caladas. E isso hoje em dia na mídia, essa coisa de... eu dou o que as pessoas querem para elas ficarem caladas... para alienar elas, coisas do tipo”.

(Paulo) “Quando falamos de livro e de filme, dá pra perceber a diferença?”

(Estudante 3) “Sim. No filme você vê as ações. Quando você lê, você percebe tudo que ela está pensando, tudo que passava na cabeça dela na hora. É bem legal.”

(Paulo) “A câmera tenta focalizar a visão dela.”

(Estudante 6) “É por isso que é importante ler o livro. Você entende mais detalhado, mais bem explicado o momento... então é bom ler.”

(Paulo) “O que vocês pensam da personagem Katniss? Por que ela faz sucesso? Como que ela é construída?”

(Estudante 5) “É aquela parada de carisma anti-heroico. Ela acha que ela tá contra o sistema. Eu não li o livro, mas... parece que tem um lado revolucionário... ela é uma plebeia que tá lutando pelo povo de uma maneira que ela não queria”.

(Estudante 3) “Tipo... qualquer uma pode ser a Katniss. Ela é super normal, não tem características muito diferentes, parece com uma garota comum. Acho que isso que faz a gente se identificar com ela”.

(Paulo) “O que faz a diferença entre ler Jogos Vorazes e uma leitura que o professor de português pede, por exemplo: Machado, Alencar?”

(Estudante 1) “Ah...é diferente o nível. É diferente porque... Machado de Assis, por exemplo, é uma leitura mais erudita. Por causa das palavras... não são comuns... um livro mais best-seller assim... tem palavras que você usa. Não que seja melhor, mas tem essa diferença”.

(Estudante 2) “Jogos Vorazes é mais próximo da nossa vida, do jovem. Machado é mais difícil de ler porque não está fazendo parte da nossa vida. Eu acho Machado de Assis entediante”!

(Estudante 3) “O público-alvo era outro”.

(Estudante 1) “É porque em Jogos Vorazes,... tem gente que fala muito de modinha, mas modinha não faz sentido. Por que modinha é ruim? Tem um monte de gente lendo”!

(Estudante 4) “José de Alencar era modinha no século XIX”.

(Professor pesquisador) “Se a obra chega até vocês, é porque ela tem alguma coisa”...

(Estudante 1) “E tanto que esse pessoal fala de modinha... você pergunta pra eles... e eles leram”!

(Estudante 2) “Esse negócio da modinha, acho que assim... quando é mais pra todo mundo é, digamos assim, inferior. Não que seja inferior. Na cabeça das pessoas... o que é cultura... eu vou ler Machado de Assis porque eu tenho que ter cultura. A Culpa é das Estrelas, que é super modinha... não que seja inferior, mas dá essa ideia de ser inferior”.

(Estudante 3) “É o mainstream. Não pode ter uma coisa legal que tem que monopolizar e não deixar ninguém ver”.

(Paulo) “Eu acho que isso faz parte de uma ideia de construção de imagem né... você quer construir uma imagem pra você, aí pra você – vou usar um termo da modinha – pra você agregar valor, você vai lá e lê aqueles livros que poderiam, ou pelo menos diz que lê aqueles livros que poderiam fazer com que você fosse uma pessoa culta. Então, muitas vezes, as pessoas recorrem aos livros clássicos por isso”.

(Estudante 3) “Eu nunca vi ninguém chegar eu dizer: você leu aquele livro lá do Machado de Assis? Nunca vi isso”.

(Estudante 1) “Ah! Eu já vi”!

(Estudante 5) “Eu também”!

(Estudante 4) “Alguns jovens também têm preconceito com jovens que leem alta literatura. Quando eu falo se alguém já leu Cinco Minutos ou a Viuvinha, eu tento conversar... mas eles me zoam... não é legal. Aí você acaba lendo outras coisas pra conversar com os outros”.

(Estudante 2) “Ah, eu amo Machado de Assis! Eu leio livros clássicos e eu também leio... eu leio John Green... Eu gosto de John Green, mas também gosto de Machado de Assis”!

(Professor pesquisador) “E que diferença você sente quando lê Machado de Assis e Suzanne Collins”?

(Estudante 2) “Eu não li Jogos Vorazes”.

(Professor pesquisador) “John Green”.

(Estudante 2) “Ah, é tipo... bem mastigado. Você não precisa refletir muito. A Culpa é das Estrelas é bastante clichê. Cidade de Papel, tem umas coisas clichês... mas sei lá... você acaba lendo porque é fácil de ler. É, de certa forma, legal. Agora, clássico... eu demoro pra ler, tem que ir analisando cada parte... é bem diferente... mas não que um livro é melhor que o outro. Os dois são legais.

(Professor pesquisador) “Vocês acham que literatura tem função? A gente lê por causa de alguma coisa”?

(Estudante 5) “Pra se informar, você aprende se divertindo”.

(Estudante 6) “Aumentar o vocabulário”.

(Estudante 5) “Você aumenta o vocabulário e ao mesmo tempo a gente viaja”.

(Estudante 4) “Obra como Jogos Vorazes é mais fácil de ler. Se você pega uma obra mais densa, é mais complicado. Nas obras mais pesadas você vai acompanhar e vai ter que refletir mesmo. Acho que nessas você tem que extrair a questão política. Ela não fica tão clara. O que mais chama a atenção nessa é a ação, a aventura, o romance. Por isso que eu acho que ela chama a atenção. Eu achei legal isso que ela falou... de ser mastigado”.

(Paulo) “Eu assisti Em Chamas e parece que a política se desenvolve muito mais lá. Você entra fácil na história por causa de Jogos Vorazes... só que ao longo da história ela vai se desenvolvendo pro lado que ela quer... a política, a revolução. Ela é uma história sobre revolução”.

(Estudante 4) “Mas, gente... o povo não questiona”?

(Estudante 3) “Que povo”?

(Estudante 4) “O povo ali que participa dos jogos... os distritos... não questionam essa situação”?

(Paulo) “Não é claro o posicionamento deles”.

Como havíamos realizado uma exibição anterior da adaptação fílmica de *V de Vingança*, baseada nos quadrinhos do Alan Moore, Paulo estabelece uma relação entre ambas as obras:

(Paulo) “Tanto em *V* quanto em *Jogos Vorazes*, os Estados Unidos quebram e o mundo vira um caos”.

(Paulo) “E qual é a diferença entre a Katniss e uma personagem de Machado”?

(Estudante 3) “A Katniss, ela é... moderna, mas tem esse negócio de guerreira. A Capitu, não sei... eu não gosto da Capitu. Tenho uma antipatia por ela. Ela é manipuladora”.

(Estudante 1) “Os personagens de agora são mais próximos. Eles aproximam o leitor”.

(Paulo) “A Katniss... digamos assim, quando eu leio *Jogos Vorazes*, a Katniss sou eu, né? Eu sinto o que ela tá sentindo ali... é uma coisa assim... não é alguém que eu tô lendo sobre, não é alguém que eu tô ouvindo sobre, igual à Capitu. Você nunca vai decifrar a Capitu porque você vê ela nos olhos de outra pessoa. A Katniss é você. Você tá ali, acompanhando o que ela tá vendo”.

(Estudante 2) “É uma coisa que o professor falou na aula dele. A gente vê pelos olhos do narrador. Narrador universal... e tal”.

(Paulo) “Acontece que em *Dom Casmurro*, com a Capitu, o que acontece com o Peeta em *Jogos Vorazes*. O Peeta é um mistério... ele vira um mistério... você não entende muito bem ele. Tem hora que tipo... o que ele tá fazendo? Sabe... nos *Jogos Vorazes*. Porque ele é a pessoa que eu tô vendo de fora. A Katniss não entende ele”.

(Estudante 6) “Toda hora ela muda de postura”.

(Estudante 5) “Ela é meio bobona. Até certa parte, ela não entende nada... aí, de repente, pá! Ela sabe de tudo”.

(Estudante 1) “Mas é meio decepcionante o final do filme – ela entra no jogo de vez”.

(Estudante 3) “Ela se entregou”.

A sessão de discussões é encerrada com algumas considerações sobre a temática do filme e a Copa do Mundo, a questão dos investimentos do Governo para que o evento esportivo aconteça e a espetacularização para a sociedade.

Apêndice 9

VÍDEOS PARA O CANAL NA INTERNET – DISTOPIAS

Anotações e transcrições de falas.

(Ana) “Nós estávamos procurando algum tema que seria interessante para esse vídeo, pra abrir nossos trabalhos, vamos dizer, e aí a gente foi procurar os livros que a galera tem lido ultimamente e um dos temas que a gente encontrou com mais frequência foi a distopia”.

(Helena) “Até porque anda lançando bastante no cinema esses filmes como Jogos Vorazes, Divergente, Maze Runner, que são todas distopias que estão fazendo bastante sucesso”...

(...)

(Fernando) “Mesmo que a distopia seja um gênero muito antigo, não tão antigo assim..., a gente pode perceber que existem duas tendências ou duas tradições dentro do gênero. De um lado, você tem uma vertente mais antiga que é usar a distopia para fazer crítica social, então essas obras são mais clássicas, tendem a se encaixar nessa categoria. Por exemplo, 1984, Admirável Mundo Novo”...

(Helena e Ana) “Laranja Mecânica”.

(Fernando) “Mesmo que a distopia seja um gênero muito antigo, bem... nem tão antigo assim..., a gente pode perceber que existem duas tendências, duas tradições dentro dos gêneros. De um lado, você tem uma vertente mais antiga que é usar a distopia como forma de fazer crítica social. As obras mais clássicas tendem a se encaixar nessa categoria. Por exemplo, 1984, Admirável Mundo Novo, Laranja Mecânica... Enquanto essas obras mais recentes têm outra tendência que é... o foco da distopia não é a crítica social... mesmo que ela apareça. Por exemplo, em Jogos Vorazes, que o centro é a criação de um universo. Então, se, por exemplo, um leitor de Jogos Vorazes ou Divergente lê 1984 com os mesmos olhos que ele lê Jogos Vorazes, ele vai achar o livro ruim”.

(Ana) “Em 1984 não existe um universo muito grande, existem alguns poucos personagens e o que importa em 1984 é a grande coisa do Orwell, é uma crítica social, criar aquele universo”...

(Fernando) “Opressor”...

(Ana) “Opressor, essa é a palavra. Então o foco dele não é criar grandes coisas como temos em Jogos Vorazes, tipo... tem lá assim... milhares de distritos”...

(Fernando) “Milhares de personagens”...

(Ana) “Muitos personagens”...

(Helena) “Inclusive é pra gente se identificar e tal”...

(Ana) “É...você se inclui naquilo né... fica tentando achar qual é a sua facção ou de que distrito você é. O Orwell não proporciona isso pra gente porque a grande coisa dela é toda aquela crítica social, é muito mais político, né... uma vertente política”.

(Fernando) “Sim”.

(Helena) “O V de Vingança também tem essa vertente política bem presente”.

(Fernando) “V de Vingança é interessante porque é uma obra recente... relativamente recente... só que... mesmo sendo uma obra não tão antiga ela se encaixa nessa categoria que é muito mais uma crítica social e tal e é muito interessante. Foi escrito pelo Alan Moore e o desenhista é o David Lloyd que teve grandes concepções pro roteiro também. E é interessante porque ela foi escrita pelo Alan Moore, que é um inglês, e foi escrito na época que a Margaret Thatcher ascendeu como primeira ministra do Reino Unido e o Alan Moore era tipo um esquerdista safado e a Margaret Thatcher era extremamente direitista e tal... então ele tinha umas visões apocalípticas que a Inglaterra ia virar um lance fascista e resolveu exprimir todos os anseios dele nessa obra linda, genial. Por favor, leiam V de Vingança. Se você perceber o V de Vingança não tem... mesmo que tenha a construção do Universo coerente... isso não é o foco... o foco são os personagens. Outra obra assim é Laranja Mecânica”.

(Helena) “Bom... esse livro é maravilhoso! Eu gosto forte por causa principalmente do vocabulário que o autor criou. Ele misturou russo com inglês e ainda tem uma tradução pro português que teve que fazer adaptações e quando você começa a ler você para assim e... que ... é essa? Você tem que ficar indo lá atrás no vocabulário pra ficar olhando, mas depois disso, quando você está na metade do livro, você já viu metade das coisas, você consegue ler normal como se estivesse assim... conversando com o Alex, porque ele que conta a história. Também teve o filme Laranja Mecânica... acho que teve mais gente que viu o filme do que o livro”.

(Ana) “O livro teve um sucesso maior por causa do filme do Kubrick”.

(Fernando) “Sim... então em Laranja Mecânica a gente consegue ver bastante claro isso... que o foco não é a criação do universo. A gente não sabe muito do futuro que... onde o Laranja Mecânica se passa. A gente não sabe quase nada, na verdade”.

(Ana) “É... ele conta muito pouca coisa”.

(Fernando) “A gente sabe da história do Alex. Daquele núcleo de personagens e tal... só que o foco lá não é o universo, as características e tal, sei lá... não tem fanfic do Laranja Mecânica”.

(Ana) “Não. Pelo menos eu nunca vi até hoje. Se vocês tiverem, deixem o link aí pra gente dar uma olhada porque eu ainda não vi”...

(Helena) “A vida do Alex depois que ele saiu da prisão” (risos).

(Ana) “É, por exemplo... por exemplo”.

(Fernando) “Porque o que permite, uma das coisas que permite ter tantos fanfics dessas obras mais recentes é que o universo é muito rico, tem muitas características, muitos personagens, muitos elementos. Você pode tirar, você pode explorar esses elementos. Enquanto essas obras, elas não tem uma coisa tão extensa assim”...

(Ana) – “Ah, é o que a Helena estava falando. Por exemplo, Divergente. Em Divergente a gente tem as facções e todo mundo fica tentando descobrir de que facção é e as pessoas criam histórias

sobre aquilo. Essas obras não possibilitam isso. Como você vai criar uma fanfic de 1984 se tem pouquíssimos personagens que aparecem e o que é importante é o que está ali mesmo... aquele universo todo que é criado não é um universo absolutamente extenso que possibilite a gente sair tirando elementos e criando coisa a partir daquilo, que é uma característica da literatura popular que a gente consome bastante hoje em dia”.

(Fernando) “É muito comum você ver hoje discussões sobre política e tal, pessoas citando Orwell, sei lá... quando descobriram, teve aquela polêmica que os EUA estavam espionando os e-mails das pessoas do universo. Pessoas citando loucamente 1984, a questão da perda da liberdade. Então é muito comum essas obras serem referências símbolo para as pessoas entenderem ou criticarem”...

(Ana) “V de Vingança mesmo, a máscara, a gente viu nas manifestações de 2013, as pessoas usando como um símbolo político fortíssimo, com uma carga simbólica muito grande”.

(Helena) “Não só no Brasil”...

(Ana) “Jogos Vorazes tem um teor político né... a gente já discutiu isso algumas vezes, ele tem bastante referências políticas assim..., se vocês leram, vocês devem ter percebido isso, mas não é assim”...

(Fernando) “Fala sobre a Capital e”...

(Helena) “Isso não é o foco. Já os que a gente citou, Orwell, Laranja Mecânica, tem a crítica. O autor foca na crítica e a partir da crítica ele vai criando um universo em volta dela que é o centro da obra. Enquanto em Jogos Vorazes, Maze Runner... é mais pra criar esse universo mesmo”.

(Ana) “As pessoas citam bastante Maze Runner. É uma consequência da obra, não o objetivo”.

Encerramento.

Apêndice 10

VÍDEOS PARA O CANAL NA INTERNET – SOBRE A LITERATURA

Anotações e transcrições de falas.

(Ana) “Nós somos o Entreleituras. A gente voltou pra fazer um vídeo pra ter um tom diferente dos que a gente fez anteriormente, né... porque nós falamos de literatura, de temas dentro da literatura, mas a gente não falou do que a gente pensa de literatura, de como a gente se relaciona com a literatura e nós decidimos falar sobre isso agora né... e esse é um vídeo basicamente pra isso”.

(Fernando) “O vídeo não tem grandes pretensões de ter um rigor acadêmico, científico, nem nada disso. É mais sobre nossa experiência pessoal, subjetiva, com a literatura, a forma como a gente se relaciona com a literatura. Pra mim, o mais importante da literatura... a sede de tudo que ela tem para nos oferecer, é o fato de que através da literatura uma pessoa... ela consegue tornar, através do processo da escrita, através do processo literário, através da forma literária, consegue transformar experiências que são subjetivas, experiências que são exclusivas de sua biografia ou mesmo experiências que nunca aconteceram. A pessoa consegue, através da literatura, transformar esses conteúdos em formas que são acessíveis para todo mundo, mesmo que haja distância entre o autor e o leitor. Essa comunicação intersubjetiva entre pessoas completamente distintas, totalmente separadas, acho que é uma das coisas mais interessantes, mais milagrosas que a literatura tem”.

(Ana) “Isso, para mim, envolve muito a questão dos temas. A literatura para mim não faz sentido se ela não fala desses temas universais, das coisas que podem ser acessadas por todo mundo. Mais importante que isso é a coisa humanizadora que a literatura tem de construir em mim alguém que pode se identificar com uma pessoa que é totalmente diferente. Eu li uma história de uma pessoa que é negra, que mora na África ou na América do Norte, como eu li o livro da Chimamanda Adiche... é uma garota que mora nos EUA e é da África... mas é uma realidade totalmente diferente da minha, mas faz sentido as experiências que elas fazem. Consegui me identificar com ela enquanto indivíduo porque aquilo que eu li me transportou para uma realidade igual à dela, me transformou em alguém que é capaz de desenvolver empatia com o ser humano que tá numa outra realidade. Isso é muito incrível”.

(Fernando) “E esse tema do papel humanizador da literatura é discutido pelo Antonio Candido, um grande, grande crítico literário brasileiro, em livros como esse aqui. A literatura tem um papel humanizador basicamente porque ao ler, o leitor... ele transforma em memórias, ou seja, em elementos que fazem parte da sua biografia, da sua vida interior, ele transforma em memórias coisas que nunca lhe aconteceram, coisas que talvez ele nunca foi capaz de imaginar antes de ler. Por exemplo, esses dias eu acabei de terminar um livro, A Arte Francesa da Guerra, e ele discute a questão colonial. Ali você tem cenários que eu nunca tinha imaginado antes. Sei lá, a Indochina nos anos 60, a Argélia nos anos 70... e lendo se transformaram em memória diálogos, cenas, batalhas... pensamentos, angústias, alegrias, sei lá... de um nativo da Indochina

ou de um soldado colonial francês na Argélia. Quer dizer a minha vida interior, ela se expandiu... minha vida interior se expandiu um pouco mais ao incorporar como memórias essas coisas que antes eram completamente alheias para mim e, ao incorporar essas coisas eu me torno um pouco mais capaz de imaginar coisas diferentes, de pensar em soluções diferentes, em sentir coisas diferentes, e uma região do mundo que pra mim era um grande ponto de interrogação ganhou um pouco mais de cor, de profundidade, de sabor.

(Ana) “É... e a gente começa a fazer mais sentido... as coisas começam a fazer mais sentido. Existem coisas das quais eu não posso falar porque eu simplesmente não conheço, sabe. E eu não tenho condição de pensar sobre algo que eu não conheço e a literatura oferece à gente essa oportunidade de, de fato, conhecer alguma coisa que é muito diversa daquilo que eu vivo, daquilo que eu conheço e isso é muito... muito forte parar pra pensar nisso, nessa força que a literatura tem”.

(Fernando) “Eu acho que o mais importante dessa concepção é que ela mantém ao mesmo tempo a individualidade, a diferença entre os indivíduos, mas ao mesmo tempo que ela mantém essa diferença, quer dizer, cada um tem uma biografia interior que lhe é própria, cada um tem experiências que lhes são próprias. Mas ao mesmo tempo que ela mantém essa diferença, ela mantém, ela dá a possibilidade de comunicação intersubjetiva. Então mesmo que nós sejamos completamente diferentes, você é capaz de entender, de sentir e de imaginar o que eu estou comunicando”.

(Ana) “É... eu não preciso me tornar igual a você, mas eu sou capaz de te compreender e de ser empática”.

(Fernando) “Só que essa posição, ela é uma posição bem sutil. Ela trabalha com contradições e é muito fácil essa posição deslizar pra coisas não tão ricas e interessantes assim. A gente vê muito uma identificação absoluta entre a obra e o autor, por exemplo, como se o autor só pudesse falar do que ele viveu ou uma interdição a essa possibilidade de comunicação intersubjetiva quando você diz que só quem viveu algo pode sentir. Quando você diz isso, você corta a possibilidade de comunicação intersubjetiva, você mata essa possibilidade tão interessante, tão rica”.

(Ana) “E isso é muito perigoso né... quando a gente escorrega para esse extremo... eu só posso ler sobre a Alemanha de alguém que viveu lá e só. Se não viveu lá, não tem possibilidade nenhuma...ele não pode ter conhecido, sei lá... não pode ter tido acesso àquela realidade. É bizarro você encaixar as coisas nessas caixinhas tão fechadas, impossíveis de serem manipuladas, isso é muito... corta bastante do propósito que a literatura tem, pelo menos pra gente. As pessoas podem enxergar de modos diferentes e é completamente possível que ela seja enxergada de outra maneira. Mas é tipo... pra mim não faz muito sentido que ela seja essa coisa tão cheia de caixinhas e a gente tem visto muito pessoas... esse tipo de classificação e de diferenças sendo feitas...”

(Fernando) “Você dizer que sei lá... como é que se chama a autora de Americanah”?

(Ana) “É a Chimamanda”.

(Fernando) “A Chimamanda. Você dizer que um leitor branco e europeu, ele nunca vai entender a Chimamanda, é você jogar fora uma possibilidade interessante, a possibilidade de comunicação intersubjetiva de dois seres humanos justamente porque eles são dois seres

humanos. Um dia desses eu li um mediums, rede social de escritores bem interessante, um artigo de um cara que dizia que é um absurdo a gente responder a pergunta ‘por que a gente ainda lê Shakespeare ou Homero?’ com respostas super elaboradas, super teóricas, a principal resposta é muito simples. É porque a gente ainda é humano e as questões humanas que Shakespeare, Homero e etc. discutem ainda nos são pertinentes porque ainda somos humanos. Quando a gente responde essa pergunta com respostas super elaboradas, a gente tá deixando de ver algo muito elementar, mas muito significativo”.

(Ana) “E que talvez seja mais importante né... é muito mais importante que a linguagem, que a estética, não que não seja importante, mas é mais importante aquilo de que ele fala, é mais importante os temas, porque eles fazem sentido pra gente desde Shakespeare, eles fazem sentido desde Homero. Se eles continuam fazendo sentido, existe alguma coisa muito grandiosa por trás disso... não é à toa que ainda faz sentido ler Shakespeare, não é à toa que ainda faz sentido ler Homero”.

(Fernando) “Então eu acho que é isso. Deixem sua opinião nos comentários. Vamos continuar essa discussão que é muito importante...”

Encerramento.

Apêndice 11

RELATOS DE PARTICIPAÇÃO – ANA

PROJETO ENTRELEITURAS NO IFMS - RELATÓRIO DE PESQUISA

1. Tendo participado do projeto Entreleituras e de todas as suas ações – exposições filmicas, rodas de conversa, produção de vídeos, participação nas feiras de ciência e tecnologia (Fecintec e Fetec), além da formação para professores do ensino básico, escreva sobre as experiências que o projeto proporcionou, mencionando suas impressões e os aspectos mais relevantes do trabalho.

Eu sempre ouvi de professores e parentes que ler era bom pra aprender a “escrever certo” e que era bom que eu lesse porque me sairia melhor no vestibular. Trabalhar com o Entreleituras me ajudou a me distanciar dessa visão pragmática da literatura, a vê-la de um modo mais humano e menos rígido. E esse provavelmente foi o aspecto pessoal mais importante para mim; entender que a literatura tem um papel humanizador (obrigada, Candido) que suplanta qualquer noção instrumental que se possa ter dela.

Em meu tempo no projeto adquiri conhecimentos e experiências, fiz leituras e participei que jamais imaginaria possíveis para uma aluna de ensino médio. As formações de professores foram incríveis, inverte os papéis e ser aquela falando a eles permitiu que houvesse diálogo entre iguais, tornando a realidade deles mais perceptível e a troca de conhecimentos mais natural. Falar aos alunos em escolas também foi muito interessante; muitos deles, assim como vários professores, nos procuraram e demonstraram interesse real em participar de feiras e iniciar ou continuar projetos através do nosso exemplo. E foi extremamente importante para nós como projeto sair das paredes do IF e apresentar aos professores uma nova possibilidade para o ensino da literatura e aos alunos para a experiência com ela. Essa é e sempre foi, para mim, a essência do projeto; fazê-la chegar a mais pessoas foi muito gratificante.

Ainda falando em expandir a ação do projeto, o canal foi o ponto máximo disso; colocar os vídeos na internet permitiu que nosso conteúdo se tornasse acessível para todo tipo de pessoa - estudantes ou não, professores ou não - e mesmo que a possibilidade de reações negativas tivesse me deixado um tanto receosa, a possibilidade de expandir nossas reflexões para um público mais amplo e diverso foi muito positiva. A preparação para os vídeos foi positiva por si só, cada vídeo foi acompanhado por horas de diálogo e por leituras prévias, que, aliás, foram constantes durante cada etapa do projeto. Nada era feito sem muito diálogo e leituras, desde os primeiros dias de projeto foi assim e essa seguiu sendo a base das nossas ações - especialmente rodas de leitura e exposições.

Durante as feiras diálogo era aberto a contribuições tanto e reflexões tanto de outros alunos como também de professore da nossa área. Toda a experiência, ainda que cansativa, foi das mais enriquecedoras pelas quais passamos, sob vários aspectos: a troca de experiências, os

conselhos de avaliadores experientes e a oportunidade de termos nosso trabalho avaliado em cada uma de suas fases.

2. Elabore um retrospecto da sua história de leitura. Qual foi o papel da literatura “de massa” na sua formação literária? Como os trabalhos do Entrelituras puderam/ podem auxiliar no letramento literário do jovem leitor?

A literatura de massa foi o início da minha experiência com a literatura. Os primeiros livros grandes - em número de páginas - que li foram obras populares, em sua maioria infanto-juvenis, quando tinha por volta de 12 anos, creio eu, ganhei Dom Casmurro e ali comecei a caminhar para leituras de literatura canônica. A partir do meu ingresso no IFMS esse processo apenas se intensificou e juntar-me ao Entrelituras me aproximou muito do cânone, mas também me ajudou a entender que minhas experiências com a literatura popular eram válidas e importantes para minha formação de leitora. E esse é um dos motivos pelos quais creio que os trabalhos do Entrelituras podem, sim, auxiliar no letramento literário: o que propomos não é ignorar a literatura popular assim que o estudante pisa na sala de aula, mas considerá-la um aspecto válido do de letramento literário e uma etapa importante do processo de introdução do cânone nos hábitos de leitura do jovem leitor, jamais ignorando seu *background* de leitura, apenas propondo ampliá-lo. Quando, ao invés de ouvir que aquilo que lê é “ruim” ou “porcaria”, esse jovem leitor ouve que aquilo é válido, bom e que ler o cânone não significa abandonar o popular e sim apenas acrescentar uma nova e importante experiência os resultados certamente tendem a ser mais positivos. Além disso, faz parte do nosso projeto desmitificar a literatura canônica aos olhos do jovem leitor, afastá-lo da noção de que ela é muito difícil, complicada ou muito distante de seu universo e para isso propomos utilizar a literatura popular - e suas adaptações filmicas - como uma espécie de ponte. Novamente, a chave é não desconsiderar os hábitos de leituras já adquiridos, mas incluí-los no processo de formação do sujeito leitor.

Apêndice 12

RELATOS DE PARTICIPAÇÃO – FERNANDO

PROJETO ENTRELEITURAS NO IFMS

RELATÓRIO DE PESQUISA

1. Tendo participado do projeto Entreleituras e de todas as suas ações – exposições filmicas, rodas de conversa, produção de vídeos, participação nas feiras de ciência e tecnologia (Fecintec e Fetec), além da formação para professores do ensino básico, escreva sobre as experiências que o projeto proporcionou, mencionando suas impressões e os aspectos mais relevantes do trabalho.

A minha participação no projeto de pesquisa Entreleituras proporcionou-me uma série de experiências, em diversos aspectos de minha vida – acadêmica ou não.

A primeira experiência se refere à própria participação em um projeto de pesquisa. Foi uma oportunidade de conhecer uma outra forma de se relacionar com a aprendizagem e com o conhecimento, e experimentar com essa forma. Vi-me, embora um estudante, exercendo um papel que me exigia e incentivava autonomia. Houveram diversos momentos em que eu precisava agir por conta própria, tomar decisões, etc. Além da autonomia, havia a necessidade de uma posição ativa. Precisava apreender conhecimento, coletivamente e individualmente, para produzir conhecimentos, ou no mínimo, soluções e alternativas para problemas concretos. Essa outra forma de se relacionar com a aprendizagem e o conhecimento me despertou um interesse enorme – ou revelou uma vocação – pela vida acadêmica, carreira que seguirei. Outro efeito, esse mais imediato, foi uma maior familiaridade e facilidade com a pesquisa, habilidades que se mostraram essenciais na realização do meu Trabalho de conclusão de curso.

As experiências das feiras científicas foram, preciso dizer, fantásticas. Entrar em contato com uma diversidade enorme de pessoas que também realizavam pesquisa, buscando gerar conhecimentos e soluções para problemas concretos, de diversas realidades foi, além de uma experiência pessoal significativa, uma expansão nos horizontes de minha concepção da pesquisa, da academia, da vida escolar.

As formações para professores de ensino básico foram muito importantes porque através dela foi possível constatar que os problemas com quais estávamos lidando eram também enfrentados em outros locais, e nossas tentativas de solução também possuíam alguma relevância nesses locais. Essa maior abrangência de nosso projeto despertou nossa consciência para sua importância, além da necessidade de rigor e responsabilidade com nossos resultados.

Por fim, agora se aproximando da esfera do conteúdo do projeto, as exposições, interações através do canal, etc., me mostraram jovens e estudantes que, dentro das abordagens tradicionais da literatura, se mantiveram afastados, ou relacionados superficialmente com ela, produzindo análises e tendo impressões ricas, profundas e significativas sobre obras literárias

quando participando das abordagens propostas por nós. Esses fatos reforçaram nossa necessidade de rigor e nossa responsabilidade diante do projeto.

2. Elabore um retrospecto da sua história de leitura. Qual foi o papel da literatura “de massa” na sua formação literária? Como os trabalhos do Entreleituras puderam/ podem auxiliar no letramento literário do jovem leitor?

Ao longo de meu relacionamento com a literatura eu sempre me vi atraído para aquilo que se chama de literatura canônica. Os clássicos. Desde muito cedo li autores como Dostoiévski, Machado de Assis, Victor Hugo, Franz Kafka, Poe, etc. Claro, li algo da literatura de massa. Mas meus critérios do belo, do significativo, do importante, etc., eram todos da literatura canônica. Encarava os livros da literatura de massa como um *guilty pleasure*, portanto, e nada mais. E o porquê da quase totalidade dos meus amigos e colegas prestarem quase devoção a esses livros continuava sendo um mistério.

O que o projeto Entreleituras me mostrou foi que eu estava cometendo um erro metodológico, um erro grosseiro. Aplicar os mesmos critérios de avaliação e análise das obras canônicas nas obras de massa teria como único efeito ocultar as especificidades e riquezas desse último tipo de obra. Essas obras são criadas de maneira distinta das canônicas, os autores e leitores têm outros critérios estéticos para avalia-las, elas se manifestam em diferentes mídias e são lidas de formas distintas. Ao aplicar os critérios específicos das obras de massa, pude ver riqueza específica. Pude ver a correspondência entre a intenção do autor e seu produto.

E essa compreensão foi uma via de mão de dupla. Ao compreender o interesse de meus colegas e amigos pela literatura de massa, fui capaz de adotar uma abordagem mais frutífera ao tentar mostrar-lhes a riqueza da literatura canônica. O diálogo se tornou possível, enriquecendo ambos os interlocutores.

Apêndice 13

RELATOS DE PARTICIPAÇÃO – HELENA

PROJETO ENTRELEITURAS NO IFMS - RELATÓRIO DE PESQUISA

1. Tendo participado do projeto Entreleituras e de todas as suas ações – exposições filmicas, rodas de conversa, produção de vídeos, participação nas feiras de ciência e tecnologia (Fecintec e Fetec), além da formação para professores do ensino básico, escreva sobre as experiências que o projeto proporcionou, mencionando suas impressões e os aspectos mais relevantes do trabalho.

O projeto me proporcionou experiências quanto a comunicação. Eu sou uma pessoa que fala pouco, prefere olhar e escutar as outras pessoas. Nas rodas, exposições, feiras de capacitação eu não podia continuar com essa postura. Precisei explicar, falar sobre o projeto desde seu início, ajudar as pessoas a entenderem nosso objetivo e metodologia (que não são tão simples). Isso também inclui os vídeos. Tive uma enorme dificuldade em simplesmente dizer meu nome no vídeo de apresentação e ainda assim uma hora eu consegui e ainda consegui falar dos livros e autores que abordamos em outras filmagens. Foi muito importante ter a companhia da Lucia e do Icaro, principalmente nas etapas em que eu estava entrando no projeto, penso que se eu estivesse sozinha, teria várias crises de ansiedade. O Entreleituras reforçou minha concepção sobre a importância da literatura e me permitiu uma aprofundação maior num assunto de meu interesse e que é pouco valorizado no IF, por ele ser uma escola técnica. Esse projeto será mais útil na minha vida que o curso técnico em informática que eu estou terminando.

2. Elabore um retrospecto da sua história de leitura. Qual foi o papel da literatura “de massa” na sua formação literária? Como os trabalhos do Entreleituras puderam/ podem auxiliar no letramento literário do jovem leitor?

A literatura de massa me fez frequentar mais as livrarias e pesquisar sobre livros, além de já me habituar a possuir muitas páginas na mão sem me assustar com essa quantidade. O Entreleituras é direcionado a consumidores de literatura de massa e os filmes que ela gera, então o projeto pode auxiliar essas pessoas a não terem preconceito com livros considerados cânones, deixando de ter a opinião “é um livro difícil de ler, por isso não leio”, que geralmente é a justificativa de quem tem aversão a esse tipo de leitura. O adolescente, já familiarizado com a trama de certo livro de massa que tenha relação com a de algum cânone deixa de ter um estranhamento quando iniciar a leitura do livro “difícil”.

Apêndice 14

RELATOS DE PARTICIPAÇÃO – PAULO

PROJETO ENTRELEITURAS NO IFMS - RELATÓRIO DE PESQUISA

1. Tendo participado do projeto Entreleituras e de todas as suas ações – exposições filmáticas, rodas de conversa, produção de vídeos, participação nas feiras de ciência e tecnologia (Fecintec e Fetec), além da formação para professores do ensino básico, escreva sobre as experiências que o projeto proporcionou, mencionando suas impressões e os aspectos mais relevantes do trabalho.

Através de todas as ações e estudos que compreendiam o projeto Entreleituras, tive oportunidade de participar de discussões e debates, tanto com alunos de minha idade como acadêmicos e estudiosos da área, que me fez ver a leitura como a potente problemática que é, bem como ter noção da importância social que existe em promover ações voltadas ao letramento literário. Os estudos sobre leitura também me desprenderam de uma série de preconceitos a respeito de produção e consumo cultural, e me abriram a mente para outros aspectos do ato de ler. Participando de simpósios e discussões com acadêmicos, também percebi a potência do diálogo com os pensamentos diferentes, e a importância da tomada de opinião. Nosso projeto voltava-se a uma visão aberta às influências da cultura de massa e da criação de novas linguagens aos textos, à criação de multimodalidades na leitura, o que gerava alguns conflitos com pensamentos mais conservadores, o que nos levava a novas buscas por uma argumentação mais consistente. Também se fez necessário um contato com a metodologia da pesquisa científica e de levantamento de dados em razão dos questionários aplicados, o que gerou novas pesquisas e buscas por ferramentas estatísticas e métodos para a aplicação desse estudo. Além disso, lidar com os resultados inesperados de uma pesquisa dessa nos fez chegar em caminhos que não esperávamos, como por exemplo, a relação entre renda e hábitos de leitura, que se revela em outras pesquisas levantadas, mas que no nosso levantamento não foi percebido.

2. Elabore um retrospecto da sua história de leitura. Qual foi o papel da literatura “de massa” na sua formação literária? Como os trabalhos do Entreleituras puderam/ podem auxiliar no letramento literário do jovem leitor?

Meu hábito literário na infância foi especialmente movido pelos grandes best-sellers de literatura fantástica, como Harry Potter, Nárnia, Percy Jackson etc. Muitos inclusive me fizeram buscar livros menos populares pelas referências que os conectavam. A literatura de massa foi meu primeiro contato com a prática de leitura, ainda que atualmente não sejam minha preferência. O Entreleituras, ao estabelecer o diálogo entre as obras canônicas e a literatura de massa, estimula um processo de leitura crítica que leva a uma compreensão maior sobre referências e as possíveis origens das informações que constroem as obras literárias.