

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Luís Fernando Portela

LITERATURA PARA ALÉM DO CURRÍCULO:
ENTRE A CRISE, A BNCC E O JOVEM LEITOR

Porto Alegre

2021

Luís Fernando Portela

LITERATURA PARA ALÉM DO CURRÍCULO:
ENTRE A CRISE, A BNCC E O JOVEM LEITOR

Dissertação de Mestrado em Estudos de Literatura,
apresentada como requisito parcial para a obtenção do
título de Mestre em Letras pelo Programa de Pós-
Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio
Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Marcos Vieira
Sanseverino

Porto Alegre

2021

CIP - Catalogação na Publicação

Portela, Luís Fernando
LITERATURA PARA ALÉM DO CURRÍCULO: ENTRE A CRISE,
A BNCC E O JOVEM LEITOR / Luís Fernando Portela. --
2021.
116 f.
Orientador: Antonio Marcos Vieira Sanseverino.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de
Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2021.

1. Ensino de literatura. 2. Comportamentos de
leitura em mutação. 3. Base Nacional Comum Curricular
(BNCC). 4. Experiência. 5. Formação do leitor. I.
Sanseverino, Antonio Marcos Vieira, orient. II.
Título.

Luís Fernando Portela

LITERATURA PARA ALÉM DO CURRÍCULO:
ENTRE A CRISE, A BNCC E O JOVEM LEITOR

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação do Prof. Dr. Antonio Marcos Vieira Sanseverino

Porto Alegre, 12 de abril de 2021.

Resultado: Aprovado.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Tania Mariza Kuchenbecker Rösing

Prof. Dr. Valter Henrique de Castro Fritsch
Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

Prof. Dr. Artur Emilio Alarcon Vaz
Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

À memória de minha mãe.

AGRADECIMENTOS

A minha mãe, Neusa (*in memoriam*), minha bússola e inspiração maior, que com seu amor, sua força e irresignação é a principal responsável pelo meu caminho até aqui. Ao meu irmão, Marco Antônio, companheiro da vida e de todos os momentos. Às minhas avós, Amélia e Maria Geni, cujo carinho e cuidado são bálsamos para os meus dias.

À Professora Tania Rösing, que, além de me conceder a inestimável oportunidade de integrar a equipe do Centro de Referência de Literatura e Multimeios – Mundo da Leitura/UPF, no seu cotidiano e na Jornada e Jornadinha Nacional de Literatura, foi grande incentivadora deste trabalho e orientou meus anseios de jovem professor ao caminho da pesquisa. A ela também agradeço por ter sido eu mais uma criança contagiada pelas movimentações em torno das Jornadas, que considero decisivas em minha formação.

Ao meu orientador, Antonio Marcos Vieira Sanseverino, pela acolhida calorosa, pelo conhecimento compartilhado, a abertura constante ao diálogo e a reiterada confiança.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pelas condições propícias para o desenvolvimento da pesquisa, e a todos os seus professores que contribuíram para esta etapa formativa.

Ao CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil, cujo apoio financeiro tornou possível a realização deste trabalho.

Ao Rodrigo César Dias, pelas conversas e trocas ao longo do mestrado, pela sugestão bibliográfica decisiva, e especialmente pela leitura cuidadosa e generosa deste trabalho. Ao Josué Rodrigues Frizon, pelo constante encorajamento, amizade e parceria acadêmica, ainda pelo material disponibilizado, com sua biblioteca sempre aberta. À Débora Nunes de Sá, pela motivação em meio à vida acadêmica e o olhar sempre animador. À Ana Carla de Brito, desde o começo, minha guia ao longo desta jornada.

*A maior riqueza do homem é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou — eu não
aceito.
Não aguento ser apenas um sujeito que abre
portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que
compra pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora,
que aponta lápis, que vê a uva etc. etc.
Perdoai.
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas.
Manoel de Barros*

RESUMO

Esta pesquisa apresenta-se como uma elaboração propositiva, ao refletir, essencialmente, sobre a inserção da literatura na escola. A partir da consideração do debate em torno da declarada crise da literatura e de seu ensino, especialmente em sua face voltada aos estudos curriculares, este trabalho pretende estabelecer uma discussão que tem como eixos o leitor, a leitura, a literatura e a escola. Essa discussão é realizada em duas unidades temáticas que se entrelaçam e têm como objetivos: traçar um panorama dos comportamentos de leitura em mutação, direcionado a pensar o perfil do jovem leitor, e analisar a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a literatura no Ensino Médio, vista em sua amplitude, por meio de uma leitura interessada no leitor literário pretendido por esse documento ao final da etapa de ensino. Uma construção que leva a um último movimento, de caráter interventivo, que busca estabelecer alguns fundamentos possíveis para uma educação literária significativa baseada na experiência, a partir e para além desse contexto. De modo a dar conta desse percurso, este estudo tem como centro uma análise textual da BNCC. Além de constituir-se, essencialmente, como uma pesquisa bibliográfica, amparada na produção de alguns autores: Compagnon, Todorov, Colomer, Petit, Zilberman e Rösing para abordar questões relacionadas à literatura e seu ensino, Bauman, Chartier e mais detidamente Santaella, para tratar dos comportamentos de leitura, Goodson, em relação à teoria curricular, e Benjamin e Larrosa, em seu momento propositivo. São postos em debate também alguns dados gerados pelas duas últimas edições da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*. Dessa forma, tem-se a percepção de um cenário de crise, menos da literatura e mais de seu ensino, em que, apesar de um certo caráter utilitário do documento curricular que passa a reger a educação nacional – com lugar difuso e volátil reservado à literatura –, foi possível identificar potencialidades e caminhos de ação. Torna-se viável, portanto, em um gesto de resistência, pensar um trabalho com literatura na escola que, ao considerar os diferentes perfis de leitores, vise a um leitor que se forma para a literatura e pela literatura, em uma educação literária pautada pela experiência.

Palavras-chave: Ensino de literatura; Comportamentos de leitura em mutação; Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Experiência; Formação do leitor.

ABSTRACT

This research is composed by a propositional elaboration, when reflecting, essentially, on the insertion of literature in school. From the consideration of the debate about the declared crisis of literature and its teaching, especially in its face turned to curricular studies, this work intends to establish a discussion that has as its axles the reader, the reading, the literature and the school. This discussion is carried out in two thematic units that intertwine. They have two main objectives. The first is draw a panorama of changing reading behaviors, aimed at thinking the profile of the young reader. The second is to analyze the proposal of the Curricular Common National Base (BNCC) for literature in the secondary education, seen in its breadth, through a reading interested in the literary reader intended by this document at the end of this school stage. A construction that leads to a last movement, of an interventional character, that seeks to establish some possible foundations for a meaningful literary education based on experience, from and beyond that context. In order to deal with this trajectory, this study is centered on a textual analysis of the BNCC. In addition to constituting itself, essentially, as a bibliographic research, supported by the production of some authors: Compagnon, Todorov, Colomer, Petit, Zilberman and Rösing to address issues related to literature and its teaching, Bauman, Chartier and more closely Santaella, to approach reading behaviors, Goodson, in relation to curriculum theory, and Benjamin and Larrosa, at the propositional moment of this study. Some data generated by the last two editions of the survey Portraits of Reading in Brazil are also discussed. Thus, there is the perception of a crisis scenario that refers less to literature and more to its teaching. In which, despite a certain utilitarian character of the curriculum document that now governs national education – with a diffuse and volatile place for literature –, it was possible to identify potentialities and paths of action. It becomes therefore viable, in a gesture of resistance, to think of a practice with literature at school that, when considering the different profiles of readers, aims at a reader who is educated for literature and by literature, in a literary education ruled by experience.

Keywords: Literature teaching; Changing reading behaviors; Curricular Common National Base (BNCC); Experience; Readers education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – “Interesse por literatura por faixa etária” na <i>Retratos da leitura no Brasil/2019</i>	55
Figura 2 – “Frequência de leitura de livros de literatura por vontade própria, independente do suporte”: por faixa etária na <i>Retratos da leitura no Brasil/2019</i>	56
Figura 3 – “Frequência de leitura de livros de literatura indicados pela escola, independente do suporte”: por faixa etária na <i>Retratos da leitura no Brasil/2019</i>	56
Figura 4 – “Atividades em geral realizadas na internet”: por faixa etária na <i>Retratos da leitura no Brasil/2019</i>	58
Figura 5 – “Atividades relacionadas à leitura que realiza na internet: por faixa etária” na <i>Retratos da leitura no Brasil/2015</i>	59
Figura 6 – “O que gosta de fazer em seu tempo livre (% de sempre): estudante x não estudante” na <i>Retratos da leitura no Brasil/2015</i>	60
Figura 7 – “Motivos para ir a bibliotecas”: estudante x não estudante na <i>Retratos da leitura no Brasil/2015</i>	62
Figura 8 – “Motivos para não ir a bibliotecas” na <i>Retratos da leitura no Brasil/2019</i>	63
Figura 9 – Competências específicas da área de linguagens e suas tecnologias para o Ensino Médio contempladas pelo campo artístico-literário.	77
Figura 10 – Quadro de habilidades do campo artístico-literário 1	80
Figura 11 – Quadro de habilidades do campo artístico-literário 2	81

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CERLALC	Centro Regional para o Fomento do Livro na América Latina e o Caribe
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OCNEM	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCNEM+	Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

APOIO DE FINANCIAMENTO CNPq

O presente trabalho foi realizado com apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 A CRISE DA LITERATURA E DE SEU ENSINO	19
1.1 O ensino de literatura em crise	21
1.2 A literatura perde espaço nos documentos curriculares	24
1.3 Marcas dos processos de reestruturação curricular	29
1.4 O lugar do leitor	31
2 COMPORTAMENTOS DE LEITURA EM MUTAÇÃO	33
2.1 O contexto, os suportes, as linguagens e os leitores.....	33
2.2 O poder das transformações comunicacionais	40
2.3 Os tipos de leitores segundo Santaella.....	44
2.3.1 <i>Leitor contemplativo</i>	45
2.3.2 <i>Leitor movente</i>	47
2.3.3 <i>Leitor imersivo</i>	48
2.3.4 <i>Leitor ubíquo</i>	50
2.4 Alguns dados sobre os jovens e a leitura no Brasil.....	52
2.5 Do jovem leitor às diretrizes curriculares.....	64
3 A LITERATURA E O LEITOR NA BNCC PARA O ENSINO MÉDIO	65
3.1 A BNCC e seus elementos estruturantes.....	66
3.1.1 <i>O direcionamento pedagógico da BNCC</i>	67
3.1.2 <i>O que se propõe na BNCC para o Ensino Médio</i>	68
3.1.3 <i>A área de Linguagens e suas Tecnologias e a literatura</i>	71
3.1.4 <i>O componente Língua Portuguesa e a literatura</i>	74
3.1.5 <i>O campo artístico-literário</i>	76
3.2 Relações possíveis com os outros campos de atuação social	85
3.3 A BNCC, a literatura e o leitor: algumas conclusões	87
4 LITERATURA PARA ALÉM DO CURRÍCULO	89
4.1 No campo da proposições	91
4.2 A coexistência dos quatro tipos de leitores	95
4.3 Uma perspectiva benjaminiana para o trabalho com literatura na escola	97
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: POR UMA EDUCAÇÃO LITERÁRIA SIGNIFICATIVA.....	106

REFERÊNCIAS.....	111
-------------------------	------------

INTRODUÇÃO

Este trabalho nasce do sempre renovado interesse pelo debate em torno da leitura e da literatura, e da intenção de inserir-se nele a partir das mais diversas frentes de atuação. Como leitor, primordialmente, como pesquisador da área de Letras, como mediador de leitura em contextos institucionais ou pessoais, como professor de Língua Portuguesa e Literatura na escola pública ou privada, como cidadão interessado pela comunidade em que se insere. À medida que é também por essa confluência de posições ocupadas que este trabalho se torna possível, por reunir em seu processo de elaboração, como precondição de sua existência, as experiências e conhecimentos provenientes de todas as leituras, escrituras, escutas, diálogos, convivência com os colegas e com os mais diversos professores, mediadores, pesquisadores, escritores, equipes diretivas, estudantes, e, fundamentalmente, leitores com quem travei contato. Se somente a mim pode ser atribuída a responsabilidade pelo que vai adiante, é certo também que sem as felizes trocas que pude ter ao longo da minha trajetória estudantil e profissional nenhuma sentença aqui escrita teria sido possível.

É, portanto, a partir da crença na potência da leitura e da literatura que este trabalho se realiza. Uma crença alimentada desde os primeiros contatos com o texto literário, ou mesmo antes disso, com a leitura noturna diária do livro de orações no seio maternal. Aquelas palavras que sempre tiveram dimensão metafórica e mágica, fazendo as paredes do quarto de dormir se alargarem para terras e tempos distantes com hagiografias e páginas ilustradas. Uma crença que veio a se consolidar com o contato mais sistemático com a literatura possibilitado pela escola (pública, é importante que se diga), acompanhado pela frequência rotineira às bibliotecas (que se nem sempre eram ideais, faziam-se fundamentais em sua tangível realidade). Da mesma forma que pelo contato com eventos como a Jornadinha Nacional de Literatura, ramo das Jornadas Nacionais de Literatura de Passo Fundo a acolher as escolas e seus jovens leitores. Por isso é que tratar da relação da leitura literária com a escola e com o jovem leitor¹ se constitui em um exercício de implicação pessoal. Em que se resgata essa convicção no que pode a literatura, que foi se aprofundando com a experiência universitária no curso de Letras, com a experiência profissional como mediador de leitura, e com o exercício docente na Educação Básica.

¹ Optou-se pelo uso de “jovem leitor” no singular, ao longo deste trabalho, em um sentido categorizador, ao considerar que a busca proposta é por identificar um perfil comum entre as diversas formas de ler que se apresentam especialmente em relação às práticas juvenis. Trata-se, portanto, de observar as convergências possíveis em um cenário múltiplo e variado, com o cuidado devido de evitar homogeneizações.

A partir disso, se é possível identificar mais propriamente um lugar de origem para este trabalho, são as preocupações e considerações de um jovem professor que o demarcam. Especialmente os desafios de ocupar essa posição, e de fazer encontrar-se com a realidade escolar a literatura, considerando a bagagem teórica e prática anteriormente abraçada em ambientes mais seguros e ideais. São exercícios de reflexão e prática que consideram o avanço e a complexificação dos estudos em leitura e literatura relacionados à educação, ao levar em conta uma construção do campo que vem ocorrendo desde o início do processo de redemocratização do país, com o esforço em pesquisa, com a criação de eventos, com o surgimento de associações focados na leitura e na literatura, em um contexto em que a ela se atribuíam esperanças de mudança nas ações educativas (ZILBERMAN, 2008, p. 12-13).

Se essas iniciativas e esperanças continuam válidas e fortes, deve-se assumir também que os desafios que vieram motivando as ações ao longo do tempo não deixaram de alterar-se. De modo que o constante ajuste de foco se torna necessário e vital, e conduz a novas questões de interesse capital. Dentro desse percurso histórico, vem se intensificando um discurso de crise da literatura e de seu ensino, que, já tratado a partir das mais diversas abordagens, é aqui localizado desde a relação que se estabelece com o texto literário no presente estágio da modernidade até a forma e o espaço com que ele aparece em documentos oficiais que regulam o ensino e em exames avaliativos. Do mesmo modo que, mais ou menos relacionado a essa crise, trata-se do processo de transformação cultural proporcionado pela revolução digital, em que novas tecnologias comunicacionais, com suas expressões em diferentes suportes, linguagens e mídias vieram transmutar as formas de se relacionar com a leitura e a literatura. Problemáticas que, pensadas em sua relação com a escola, indicam a direção de uma inevitável mudança de paradigmas educacionais, pois como aponta Tania Rösing (2009, p. 130), há um descompasso entre as propostas escolares e o universo em que circulam os jovens, e como coloca Regina Zilberman (2008, p. 18), a sobrevivência dessa instituição está condicionada ao seu posicionamento na vanguarda dos fatos históricos.

Porém, não seria possível pensar esse contexto de escolarização da leitura literária sem levar em conta um processo de dinâmicas curriculares que vem ocorrendo ao menos desde seu desencadeamento pela Constituição de 1988, que já previa uma formação comum aos estudantes brasileiros. Mais tarde formalizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e que, passando pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), tem sua consolidação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esses movimentos na educação, em especial aquele determinado pela BNCC, pautados majoritariamente por políticas educacionais de cunho neoliberal, no contexto de um processo de globalização econômica, não

podem ser retirados do centro do debate nos estudos interessados pela inserção da literatura na escola, pelo significativo impacto que passam a exercer nas propostas de ação no cenário da educação brasileira, tendo em mente que o entendimento pleno do processo de escolarização passa pela observação do currículo por dentro, como propõe Ivor F. Goodson (1995, p. 98).

Sem deixar de atentar-se a um certo temor acarretado pelo gradual desaparecimento da literatura enquanto disciplina, e pela diminuição de seu espaço relativo no currículo escolar e na sociedade, as elaborações aqui feitas assumem tom um tanto propositivo, privando-se de somente anunciar catástrofes. Nesse sentido, ao levar em conta as considerações expostas, este trabalho propõe-se a pensar a inserção da leitura literária na escola, a partir da consideração da realidade que se impõe, quanto aos comportamentos de leitura em mutação e as diretrizes curriculares que passam a orientar a educação básica nacional, com a BNCC. Compreende-se que sem nos furtar de mirar uma condição utópica, em que a leitura literária seja central, em uma escola de qualidade, preocupada totalmente com uma formação humanista dos estudantes, precisamos considerar, na realidade, que trilhas se abrem aos próximos passos, contempladas as críticas relevantes ao que está posto.

Com esse enfoque, passam, portanto, à centralidade questões como: qual a relação da literatura com a escola, diante de uma crise anunciada? Como ela repercute nos currículos e qual é o lugar do leitor nesse debate? A que perfil de leitor estamos nos dirigindo quando pensamos essa relação? De que modo a BNCC reflete essas demandas conjunturais? Como dispõe o trabalho com a literatura na escola? Que leitor é prenunciado pelo documento em sua relação com a literatura? Que perspectivas se abrem nesse panorama, a partir e para além da crise e das orientações curriculares?

Considerando essas questões, este trabalho constitui-se essencialmente de quatro movimentos, direcionados a pensar, em última análise, o papel que tem a cumprir o texto literário na escola². O primeiro deles está interessado nos discursos propagados a respeito da crise da literatura e de seu ensino. O segundo é uma exploração dos comportamentos de leitura em mutação na contemporaneidade, focada especialmente no leitor jovem. O terceiro é uma análise detida da inserção e das implicações e possibilidades que se apresentam à literatura na BNCC para o Ensino Médio, considerada a implementação de seu texto e suas consequências para a Educação Básica e o leitor em formação. Enquanto o quarto e último movimento, alimentado pelos anteriores, busca formular um debate e lançar alguns fundamentos para um possível meio de promoção do encontro da literatura com a escola, pensado com vistas a uma

² Uma referência ao artigo “O papel da literatura na escola”, de Regina Zilberman, publicado em 2008, e já abordado nesta introdução.

educação literária significativa baseada na experiência. Em seu conjunto, esses movimentos compõem os quatro capítulos centrais desta dissertação.

O primeiro capítulo se propõe a debater a ideia de crise da literatura que há algum tempo vem se apresentando no panorama dos estudos literários – lembrem-se as emblemáticas obras *Literatura para quê?*, de Antoine Compagnon, e *A literatura em perigo*, de Tzvetan Todorov, aqui contempladas³ –, entendendo que mais do que uma crise da literatura, estamos diante de uma crise do ensino de literatura. Com o que nos conduzimos a pensar essa situação no contexto da educação brasileira, amparados por pesquisas recentes (PEREIRA, 2013; LUFT, 2014; RODRIGUES, 2019), para dar conta de como vem se dando a escolarização do texto literário, especialmente a partir das leituras de documentos curriculares subsequentes. Com uma revisão bibliográfica do tema, entendemos que pensar essa crise passa por pensar o ensino em si, uma reflexão que, para além de considerar os discursos acadêmicos, o currículo, os exames avaliativos, a escola, deve interessar-se profundamente pelos estudantes, os jovens leitores que são o centro desse processo.

Por conta disso, e antes de determo-nos na BNCC, o segundo capítulo propõe-se a tratar dos comportamentos de leitura em mutação no atual estágio da modernidade, definido pela metáfora da liquidez (BAUMAN, 2001). Para poder compreender o perfil do leitor jovem que habita a escola, e ao qual se aplica qualquer trabalho com literatura, bem como o seu contexto de inserção social, busca-se apoio na história da cultura, na sociologia, nos estudos literários, e na teoria da comunicação. Com o que é de fundamental importância a contribuição de Lúcia Santaella em sua formulação dos diferentes tipos de leitores, associados às mutações nas formas de comunicar-se. Por fim, é proposta uma análise de dados das duas últimas edições da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* – consideradas suas deficiências e limitações – que concorrem para uma percepção mais geral dos comportamentos de leitura dos jovens brasileiros, cotejados com as proposições teóricas anteriormente levantadas, já que este trabalho situa seu interesse em âmbito nacional, dada a abrangência da BNCC.

O terceiro capítulo, já considerados o perfil do jovem leitor e estudos anteriores mais gerais sobre a literatura nos documentos curriculares nacionais, interessa-se por uma análise mais detida e aprofundada daquilo que se estabelece em relação à literatura na BNCC para o

³ Apesar de ambas as obras terem sua gênese em um contexto da intelectualidade francesa, com maior ou menor referência à sua realidade educacional local, a relevância com que elas se apresentam no debate brasileiro não pode ser desconsiderada, uma vez que aparecem com frequência em produções e diálogos acadêmicos, bibliografias de cursos e concursos, etc. Com isso, ao mesmo tempo que a sua leitura aqui desenvolvida tomará o cuidado de não planificar questões próprias de cada cenário, também não deixará de buscar nessas produções aqueles pontos de caráter mais universal, ou que têm dialogado mais diretamente com a realidade de nosso país.

Ensino Médio. Sem recorrer a uma leitura limitada ao estabelecido “campo artístico-literário” dentro do componente Língua Portuguesa, por compreender que é necessária uma visão de conjunto para que o documento seja visto conforme o que se propõe e não de acordo com a expectativa do pesquisador. Por esse motivo, a análise textual da BNCC, tomado o cuidado de considerá-la como ponto de partida e não de chegada, é estabelecida em torno de seus elementos estruturantes e de como eles se abrem à literatura. Esse capítulo pretende não somente fazer uma crítica às diretrizes estabelecidas por esse documento curricular. Para além disso, ao considerá-las em relação aos contextos e conclusões discutidos até então, propõe-se a compreender que perspectiva se delineia para a literatura na escola, assim como para o leitor jovem, e começar a vislumbrar os campos de ação que se colocam a partir e para além delas.

E é justamente ao desenvolvimento dessa discussão que se dedica o quarto capítulo, a partir do entendimento de que há um caminho possível ao trabalho significativo com literatura na escola dadas as condições materiais que se apresentam, do contexto social mais amplo às esferas de atuação mais particulares. Um caminho que não será trilhado certamente sem resistências e sublevações, mas cuja apresentação catastrófica pode ser atenuada por muitas vias de ação. Nesse sentido, buscamos discutir uma educação literária voltada ao sentido das obras e ao compartilhamento de leituras, em que a literatura ganha relevância no contexto escolar sem cair em pragmatismos, a partir de uma premissa que prevê a coexistência dos diferentes tipos de leitores baseada na leitura do texto literário. Por fim, no momento mais propositivo deste trabalho, e considerados os resultados das investigações realizadas, será proposta uma alternativa para o trabalho com literatura na escola a partir da obra de Walter Benjamin, tomado como central o estatuto da experiência.

A partir da descrição desse percurso, tem-se que: o debate em torno da crise da literatura, muito ligado aos estudos curriculares, acaba conduzindo a uma análise das mutações nos comportamentos de leitura. Da mesma forma que essa preocupação com o leitor contemporâneo se cruza com os estudos de currículo para projetar um caminho possível para o trabalho com literatura na escola. Portanto, o ponto central da proposta aqui conduzida é a articulação entre esses assuntos e não a sua abordagem vertical.

Enfim, desse modo é estabelecida uma sequência de leituras, levantamentos e análises, que remontam a um complexo cenário social e cultural em que a literatura se encontra com a escola e com o jovem leitor. Contemplados o cenário de crise, os comportamentos de leitura em mutação, o perfil dos leitores e suas práticas, as diretrizes curriculares e as perspectivas que se apresentam, o ponto de chegada deste trabalho é uma conclamação à esperança, à resistência, e à ação, a partir das possibilidades reais, sem deixar de sonhar com um futuro ideal.

1 A CRISE DA LITERATURA E DE SEU ENSINO

No ano de 2004, João Cezar de Castro Rocha escreveu uma coluna para o caderno Mais!, do jornal Folha de São Paulo, intitulada “Retorno à literatura”. Nesse texto, por vezes retomado quando o assunto é o cenário de crise da literatura e seu ensino, destacam-se os dois primeiros parágrafos. O primeiro deles:

Nas aulas que ministro de literatura comparada, sempre ocorre um ritual incômodo. No início de cada semestre, busco identificar o repertório de leitura dos alunos, a fim de estabelecer o diálogo intertextual que justifica a disciplina. Contudo o resultado da iniciativa é melancólico. Machado de Assis? Talvez tenham lido "Memórias Póstumas de Brás Cubas", "Dom Casmurro" e uma magra seleção de contos. Guimarães Rosa? Sim, "ouviram" falar – afinal, o curso é breve; porém é interminável a travessia do sertão rosiano. Poetas? Quase todos fazem versos, mas poucos buscam a chave do poema (ROCHA, 2004).

O início desse parágrafo pode ser lido como um atestado das deficiências leitoras dos alunos que chegam à graduação em Letras e de sua pouca afeição à leitura, problemas relacionados à sua formação na Educação Básica (PERRONE-MOISÉS, 2006; LUFT, 2014). O que realmente parece, no entanto, ser o ponto forte desse relato é a situação de choque entre a expectativa do professor e a realidade de seus alunos. Entre a expectativa de formação e o seu real estágio de desenvolvimento. Dá-se a ver jovens, menos do que não leitores, não conhecedores do cânone. Situação que, na descrição de Rocha, parece não melhorar depois que esse aluno passa pelo curso de graduação:

Na pós-graduação, o saldo é semelhante. O necessário viés da especialização transformou-se em vício. Formam-se doutores em crítica e teoria literária que não conseguem sustentar uma hora de conversa descontraída sobre autores de sua estima. Ou seja, aqueles cujas obras provocam um impacto considerável, mas sobre os quais não se escrevem dissertações, ensaios, resenhas: produtos que engordem o "curriculum vitae" (ROCHA, 2004).

Ora, o que Rocha está destacando não é simplesmente a falta de repertório literário de seus alunos ou suas debilidades como leitores, mas mais especificamente a desvinculação entre o discurso sobre o literário e a leitura dos textos em si. Por isso sua ideia de “retorno à literatura” é uma argumentação no sentido de colocar a leitura literária no centro da formação escolar e acadêmica desses alunos-leitores: “O futuro dos estudos literários encontra-se no retorno à literatura” (ROCHA, 2004). E, para além disso, Rocha aponta para a necessidade de recuperação da dimensão antropológica do literário. Seu texto está longe de ser um lamento rabugento de quem expressa desgosto pela situação em que se encontram seus alunos. É antes

propositivo, e nos ajuda a localizar os aspectos de alguma crise da literatura em seu ensino e no campo dos estudos literários, muito mais do que, socialmente, em sua prática. Com isso concorda Leyla Perrone-Moisés, para quem:

Como instituição, a “literatura” está em declínio; como prática, ela está (como sempre esteve) em mutação. O que está em questão não é a salvação da literatura como prática de escrita e leitura. [...] O que está em questão, por isso mesmo, é a salvação da Literatura como disciplina escolar e universitária (PERRONE-MOISÉS, 2006, p. 27).

Compreende-se, desse modo, que a literatura persistirá como expressão humana, apesar dos contrafluxos comunicacionais e culturais que se sucedam com o tempo, e que seu processo de mudança não é um processo de desaparecimento. O que não ocorre com o seu espaço de saber institucionalizado e a possibilidade de formalmente se estudar literatura. Em outras palavras, o leitor de literatura não deixará de existir, mas pode desvanecer nas atividades escolares e universitárias, ou ao menos em uma relação extremamente exígua com as práticas de ensino formais. Perde grandemente o leitor, que vê desfazer-se um espaço de inserção no universo literário, perde ainda mais aquele não será leitor de literatura por não a encontrar em outro ambiente que não no ensino formal, e perde tanto ou mais a própria educação, que não se vale da riqueza do texto literário no processo de formação dos estudantes. Com o que podemos nos questionar: que escola é essa que abdica da literatura? Que escola é essa que não tem como objetivo a formação do leitor literário? Ou ainda um percurso formativo pela literatura? É uma escola vítima de uma visão extremamente pobre e redutora de educação, tecnicista e pouco afeita aos temas do viver humano.

O que não se pode concluir, contudo, é que basta deixar estar a literatura na escola e na universidade para que todos os problemas estejam resolvidos. As questões da relação literatura e educação são muito mais profundas e demandam maior esforço para uma boa resolução. É necessário esclarecer qual é o papel da literatura hoje no ambiente escolar e na formação da pessoa humana, para que de acordo com isso se estabeleçam satisfatoriamente o espaço e o modo como a literatura se fará presente das orientações curriculares ao cotidiano da escola. Um novo referencial de ação é fundamental, pois assim como não é possível assistir com impassibilidade ao afastamento entre a literatura e a escola, também não é viável supor que somente a tradição de seu ensino será capaz de sustentá-la ou justificá-la na educação.

1.1 O ensino de literatura em crise

Ao acentuarmos a questão do ensino de literatura como central nesse processo de crise, não estamos, contudo, identificando essa crise do campo literário somente à educação. Devemos estar atentos ao que coloca Antoine Compagnon, em sua conferência intitulada “Literatura para quê?”, apresentada ao Collège de France no ano de 2006, também como indício da universalidade dessa crise, ao menos no mundo ocidental:

Pois o espaço da literatura tornou-se mais escasso em nossa sociedade há uma geração: na escola, onde os textos didáticos a corroem, ou já a devoraram; na imprensa, que atravessa também ela uma crise, funesta talvez, e onde as páginas literárias se estiolam; nos lazers, onde *a aceleração digital fragmenta o tempo disponível para os livros*. Tanto que a transição entre a leitura infantil – que não se porta mal, com uma literatura para a juventude mais atraente que antes – e a leitura adolescente, julgada entediante porque requer *longos momentos de solidão imóvel*, não mais está assegurada (COMPAGNON, 2009, p. 21-22, *grifo nosso*).

Essa crise, portanto, não é uma questão somente educacional, mas a marca de um processo social amplo, que tem nas mudanças comunicacionais um ponto central para a sua compreensão. A tensão entre a lentidão e a aceleração, entre o físico e o digital, entre fragmentado e o coeso, entre o solitário e o coletivo (mesmo que ilusório) parece ser o que condiciona mais profundamente esse cenário de instabilidade. O que ocorre é que, nesse panorama, a escola é o mais sensível ponto de inflexão, tanto para que a leitura literária (e não somente) profunda, refletida e fora do tempo aconteça, quanto para que essa leitura acelerada e fragmentária, incontornável, não seja um ato alienante e irrefletido (em se tratando de literatura ou não). Trata-se, portanto, de um problema cultural e comunicacional com fortes repercussões de natureza política, no qual a escola é o palco central das mais relevantes ações e pode ser vítima de péssimas tomadas de decisões. Por isso a relevância de tratarmos a crise da literatura como crise de seu ensino e das políticas educacionais em primeiro lugar.

Se continuarmos seguindo a trilha de Compagnon, teremos que a literatura “parece, por vezes, duvidar de seus fundamentos frente aos discursos rivais e às novas técnicas, não somente – velha querela – as ciências exatas e sociais, mas também o audiovisual e o digital” (COMPAGNON, 2009, p. 22). Nesse mesmo sentido, a literatura teria entrado em uma “era da suspeita” desde a modernidade, como o que, apesar de paradoxalmente ter vivido um tempo de culto nesse período, vem lidando cada vez mais com um sentimento de indiferença e mesmo aversão (COMPAGNON, 2009, p. 22-23). A conferência de Compagnon é também propositiva e inicia seu fechamento esclarecendo que tentou “dizer como e por que ensinar literatura no

início deste século” (COMPAGNON, 2009, p. 53). O que chama atenção por não se tratar de por que ler, escrever ou editar literatura, mas por que ensiná-la, ao propor o questionamento sobre sua importância.

Também muito interessado no ensino de literatura como ponto nevrálgico dessa crise é o texto de Tzvetan Todorov, *A literatura em perigo*, que associa esse perigo sofrido pela literatura em especial ao modo como ela é tratada no ambiente escolar:

Na escola, não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos. [...] ao ensinar uma disciplina, a ênfase deve recair sobre a disciplina em si ou sobre seu objeto? E, portanto, em nosso caso: devemos estudar, em primeiro lugar, os métodos de análise, ilustrados com a ajuda de diversas obras? Ou estudarmos obras consideradas como essenciais, utilizando os mais variados métodos? (TODOROV, 2009, p. 27)

Mais uma vez, então, o problema é o distanciamento entre o discurso pedagógico, centrado na teoria, e a própria literatura, ou conjunto de obras a serem lidas nas escolas, tratadas como secundárias em relação ao meta-discurso literário. Essa é uma via insustentável para a literatura nos programas escolares. Como aponta Todorov, mais próxima de um “estudo da disciplina”, a exemplo da física, do que de um “estudo do objeto”, a exemplo da história (2009, p. 33). De modo que se aceitarmos que a literatura está cada vez mais desvalorizada socialmente, seu estudo teórico torna-se ainda menos sustentável na escola. Esse é ainda um caminho de práticas, que, segundo o autor, tendem a levar a um impasse, além de não ter como consequência o amor à literatura (TODOROV, 2009, p. 33). Porém, apesar de se tratar de um problema escolar, não se pode ver os professores como culpados por esse desajuste: “Se os professores de literatura, em sua grande maioria, adotaram essa nova ótica na escola, é porque os estudos literários evoluíram da mesma maneira na universidade” (TODOROV, 2009, p. 35). Ao trazermos as proposições de Todorov para a realidade brasileira do ensino de literatura, poderíamos dizer que o panorama não é de todo muito diferente, com a ressalva de que o predomínio do meta-discurso literário, em detrimento da leitura das obras, pode ser substituído por uma preponderância do modelo historicista de ensino, com efeitos semelhantes.

Poder-se-ia pensar, então, que estamos sofrendo a perda de um estatuto de ensino que proveitosamente se constituiu ao longo do tempo e que estaria sendo dilapidado, acabando-se assim uma tradição escolar exitosa com a instauração de uma crise sem precedentes. Mas não é isso o que acontece, e para ter uma noção mais exata daquilo está ameaçado, do que se deve proteger e do que se deve inventar ou reinventar, é preciso um olhar, mesmo que breve à historicidade do ensino de literatura. Ainda de maneira a irmos ajustando nosso foco às

peculiaridades das questões locais. Podemos recorrer, para isso, a Regina Zilberman, que aponta:

A finalidade do ensino da literatura, por muitos séculos, não foi formar leitores, nem apreciadores da arte literária, por uma razão muito simples: a literatura – ou poesia –, na sua formulação anterior à Renascença, quando adotou tal denominação, constou desses currículos porque era o gênero mais próximo da linguagem verbal, que cabia conhecer e saber utilizar (ZILBERMAN, 2009, p. 11-12, grifos da autora).

Há, portanto, desde a Antiguidade uma confluência entre o ensino de língua e o de literatura, que se prestava ao domínio do código verbal ao tomar como modelos os poetas e literatos, o que também ajudava a estabelecer o cânone (ZILBERMAN, 2009, p. 12). Além dessa finalidade de caráter linguístico, há outra que se coloca: “o ensino da literatura, ou da poesia, integrou-se ao preceito que, por muito tempo, regeu a educação de modo geral, a saber, o de transmitir regras e princípios a serem absorvidos pelos futuros cidadãos” (ZILBERMAN, 2009, p. 12). No Brasil, Zilberman identifica uma mudança que acontece a partir da década de 1970, “quando se facultou à escola a introdução, em sala de aula, de obras e autores contemporâneos”, uma mudança que está associada ao crescimento da população urbana, ao intuito de acelerar a modernização do país e à expansão do público escolar (ZILBERMAN, 2009, p. 15). Com isso, além de as aulas de língua e literatura se aproximarem dos textos literários em circulação no tempo presente e não mais exclusivamente da tradição, também passaram a valer-se de materiais de leitura não necessariamente literários, o que vai ao encontro da denominação da disciplina como “Comunicação e Expressão” nessa década (ZILBERMAN, 2009, p. 15). Com isso, o “novo panorama escolar, vigente até os dias de hoje, caracteriza-se pela ruptura com a história do ensino da literatura” (ZILBERMAN, 2009, p. 15). Ainda, para a autora: “Se, no passado, a escola apoiava-se fortemente no ensino da literatura e, mesmo sem ter como meta formar leitores, acabava, às vezes, contribuindo para isso, no presente, dá as costas para a tradição e termina por privar os alunos de qualquer história” (ZILBERMAN, 2009, p. 16). Uma situação da qual seriam exemplares os Parâmetros Curriculares Nacionais, que para Zilberman educam “para ler” e não “para a literatura”, de modo que “dificilmente a literatura se apresenta no horizonte do estudante, porque, de um lado, continua ainda sacralizada pelas instituições que a difundem; de outro, dilui-se no difuso conceito de texto ou discurso” (ZILBERMAN, 2009, p. 16-18).

Temos, portanto, uma melhor compreensão de que não se está perdendo um trabalho ideal com a literatura na escola e que, mesmo em seu tempo de glória escolar, o objetivo final do ensino de literatura não era a formação do leitor literário. Desse modo, a discussão em torno

da crise da literatura e de seu ensino pode ser trazida para o campo dos estudos curriculares, sem perder de vista sua intersecção com as práticas pedagógicas, considerado o histórico de seu ensino e as permanências e rupturas que o trouxeram até aqui.

1.2 A literatura perde espaço nos documentos curriculares

Muitos são os estudos que vêm dando conta de uma perda de espaço da literatura em sua especificidade enquanto disciplina escolar no Ensino Médio, em decorrência de propostas curriculares que a tratam como mais um campo discursivo, ou “campo de atuação social” (conforme nomenclatura da BNCC) que deve ser estudado no componente Língua Portuguesa. Essa perda de espaço e relevância se daria também por conta da forma como é cobrada em exames nacionais como o Enem.

Edineia de Lourdes Pereira, em sua dissertação de mestrado de 2013, *A consolidação da crise da literatura no Ensino Médio*, faz um trabalho de base foucaultiana de arqueologia dos discursos de agentes que de algum modo circundam o processo de perda de espaço e relevância da literatura na escola. Sua análise foi de materiais didáticos e antologias escolares de literatura brasileira aos discursos de pesquisadores da área de Estudos Literários e de órgãos educacionais, de modo a mapear o *habitus* (conforme conceito de Pierre Bourdieu) desses agentes em relação à situação da literatura no âmbito escolar. Sua hipótese é de que esse *habitus* é um impedimento para que esses agentes percebam a situação de decadência da posição e das funções da literatura.

Focada na etapa do Ensino Médio, a pesquisadora aponta que com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, “a literatura perde completamente o seu lugar de distinção no Ensino Médio” (PEREIRA, 2013, p. 103). Em sua análise dos discursos de reação a esse cenário de crise, ela interpreta que a postura dos pesquisadores é desafinada em relação ao contexto econômico e político do período. Isso resultaria em propostas incoerentes de tentativa de recuperação da literatura pelo argumento de seu caráter humanizador e pela fomentação do gosto, ao serem ignorados os fatores históricos e as necessidades políticas, que estariam voltadas, por exemplo, a questões em torno da tecnologia (PEREIRA, 2013, p. 103-104). A sua conclusão a respeito do tema da crise da literatura no Ensino Médio é que: “o problema do ensino de leitura literária – desde sua inserção no ensino secundário até o atual Ensino Médio – não está na abordagem, não está no método, não está na perspectiva, mas nas concepções políticas e econômicas de determinada época” (PEREIRA, 2013, p. 104). A pesquisadora também aponta que:

A questão não é como ensinar a leitura literária, mas como a educação e a política do país se apossaram dela e determinaram a sua função dentro do campo educacional. Atualmente, não há mais função para a literatura dentro do Ensino Médio. A única justificativa para o ensino da leitura literária no Ensino Médio é sua presença nos vestibulares e na Avaliação do Enem (PEREIRA, 2013, p. 104).

O trabalho de Pereira dá importante contribuição ao trazer para o primeiro plano o aspecto político e econômico em sua relação de determinações na história da educação brasileira e, especialmente, no campo do ensino de literatura. Sua formulação faz compreender que discursos exaltadores da literatura, por si sós, não serão capazes de demover essa “consolidação” da crise da literatura no Ensino Médio (termo por si só paradoxal quando se fala em crise). Porém não se pode tomar essa afirmação de que os motivadores da crise são puramente econômicos e políticos como um aval à imobilidade para os envolvidos no campo. Que uma nova frente de atuação, de dimensão política, pode e deve ser aberta é algo de grande relevância, mas ela não é exclusiva em relação a possibilidades pedagógicas e a resistências em diferentes níveis. Em primeiro lugar, os discursos que exaltam a literatura não podem ser somente isso, e descolados da realidade. Em segundo lugar, conforme aponta Ivor Goodson quanto às reformas curriculares, há vários níveis de refração até que uma reestruturação se efetive, e esses são campos de tensão, embate e resistência.

Goodson comenta que um país não reage de forma monolítica em relação aos processos de reestruturações educacionais. Há vários “pontos de refração” até a efetivação dessas políticas de reestruturação. Goodson destaca “sistemas nacionais, sistemas regionais, sistemas de conselhos escolares – até mesmo escolas específicas e salas de aulas e professores individuais” (2019, p. 79) como essas instâncias. E essas refrações estariam condicionadas às diferentes trajetórias históricas de cada lugar, apesar de as reestruturações educacionais terem características de “um movimento mundial promovido pelas elites políticas” (GOODSON, 2019, p. 82): o autor exemplifica essa circunstância com a aparente maior resistência a essas reformas na Suécia e na Finlândia, que têm uma democracia social mais profundamente arraigada, assim como a especialização profissional, do que na Inglaterra e na Irlanda (GOODSON, 2019, p. 82).

Com o que podemos nos questionar a respeito da resistência que as reformas educacionais enfrentam no Brasil, onde a democracia social está longe de ser profunda ou realizada e a autonomia profissional do professor é correntemente relativizada. Um solo fértil para as imposições normativas não deliberadas. De qualquer modo, por mais desconsiderado que seja o papel do professor na equação das reestruturações educacionais em nosso país, é

preciso lembrar que ele sempre está lá: “No ponto final de um processo de refração com múltiplas camadas está o indivíduo ou o profissional” (GOODSON, 2019, p. 86). E se as imposições são muitas e os procedimentos realmente pouco democráticos, os que ocupam a ponta (ou centro) esquecida desse sistema podem se tornar a esperança de genuínos processos de mudança. Por sua resistência, contestação ou ressignificação, os professores são de vital importância nessa equação. Portanto, uma conclusão com a de Pereira, impactante, não pode levar à paralisação da ação em outras frentes, já que a resistência pedagógica é também uma forma de resistência política.

Outra pesquisa que aborda a situação da literatura na escola, focada na etapa do Ensino Médio, é a tese de Gabriela Fernanda Cé Luft, de 2014, cujo título, *Retrato de uma disciplina ameaçada: a literatura nos documentos oficiais e no Exame Nacional do Ensino Médio*, já nos direciona às considerações de natureza curriculares e ressona o título *A literatura em perigo*, de Todorov. A pesquisadora se dedica a analisar a trajetória histórica da disciplina, sua abordagem nos documentos oficiais e mais especialmente as questões que envolvem literatura nas provas do Enem de 1998 a 2013. Um ponto que interessa perceber é a determinação curricular e das práticas escolares em literatura pautadas pelas exigências do exame de caráter nacional. Quanto aos documentos oficiais, Luft se propõe a analisar três textos: os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), as Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM+) e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM).

Luft distingue os PCNEM e os PCNEM+ das OCNEM, identifica nos primeiros dois documentos um discurso elaborado essencialmente por pedagogos, que não se atém às especificidades do texto literário, tratando a disciplina de Literatura como assessória à de Língua Portuguesa. Enquanto que as OCNEM, redigidas por uma equipe de profissionais renomados da área de Letras, mesmo posicionando a literatura não mais como “um braço menor da língua portuguesa” e tomando referências próprias do campo dos estudos literários, segundo a pesquisadora, ainda deixa a desejar “pela falta de orientações mais claras aos docentes” (LUFT, 2014, p. 137-138). As OCNEM, mesmo assim, podem ser consideradas um ponto fora da curva no cenário dos documentos curriculares nacionais, em que houve o predomínio do discurso especializado em literatura.

Em relação à literatura no Enem, Luft identifica alguns pontos que considera preocupantes: a “gradual diminuição do número de questões elaboradas a partir de textos literários”; questões que apresentam textos literários, mas voltam-se para a aferição de conhecimentos de outras áreas; o descompasso entre o que é cobrado na Matriz de Referência

do exame e a prova em si; o fato de que a “resolução da grande maioria das questões prescinde do ensino formal de literatura”; a pouca diversificação das questões ao longo das edições do exame; a apresentação de dados frágeis e irrelevantes nos enunciados das questões; a sua falta de originalidade; além da lateralidade do texto literário em relação a outros registros escritos (LUFT, 2014, p. 235-237). E a partir dessas constatações, a autora apresenta consequências que o Enem poderia trazer ao ensino de literatura, como a não consideração da especificidade do texto literário, tratado nele como igual a qualquer outro gênero textual; a primazia de uma leitura funcional em detrimento de uma leitura cultural (conforme formulação de Jéferson Assunção, apresentada pela autora); o desabamento do cânone; a centralidade do Modernismo, com uma quantidade significativa de questões no exame somente com textos de Mário e Oswald de Andrade, além de uma aversão ao regional, com as pouquíssimas menções a autores gaúchos, por exemplo; e ainda as consequências de não apresentar uma lista de leituras mínimas obrigatórias para a realização do exame (LUFT, 2014, p. 238-255).

Muitos desses pontos podem ser questionados e não estão isentos de debate. Por exemplo, o que seria esse “ensino formal de literatura” que estaria sendo prescindido pelo Enem? Se for somente apego à tradição, não é algo desejável. Além disso, o “desabamento do cânone” não pode ser visto como uma consequência somente negativa. Se constatado, envolve um processo ambivalente. De todo o modo, o cenário traçado por Luft se apresenta como um exemplo representativo dos estudos interessados na alarmada crise da literatura e de seu ensino, com suas contradições, catástrofes anunciadas e força de denúncia. Se, a partir dele, concordássemos com a afirmação de Pereira de que os vestibulares e o Enem se constituem como a única justificativa para a presença da literatura no Ensino Médio, teríamos um melancólico retrato de quão frágil é essa presença e o quanto ela pode parecer desnecessária a um olhar mais pragmático. Dito isto, a proposta desta pesquisa é ver a literatura para muito além dessas limitações.

Uma terceira pesquisa pode ser de grande proveito para a compreensão desse cenário. A dissertação de Daniele Gualtieri Rodrigues, *Discursos sobre o ensino de literatura em documentos curriculares nacionais*, de 2019, também focada na etapa do Ensino Médio, faz uma leitura dos documentos analisados por Luft e também da BNCC, a partir das teorias pós-críticas do currículo, e se coloca como uma leitura mais profunda das questões curriculares. Seu alinhamento teórico vai no sentido de pensar o currículo como “um artefato cultural, um dispositivo situado historicamente e que coloca em circulação saberes (e poderes)” (RODRIGUES, 2019, p. 129).

Além de apontar para uma disparidade entre as tradições escolares e as culturas juvenis, presente nos documentos curriculares, Rodrigues também destaca uma tensão entre diferentes discursos que compõe esses documentos em uma alternância de forças. Ela identifica o Ministério da Educação (MEC), tecnicamente o autor desses textos, como um mediador entre discursos: o oficial (filiado a projetos neoliberais de educação), o pedagógico (proveniente dos estudos em educação e voltado a aprendizagens básicas, competências e habilidades) e o acadêmico (das pesquisas nas áreas de ensino de língua portuguesa e literatura) (RODRIGUES, 2019, p. 131). Em relação a como esses discursos operam nos diferentes documentos oficiais, Rodrigues apresenta uma distinção com a “primazia do discurso oficial” nos PCNEM, “operando um recorte no discurso pedagógico”, em que há um “esvaziamento da literatura, integrada à área de leitura”. Quanto aos PCNEM+, identifica também um tratamento disperso da literatura, “na maioria das vezes como exemplificação para atividades de linguagem” e o discurso acadêmico “subordinado aos discursos pedagógicos e oficial”. Já em relação às OCNEM, a pesquisadora aponta que “marcam uma tomada de posição dos especialistas da área de ensino de literatura, reivindicando para si a autoridade do saber acadêmico no que tange à área” e fazendo seu discurso prevalecer sobre o oficial e o pedagógico. Por fim, na BNCC, registra novamente uma sobreposição dos discursos oficial e pedagógico sobre o acadêmico, porém com a manutenção dos objetivos das OCNEM para o ensino de literatura, ainda que novamente reduzido a um braço da Língua Portuguesa (RODRIGUES, 2019, p. 132-133). A marca dessa sucessão de documentos seria, portanto, a falta de coesão (RODRIGUES, 2019, p. 133)

Essas pesquisas, de modo geral, traçam um panorama de pessimismo em relação à inserção curricular do ensino de literatura em âmbito nacional, destacando a projeção de uma disciplina em vias de desaparecimento. O que se pode questionar é se a disputa pela manutenção da literatura como disciplina vem imbuída de um ensejo de formação do leitor literário e contato profícuo com textos de dentro e de fora da tradição, com abertura para a leitura em diferentes linguagens e suportes, ou se é somente um grito passadista de apego a um espaço de poder. Parece ser válida a disputa se ela estiver alinhada à primeira dessas posturas, e para além disso, é preciso pensar o espaço e o papel da literatura na escola, tensionada entre seu passado como disciplina independente e seu reposicionamento como mais um campo discursivo possível dentro da disciplina de Língua Portuguesa. Além de como pode se apresentar um real conhecimento da literatura que contribua para a educação integral, pregada pela própria BNCC, com um desenvolvimento humano global.

1.3 Marcas dos processos de reestruturação curricular

Ao tratarmos de mudanças curriculares como essas, é preciso não perder de vista sua relação com os períodos históricos, com atenção especial à influência dos ciclos econômicos sobre reformas educacionais, conforme entendimento de Goodson (2019, p. 30). Sua apreensão teórica parte da compreensão de que os “movimentos globais de reforma escolar estão ‘inseridos’ eles próprios, em sistemas escolares nacionais de maneiras bastante distintas”, além de que, tais “sistemas são *refratores* de forças de mudança globais”. Tratará então de empreender um projeto teórico de compreensão desse “processo de refração social”, no sentido de desenvolver uma “teoria da mudança” que perceba claramente como se dão as circunstâncias de escolarização (GOODSON, 2019, p. 30).

Essa análise desloca-se por duas maneiras distintas de se realizarem reformas no currículo. A primeira delas está relacionada ao contexto pós Segunda Guerra Mundial, em um direcionamento, no Ocidente, dos sistemas públicos de educação ao bem-estar social. Nesse contexto, as mudanças curriculares partiam de forças internas ao sistema de ensino, e os educadores exerciam papel central nesse processo, em “circunstâncias históricas de autonomia profissional significativa” (GOODSON, 2019, p. 31). Um dos modelos apresentados por Goodson para a delimitação do acontecimento das mudanças das disciplinas escolares naquele período propõe uma estrutura de quatro estágios na forma de um padrão evolutivo: o primeiro, a *invenção*, nasce de ideias dos educadores, que podem estar relacionadas a discussões da sociedade, a respostas às necessidades dos alunos, ou a “invenções” no mundo; o segundo estágio é a *promoção* dessas ideias (evidentemente somente algumas delas serão promovidas) “por grupos de educadores internos ao sistema educacional”, uma promoção que estará atenta não somente ao “conteúdo intelectual” da ideia, mas a seu potencial de estabelecer uma “identidade intelectual” e, em especial, um “novo papel ocupacional”; o terceiro estágio, a *legislação*, passa mais fortemente ao estabelecimento de “relações externas” no processo de consolidação de novas “categorias ou disciplinas”, advindas das invenções promovidas, e é o momento de sua legitimação, como estágio que vai lhes assegurar aceitação e promover sua institucionalização e estabilização; o quarto e último estágio é o da *mitologização*, ponto em que o “processo de invenção e institucionalização” da disciplina está completo e, com “apoio automático” para si, “um considerável conjunto de atividades pode ser empreendido” (GOODSON, 2019, p. 32-33). Esse padrão de mudanças curriculares é caracterizado por um movimento de geração de mudanças internos que alcança a legitimação externa e marcado pela

atuação dos profissionais especializados nas alterações de rumos educacionais (GOODSON, 2019, p. 33).

Outro cenário configura-se, no entanto, a partir do final da Guerra Fria, estabelecendo novos padrões atuais de mudanças educacionais, com a inversão do peso das “forças de mudança”, que “pode ser percebida como inventada e originada em públicos externos” (GOODSON, 2019, p. 34). Nesse panorama, Goodson aponta que “os grupos de educadores são menos agentes iniciadores ou parceiros e mais entregadores de propósitos definidos externamente”, passando a terem um papel mais reativo e muito menos propositivo (2019, p. 35). Nesse contexto, há ainda a pressão dos sistemas de ensino por meio de exames avaliativos propostos pelo Estado, que motivam também alterações no currículo escolar e nos processos de ensino-aprendizagem⁴ (GOODSON, 2019, p. 36). A partir de projetos de pesquisa realizados no início do milênio, Goodson propõe uma reformulação do modelo de mudanças educacionais, também em quatro estágios: o primeiro deles é a *formulação da mudança*, a partir de discussões em ambientes externos ao meio educacional, que segundo o pesquisador, em grande parte, levam a mudanças “conduzidas por uma crença na mercantilização da educação e na entrega de serviços educacionais para pais ‘consumidores’”; o segundo estágio é a *promoção da mudança*, conduzida também pelos grupos externos com envolvimento variado dos grupos internos; o terceiro trata-se da *legislação da mudança* e “estabelece o fomento legal para as escolas seguirem mudanças impostas externamente”; por fim, ocorre a *institucionalização da mudança*, sua conclusão, algo parecido com o estágio da *mitologização*, proposto no modelo anterior (GOODSON, 2019, p. 37-38). Essa nova forma de se empreenderem as mudanças na educação, e mais especificamente no currículo, estão ligadas à realidade de uma sociedade de mercado e a um domínio neoliberal, e têm, para Goodson, como centralidade “a negação da existência de conhecimento especializado”:

Pesquisadores da educação e professores de pedagogia são sumariamente jogados na lixeira da história. Na Inglaterra, seu trabalho raras vezes é considerado nos círculos governamentais e o ministro da Educação tem ridicularizado de maneira pública os peritos educacionais com ampla experiência em práticas educacionais e planejamento curricular. [...] O que se está insinuando é que o especialista educacional é um locutor sem experiência educacional. Esse é um caso clássico de inversão, pois, na verdade, é o próprio ministro do governo que é um locutor sem experiência educacional (GOODSON, 2019, p. 39-40).

⁴ Com esse mesmo efeito pode ser pensado o Enem, conforme a argumentação de Luft (2014) e de Fischer (2016).

Goodson vai, então, justificar essa negação do conhecimento especializado nas tomadas de decisões governamentais sobre a educação, pela facilitação que esse tipo de postura concede para “a entrada corporativa no campo curricular” (2019, p. 41-42).

Bem claramente, a força motora dessas mudanças não é nada educacional. O ímpeto é um motor corporativo para colonizar a educação pública como um lugar de acumulação de lucro. A negação e a difamação do conhecimento especializado e das opiniões educacionais que estão em curso apenas confirmam esse ponto de vista (GOODSON, 2019, p. 44).

Nesse contexto, pelo funcionamento do currículo no “regime corporativo”, a educação é vista como forma de acesso ao trabalho, tendo pouco valor em si mesma, e tornando-se, assim como o currículo, similar a “qualquer outra mercadoria”. Os procedimentos e as práticas escolares são “comercializados” e ocorre uma “estratificação por meio da diferenciação” no estabelecimento de um ambiente competitivo e classificatório. Professores “são vistos como técnicos” que recebem o pagamento “pelos seus resultados”. Há uma “invasão corporativa das escolas e a comercialização do currículo”, que pode ser exemplificada pelo fornecimento de material didático a partir da definição de uma base curricular (GOODSON, 2019, p. 42-43). Para Goodson, resta saber se esse deslocamento da base das mudanças do interior do contexto educacional para as determinações externas é sustentável, ao passo que sua principal lacuna é justamente a ausência de “conexão com as convicções profissionais e com as missões pessoais próprias dos professores” (2019, p. 43).

1.4 O lugar do leitor

Ocorre, porém, que por mais que se conduzam análises em torno da crise da literatura associada a seu ensino, e mais especificamente das projeções do espaço e importância da literatura no ambiente escolar, em exames nacionais e no currículo, não é possível fazê-lo eficazmente sem considerar os comportamentos de leitura na contemporaneidade e as formas de ler do jovem leitor. É preciso pensar cuidadosamente quem é esse leitor que chega à escola, com que habilidades e debilidades ele se apresenta, para qual universo de cultura ele será formado e como a escola pode contribuir para sua inserção autônoma e emancipada na sociedade. Nenhuma análise que considere a inserção ou trabalho com literatura na escola pode desconsiderar um olhar atento ao leitor, se pretende ser efetiva.

Se, como afirma Michèle Petit, “os leitores não deixam de nos surpreender” (2013, p. 21), não é possível que tracemos qualquer panorama sobre a inserção da literatura na escola ou

proposições a respeito dela sem nos atermos ao que mais interessa: o leitor. A questão a respeito de que leitores teremos ao final da Educação Básica é que deve ser motriz de todo o esforço que se faça pela educação em leitura e literatura (que não podem ser dissociadas). O que nos conduz a buscar, mais do que formar leitores (considerando que nessa formulação não há despropósito conceitual), considerar como “a leitura pode ajudar as pessoas a se construírem, a se descobrirem, a se tornarem um pouco mais autoras de suas vidas, sujeitos de seus destinos, mesmo quando se encontram em contextos sociais desfavorecidos” (PETIT, 2013, p. 31).

Acreditando, como afirma Tania Rösing, que “o século XXI revela o surgimento de um novo leitor”, e que se deve “construir o perfil desse novo leitor para que se possa desencadear um processo de formação adequado às determinações dos novos tempos” (2001, p. 11), será desenvolvida, no capítulo seguinte, uma discussão a respeito do perfil do leitor e do ambiente cultural e comunicacional em que se insere, recorrendo a suportes teóricos variados e a dados da realidade brasileira.

2 COMPORTAMENTOS DE LEITURA EM MUTAÇÃO

Para que realmente possa ser analisado com propriedade o cenário da inserção da literatura na escola, suas potencialidades, e possa ser pensado um caminho de ressignificação da leitura literária no ambiente educacional, é preciso antes de mais nada que se compreenda o contexto social e comunicacional que se impõe na atualidade. E mais especificamente como o jovem leitor interage e se constitui nele, quais são suas práticas e comportamentos de leitura e como eles se relacionam com as formas de ler mais longevas. Para tratar do espaço da literatura na escola, é preciso em primeiro lugar compreender quem é o jovem leitor que está nela, e colocá-lo tanto no centro da análise quanto no centro das proposições que possam ser feitas. Quais são então os processos de mutação nos comportamentos de leitura, contemporaneamente? Como as diferentes temporalidades determinam as leituras juvenis? Como as diferentes mídias e linguagens estão marcando e transformando os comportamentos de leitura?

Buscaremos responder a essas questões tendo sempre em vista o papel da leitura literária nesse contexto, por entender que não é possível tratá-la isolada do conjunto dos estatutos de leitura que vem se colocando contemporaneamente. Só assim teremos uma visão mais clara do espaço a ser ocupado pela leitura de literatura na vida e formação dos jovens em sua articulação no contexto escolar e poderemos começar a destrinchar esse cenário de crise por suas raízes. Este capítulo pretender dar cabo dessa demanda de compreensão da conjuntura e estabelecer parâmetros de referência tanto para a análise curricular que será realizada no capítulo 3, quanto para a proposta de intervenção discutida no capítulo 4, de modo a que se estabeleça a convergência das questões que enfrenta a literatura enquanto “instituição” e enquanto “prática” (conforme as palavras de Perrone-Moisés) no cenário de seu ensino, considerada a centralidade do leitor em qualquer análise ou proposição levantada.

2.1 O contexto, os suportes, as linguagens e os leitores

Ora louvados, ora demonizados, tanto as mudanças mais recentes quanto os fatores que as provocam estão já há algum tempo na pauta cotidiana dos estudos literários, principalmente quando se fala em ensino de literatura. Em que pese certa dificuldade de se estabelecer algum equilíbrio entre as posições antagônicas, quando se põe em questão noções como “novas tecnologias”, “revolução digital”, “cultura digital”, entre diversos termos precedidos por “ciber”, “hiper”, “multi”, e assim por diante. O que é, contudo, ponto pacífico no debate é que

o universo tecnológico contemporâneo tem repercussões inéditas na cultura e nas formas de ensinar e aprender. Empolgados, comedidos ou desiludidos, quase impossível que se fique indiferente:

a revolução digital modifica tudo de uma vez: os suportes da escrita, as técnicas de sua reprodução e disseminação e as maneiras de ler. Tal simultaneidade é inédita na história da humanidade. A invenção da imprensa não modificou as estruturas fundamentais do livro, composto, tanto antes como depois de Gutenberg, por folhas e páginas reunidos em um mesmo objeto (CHARTIER, 2016, p. 59).

Um objeto com tamanho sucesso como o livro, que manteve praticamente o mesmo formato por séculos a fio, acaba por criar em torno de sua produção, circulação e utilização um arcabouço de cultura de considerável solidez. De tal modo que, não raro, a natureza do suporte passa a ser confundida com a do conteúdo que nele é gravado. Até que ponto o formato retangular do códex, equivalente ao de dispositivos como *notebooks*, *tablets* e *smartphones*, e reinante desde a Antiguidade, como aponta Regina Zilberman (2016, p. 24), condiciona, para além da estrutura textual, nossa forma de conceber a literatura, por exemplo? Para além disso, e de volta à confusão acima citada, Zilberman (2016, p. 18) a desembaraça ao traçar a distinção entre as virtudes próprias do livro e aquelas atribuídas equivocadamente a ele. A autora comenta que muitas das qualidades atribuídas ao livro são *a priori* próprias do emprego da linguagem, verbal ou não, como o discurso de que “o livro nos leva a outros mundos e a seres que desejam falar conosco” (ZILBERMAN, 2016, p. 18). De tal modo esse amálgama suporte-linguagem é fortemente composto por séculos de associação da leitura ao livro, que para quem teve sua formação imersa na cultura livresca, as duas coisas acabam por ser como que uma. Em *Uma história da leitura*, de 1996, Alberto Manguel faz uma descrição em tons eróticos do ato de ler:

O ato de ler estabelece uma relação íntima, física, da qual todos os sentidos participam: os olhos colhendo as palavras na página, os ouvidos ecoando os sons que estão sendo lidos, o nariz inalando o cheiro familiar de papel, cola, tinta, papelão ou couro, o tato acariciando a página áspera ou suave, a encadernação macia ou dura, às vezes até mesmo o paladar, quando os dedos do leitor são umedecidos na língua [...] (MANGUEL, 1997, p. 277).

A fisicalidade do corpo ecoa na do livro. A leitura não é somente do texto, mas também do suporte, que comunica aos cinco sentidos. Essa forma de ler do leitor do livro impresso é um bom exemplo do modelo ideal de leitura que vem sendo confrontado com os modos de ler em mutação, não somente desde a “revolução digital”, mas mesmo antes dela. Esse leitor apaixonado, lascivo, que “colhe as palavras na página”, inala o “cheiro familiar” dos componentes do livro, acaricia as folhas e a encadernação, e pode valer-se até do paladar, não

está simplesmente convertendo-se em outro, ou pior, desaparecendo. Ele tem, antes, visto surgir ao seu lado novas formas de se relacionar com o mesmo texto que ele lia vorazmente, assim como novas formas de comunicar por meio de distintas linguagens, que estão de fora de seu menu recheado de clássicos, e podem lhe parecer comidas exóticas de terras distantes. Porém, é claro, tanto em termos de culinária quanto de leitura, há muito de relativo nesse tipo de posição, e o exótico é uma questão de perspectiva.

O avanço das inovações tecnológicas vai reconfigurando em todas as instâncias as formas como nos comunicamos e complexifica o horizonte antes dominado pela cultura livresca, especialmente quando pensamos em literatura. Novas formas de comunicar o que pensamos e sentimos não se tornam comuns em nosso cotidiano sem impactar em algum sentido o próprio modo como vemos a realidade, e isso faz surgir uma série de receios, cabíveis ou injustificáveis. Miguel Rettenmaier e Tania Rösing recordam como a literatura registrou esses medos a partir do momento em que o homem passou a se relacionar mais intimamente com as máquinas, seja em processos industriais, ou com a sua inserção nos espaços públicos e privados. Os autores vão buscar exemplos na literatura de ficção científica e na estética *ciberpunk* que dão conta do temor de que “o contínuo progresso tecnológico, levado ao extremo descontrole, implicasse a supressão absoluta dos valores humanitários” (RETTENMAIER; RÖSING, 2010, p. 203). São exemplos apontados da representação literária desses cenários *Admirável mundo novo*, de Aldus Huxley, 1984, de George Orwell, *Fahrenheit 451*, de Ray Bradbury, e mais tarde, já com o computador na posição de antagonista, *Neuromancer*, de Willian Gibson.

Apesar de podermos considerar que esses temores não foram exatamente extirpados – com essas obras ressurgindo fortemente no centro dos debates culturais e políticos contemporâneos –, é notável que a leitura que parecia culpar as máquinas pela escalada de uma sociedade extremamente repressiva e desumanizada esteja mais inclinada a perceber a ameaça do humano sobre o humano. Conforme Rettenmaier e Rösing apontam, o humano e a máquina estariam “muito mais num processo de conexão do que em litígio” (2010, p. 204). Em vez de se estabelecer uma guerra contra as máquinas, estaríamos nos direcionando a uma condição cada vez mais simbiótica com a tecnologia “num contínuo processo de alimentação e retroalimentação” (RETTENMAIER; RÖSING, 2010, p. 204). Além de que, “tudo indica que ambos, computadores e seres humanos, interagem em intermediação ininterrupta, alterando-se, e – se tudo correr bem – melhorando-se entre si” (RETTENMAIER; RÖSING, 2010, p. 205).

Nesse contexto de relação com as tecnologias, carregado de um histórico preche de representações e significações, em que nos retroalimentamos mutuamente, ganha importância a compreensão da cognição daqueles nascidos “na era da globalização informatizada” e da

forma como eles leem (RETTENMAIER; RÖSING, 2010, p. 202). Esses sujeitos teriam comportamentos diversos daqueles da cultura do livro, que prenunciam uma nova mentalidade:

estariamos assistindo ao nascimento de um tipo de mentalidade permanentemente conectada e irrestritamente aberta a distintos códigos, a diferentes linguagens. Diferentes de nós, os mais velhos, acostumados a aprender à luz de conceitos e definições verbalizadas e impressas, os jovens aprenderiam lendo, vendo, assistindo, ouvindo, falando, escrevendo, simulando... fazendo (RETTENMAIER; RÖSING, 2010, p. 202).

Um emprego dos sentidos diferente daquele do leitor de Manguel, mas não necessariamente menos intenso ou profícuo e que pode em última instância abarcá-lo. Esse novo sujeito, que dá origem ao “(hiper)leitor” e a “(hiper)escritores”, na proposição de Rettenmaier e Rösing, é tanto condicionado quanto condicionante desse “hiperuniverso” em que interage com as “(hiper)mídias”:

No jogo de mútua influência, os suportes, os códigos, as linguagens, como os sujeitos, sofrem adaptações ou melhor, atualizações constantes. Nada mais é tão sólido a ponto de se desmanchar... tudo é líquido e fluido. A natureza de todas as coisas está em fluxo e curso. Mesmo a literatura, aquela tão bem abrigada nos livros durante a modernidade, sofre os impulsos dos dinamismos da vida (RETTENMAIER; RÖSING, 2010, p. 203).

Esse é o cenário da “modernidade líquida”, conforme a proposta teórica de Zygmunt Bauman, com a liquidez e a fluidez que a caracteriza como metáfora central da fase presente da história da modernidade. Esse “jogo de mútua influência” entre os sujeitos leitores, suportes, códigos e linguagens que se atualizam constantemente pode ser relacionado com a metáfora de Bauman quanto à característica dos líquidos, que “diferentemente dos sólidos, não mantêm sua forma com facilidade” (BAUMAN, 2001, p. 8), tornando possível esse modo de inter-relação à medida que “os fluidos não se atêm muito a qualquer forma e estão constantemente prontos (e propensos) a mudá-la”, de modo que “*o que conta é o tempo*, mais do que o espaço que lhes toca ocupar” (BAUMAN, 2001, p. 8, *grifo nosso*). A força dessa metáfora de Bauman vem da capacidade de dar uma imagem clara dos amplos processos de transformações culturais no tempo presente.

Ainda quanto às pressões e remodelações que sofre a literatura, antes tão intimamente relacionada ao livro, seria impossível que ela estivesse à parte da liquidez contemporânea e não sofresse seus efeitos. Para o que, também vale a mesma imagem de Bauman na compreensão dos movimentos desestabilizadores do campo literário:

Os fluidos se movem facilmente. Eles “fluem”, “escorrem”, “esvaem-se”, “respingam”, “transbordam”, “vazam”, “inundam”, “borrifam”, “pingam”; são “filtrados”, “destilados”; diferentemente dos sólidos, não são facilmente contidos – contornam certos obstáculos, dissolvem outros e invadem ou inundam seu caminho. Do encontro com sólidos emergem intactos, enquanto os sólidos que encontraram, se permanecem sólidos, são alterados – ficam molhados ou encharcados (BAUMAN, 2001, p. 8).

Tal é o modo como se dá o encontro da cultura do livro, envolta em um conjunto consolidado de hábitos e tradições, com as revoluções tecnológicas e com o espírito do tempo. As transformações nas formas de produzir, reproduzir e disseminar objetos culturais, bem como o modo de nos relacionarmos com eles, não estaria simplesmente ocasionando novos comportamentos de leitura, mas uma nova mentalidade. Esse potencial constantemente moldável dos líquidos, ausente nos sólidos, dá a eles a vantagem quando se encontram suavemente ou quando se chocam. E essa maleabilidade dos líquidos em movimento constante dá a sua capacidade de deixar suas marcas nos sólidos e de alterá-los. Deixando-os, no mínimo, “molhados ou encharcados”.

Para uma melhor compreensão da ideia de “modernidade líquida” de Bauman, faz-se necessário, seguir a descrição de sua proposição. O autor aponta, depois de delinear essa imagem, que a “liquefação” contemporânea não é exatamente uma novidade e está presente desde o início da modernidade, que apresentou como característica a fluidez “desde sua concepção”. Lembra a famosa referência ao derretimento dos sólidos no *Manifesto comunista*, algo que estaria acontecendo não em nome do fim dos sólidos, mas “para limpar a área para novos e aperfeiçoados sólidos”, que tivessem uma “solidez duradoura” (BAUMAN, 2001, p. 9-10, grifos do autor). Esse derretimento dos sólidos está relacionado à profanação do sagrado, e teve seus primeiros efeitos nas “lealdades tradicionais”, nos “direitos costumeiros” e nas “obrigações que atavam pés e mãos, impediam os movimentos e restringiam as iniciativas”; o que fragilizou a “rede de relações sociais” e favoreceu a “racionalidade instrumental” (Weber), ou “o papel determinante da economia” (Marx) (BAUMAN, 2001, p. 10), resultando em uma ordem social rígida em que as possibilidades de ação para reformá-la ou revolucioná-la são inviáveis ou mesmo impossíveis, “por mais livres e voláteis que sejam os ‘subsistemas’ dessa ordem, isoladamente ou em conjunto” (BAUMAN, 2001, p. 11). Nesse contexto se liquefazem também os nexos entre as “escolhas individuais” e os “projetos e ações coletivas”, de modo que prevalece a dimensão individual, e os laços sociais, assim como as possibilidades de agir por eles e em função deles, se esvaem (BAUMAN, 2001, p. 12).

Bauman ressalta, contudo, que “nenhum molde foi quebrado sem que fosse substituído por outro”, como é o caso das classes em oposição aos estamentos dissolvidos, que encapsulam

o sujeito em certo nicho tão efetivamente quanto estes últimos (BAUMAN, 2001, p. 13). A mudança na “condição humana” não pode ser negada ou subestimada para Bauman, e está associada à incapacidade de se alcançar a “estrutura sistêmica”, ao “estado fluido e não-estruturado do cenário imediato da política-vida”. Isso implicaria em que os conceitos de “emancipação”, “individualidade”, “tempo/espço”, “trabalho” e “comunidade”, centrais para “as narrativas ortodoxas da condição humana” estariam como que “mortos-vivos”, “zumbis” (BAUMAN, 2001, p. 15). Os movimentos de engajamento estariam desaparecendo e mesmo as guerras na atualidade não teriam como fim qualquer relação direta de domínio de territórios, tendo como objetivo antes “a destruição das muralhas que impediam o fluxo dos novos e fluidos poderes globais” (BAUMAN, 2001, p. 18-19). Bauman também chama atenção para o fator “velocidade”, em relação a produtos “é a velocidade atordoante da circulação, da reciclagem, do envelhecimento, do entulho e da substituição que traz lucro hoje – não a durabilidade e confiabilidade do produto” (BAUMAN, 2001, p. 21), algo que pode ser estendido ao campo das práticas culturais. Nesse caminho de novas técnicas e relações de poder, que agem por meio do “desengajamento” e da “arte da fuga”, uma rede de laços sociais com alguma densidade é “um obstáculo a ser eliminado” (BAUMAN, 2001, p. 21-22). Essas são constatações que se aplicam intensamente ao campo literário e ao ensino de literatura, que na contracorrente, têm forte potencial vinculante. Uma opção de via pela leitura literária não pode ser, contudo, uma negação passadista do presente, mas uma ação a partir dele e de suas complexidades.

Na “modernidade líquida”, descrita por Bauman como “uma civilização do excesso, da redundância, do dejetivo e do seu descarte”, em que a “vida líquido-moderna é uma encenação diária da transitoriedade universal”, enquanto que a “vida pré-moderna era uma encenação diária da infinita duração de todas as coisas, exceto a vida mortal” (BAUMAN, 2013, p. 22-23), estamos, segundo ele, em “uma condição perpetuamente ‘revolucionária’”. Nessa conjuntura, a educação mantém seu propósito de preparar os jovens para a vida “segundo as realidades que tenderão a enfrentar”, e deve “provocar e propagar a abertura, não a oclusão mental” (BAUMAN, 2013, p. 25). Uma tarefa para a qual a leitura literária pode se voluntariar plenamente, a partir da compreensão e do olhar atento à realidade tal como ela se apresenta sem idealizações ou saudosismos.

As contribuições teóricas de Bauman podem se mostrar de grande relevância para o entendimento do contexto social em que estamos inseridos, e de todas as implicações culturais dos estatutos trazidos por esse estágio mais recente da modernidade. Em *Linguagens líquidas na era da mobilidade*, de 2007, Lucia Santaella busca trazer as linguagens para o centro das discussões fomentadas por essas reflexões. A autora vai ancorar suas propostas tanto em

formulações teóricas, quanto em objetos artísticos para pensar a metáfora da liquidez aplicada ao campo das linguagens, algo que considera ter sido negligenciado até então. Segundo sua compreensão, as linguagens ligadas ao tempo, como “verbo, som, vídeo”, são especializadas nas “cartografias líquidas e invisíveis do ciberespaço”, bem como aquelas relacionadas ao espaço, “imagens, diagramas, fotos”, “fluidificam-se nas enxurradas e circunvoluções dos fluxos”. Para ela:

Já não há lugar, *nenhum ponto de gravidade de antemão garantido para qualquer linguagem*, pois todas entram na dança das instabilidades. Texto, imagem e som já não são o que costumavam ser. Deslizam uns para os outros, sobrepõem-se, complementam-se, confraternizam-se, unem-se, separam-se e entrecruzam-se. Tornaram-se leves, perambulantes. Perderam a estabilidade que a força de gravidade dos suportes fixos lhes emprestavam[sic]. Viraram aparições, presenças fugidias que emergem e desaparecem ao toque delicado da pontinha do dedo em minúsculas teclas. Voam pelos ares a velocidades que competem com a luz (SANTAELLA, 2007, p. 24, *grifo nosso*).

Essas implicações da liquidez moderna no campo das linguagens, conforme a formulação de Santaella, reforçam o impacto da técnica nas transformações dos modos de comunicar-se, e ler, conseqüentemente. As diferentes linguagens tornam-se “leves” e “perambulantes” uma vez que não têm mais a “força de gravidade dos suportes fixos” atraindo-as e mantendo-as estáveis. Pode-se considerar que a literatura, enquanto expressão da linguagem verbal escrita, orbitava o livro com tranquilidade. Porém esse choque de galáxias abalou fortemente sua órbita, fazendo-a entrar em relação com outras linguagens com as quais ela não se encontrava anteriormente. A volatilidade das diferentes linguagens está condicionada a sua aparição e desaparecimento nas telas, que por sua vez é definida “pelo toque delicado da pontinha do dedo”, uma nova forma de comunicar e ler que avança e nos modifica ao mesmo tempo que a modificamos, assim como o evoluir da técnica. A velocidade está na transmissão dos conteúdos, tanto quanto na mutabilidade dos suportes e das formas de nos relacionarmos com eles, em um ciclo de retroalimentação.

Como propõe Chartier, quanto aos que têm se inserido no mundo da cultura escrita por meio da tela do computador (que aqui se poderia expandir ao sentido mais *lato* do termo), tem-se a oposição de “uma prática da leitura muito imediata e naturalmente habituada à fragmentação dos textos de qualquer tipo” às “categorias forjadas no século XVIII para definir as obras escritas a partir da individualização de sua escrita, a originalidade da criação e a propriedade intelectual de seu autor” (2016, p. 64). Essa “revolução do texto eletrônico” é composta por diversas facetas, a da “revolução da técnica de produção dos textos”, a da “revolução da materialidade e da forma de seu suporte” e também a “revolução das práticas de

leitura” (CHARTIER, 2016, p. 71). Os textos que antes estavam relacionados a um suporte físico passam a ter sua “distribuição nas arquiteturas lógicas que governam os bancos de dados, as coleções digitais ou as publicações eletrônicas” (CHARTIER, 2016, p. 71). Ainda, essa revolução “redefine a materialidade das obras porque desata o laço visível que [sic] um texto e o objeto que o transmite e dá ao leitor, e não ao autor ou editor, o domínio sobre a forma e o formato das unidades textuais que queira ler” (CHARTIER, 2016, p. 71). Desse modo, se estabelece um leitor que tem uma agência muito maior sobre o ordenamento, a sequência e a composição de suas leituras, e cada vez menos confunde o texto com o seu suporte, como o leitor de Manguel apaixonado pelo livro, que se pode imaginar um leitor de literatura. A partir dessa desvinculação, qualquer linguagem pode estar em qualquer tela, e a literatura passa a habitar um novo universo de suportes, estabelecendo com eles trocas constitutivas mútuas. Do mesmo modo que o leitor, de literatura ou não.

Esses comportamentos de leitura em mutação denotam um processo de transformações constantes nos modos de ler, que realmente nunca foram estanques, apresentando sempre ao longo da história a tendência à mudança. Não é um processo evolutivo em que formas novas superam as anteriores, mas um cenário de hibridações em que diferentes estatutos de leitura veem-se convivendo, atraindo-se, repelindo-se, mesclando-se e inevitavelmente ocupando os mesmos espaços. E que ainda agora não se trata em absoluto de uma substituição do leitor do impresso pelo leitor das telas, por exemplo, mas de sua convivência, ou convergência.

2.2 O poder das transformações comunicacionais

Ao tomar o cenário traçado acima, buscaremos, com base nas contribuições teóricas de Lucia Santaella, compreender os estatutos de leitura que vem se definindo na contemporaneidade, quanto às práticas e a aspectos cognitivos do leitor. Para isso, um primeiro passo é a compreensão do poder de repercussão das transformações comunicacionais no universo da cultura, existentes e perceptíveis desde muito antes da revolução digital. Santaella propõe a distinção de seis “eras culturais” ou “formações culturais”: a “cultura oral”, a “cultura escrita”, a “cultura impressa”, a “cultura de massas”, a “cultura das mídias” e a “cultura digital” (SANTAELLA, 2003, p. 13), além da mais recente proposição de uma sétima, a “era da mobilidade” (SANTAELLA, 2016, p. 101). Seu entendimento dessas formações toma como princípio que os diferentes meios de comunicação, de sua forma mais natural, como é o caso do aparelho fonador humano, até as mais recentes tecnologias de comunicação desenvolvidas, mesmo que sejam apenas canais para a transmissão de mensagens, têm as particularidades dos

“tipos de signos que por eles circulam”, dos “tipos de mensagens que engendram”, e dos “tipos de comunicação que possibilitam”, como “capazes não só de moldar o pensamento e a sensibilidade dos seres humanos, mas também de propiciar o surgimento de novos ambientes socioculturais” (SANTAELLA, 2003, p. 13).

Essas eras não se tratam de “períodos culturais lineares, como se uma era fosse desaparecendo com o surgimento da próxima”, em sentido oposto a isso “há sempre um processo cumulativo de complexificação” (SANTAELLA, 2003, p. 13). O que, por consequência, impede que sejam compreendidas plenamente as diferentes formações culturais e suas imbricações a partir da concentração em uma era cultural específica. Quanto às relações entre as culturas oral, escrita e impressa, por exemplo, Santaella afirma:

a cultura impressa não nasceu diretamente da cultura oral. Foi antecedida por uma rica cultura da escrita não alfabética. A memória dessas escritas trouxe grandes contribuições para a visualidade da arte moderna. Ela sobrevive na imaginação visual da profusão dos tipos gráficos hoje existentes. Sobrevive ainda nos processos diagramáticos do jornal, na visualidade da poesia, no *design* atual de páginas da *web* (SANTAELLA, 2003, p. 14).

Essa formulação deixa claro também o processo de acumulação das formações culturais, sua capacidade de permanência, e de infiltração. Seguindo um percurso histórico, a autora traça então as características das demais eras culturais. Ao partir dos efeitos da era industrial, com o estabelecimento da produção em massa, algo que impactou também os meios de comunicação, define a trajetória da “cultura de massas”: “originou-se no jornal com seus coadjuvantes, o telégrafo e a fotografia. Acentuou-se com o surgimento do cinema, uma mídia feita para a recepção coletiva. Mas foi só com a TV que se solidificou a ideia do homem de massa junto com a ideia de *mass media*” (SANTAELLA, 2003, p. 79). Partindo do jornal, a cultura de massas chegou à televisão como sua principal forma de expressão. A lógica desse veículo, como aponta Santaella, é de uma audiência que recebe passivamente as informações transmitidas, de acordo com a natureza dos meios de difusão, em que “o padrão de energia viaja num só sentido, na direção do receptor, para ser consumido com uma resistência mínima” (SANTAELLA, 2003, p. 79). Com base em Rosnay, a autora ainda aponta a “estrutura piramidal de distribuição e difusão dos produtos e serviços culturais, educativos e de informação”, própria da difusão midiática nesse contexto da comunicação de massas (SANTAELLA, 2003, p. 79).

O passo seguinte nesse percurso passa pela fragilização dessa posição de hegemonia ocupada pela televisão. A partir da proposição de Kerckhove de que a o auge da teledifusão ocorreu entre o final dos anos 1960 e o começo dos anos 1970, Santaella vai identificar nesse

período que essas formas de comunicação passaram a dividir espaço com outras tecnologias comunicacionais e produtos de mídia que funcionam a partir de princípios diferentes dos meios massivos. Identifica com essas características as máquinas de xerox, máquinas de fax, videocassete, videogames, revistas segmentadas, programas de rádios para nichos de público e a TV a cabo. Em sua concepção, esses são: “novos processos comunicacionais a que chamo de cultura das mídias” (SANTAELLA, 2003, p. 80). A tendência dessas novas formas midiáticas seria operarem voltadas para “audiências mais segmentadas e diversificadas” (SANTAELLA, 2003, p. 81).

Essa cultura das mídias ocuparia, então, um espaço de transição para a cultura digital, ou cibercultura⁵, ao “promover maior diversidade e liberdade de escolha” (SANTAELLA, 2003, p. 82). A cultura digital, por sua vez, estaria associada ao início do uso pessoal dos microcomputadores, que levou da passividade ao “modo interativo e bidirecional que é exigido pelos computadores” (SANTAELLA, 2003, p. 81). Santaella identifica nesse contexto o início da concorrência de uma “sociedade reticular de integração em tempo real” com o anterior formato de distribuição piramidal, como indício do início da nova era midiática da cibercultura. Isso é possível a partir da expansão das “hiper-redes multimídia de comunicação interpessoal”, que geraram uma condição em que “cada um pode tornar-se produtor, criador, compositor, montador, apresentador, difusor de seus próprios produtos” (SANTAELLA, 2003, p. 82).

A cibercultura torna-se possível graças ao processo digital de transmissão e armazenamento de dados, que passa a permitir o aparecimento das diferentes linguagens em um mesmo ambiente de comunicação, bem como a sua ampla manipulação. Um aspecto característico da cultura digital é a convergência das mídias, enquanto que a cultura das mídias era marcada pela sua convivência (SANTAELLA, 2003, p. 17). Para Santaella, pode ser definida, ainda, como uma cultura “descentralizada, reticulada, baseada em módulos autônomos”, que tem como “fonte fundamental” o microprocessador (SANTAELLA, 2003, p. 104).

Por fim, mais recentemente, com “as transformações por que tem passado a cultura digital e a aceleração dessas transformações” (SANTAELLA, 2013, p. 271) pode-se falar em uma “era da mobilidade” (SANTAELLA, 2016, p. 101). Essa constatação está associada ao desenclausuramento das redes digitais, sempre móveis em sua própria natureza, conforme

⁵ Para Pierre Lévy, marcada pela universalidade sem totalidade: universal pela sua potencialidade de interconectar todos os seres humanos, sem totalidade pela sua incapacidade de estabelecer uma unidade de sentido em meio à diversidade (LÉVY, 1999, p. 247-249).

lembra Santaella (2013, p. 276), de dispositivos fixos no espaço, para o seu acesso por meio de dispositivos móveis, com o que o “acesso passa a se dar em qualquer momento e em qualquer lugar” (SANTAELLA, 2013, p. 276). O grande símbolo dessa forma de estabelecer conexões e de lidar com a informação é sem dúvidas o telefone celular, que, de um dispositivo de comunicação oral, passou a ter cada vez mais funções e a aproximar-se dos microcomputadores, incorporando as mais diversas linguagens (SANTAELLA, 2013, p. 274). Esse mergulho no universo digital sem a dependência de um ponto fisicamente localizado, conforme aponta Santaella, acabou por tornar a mobilidade dupla, tanto informacional quanto física, o que levou a uma fusão “indissolúvel” do ciberespaço⁶ com o espaço físico (SANTAELLA, 2013, p. 276). Assim, o ambiente urbano em que nos movemos não é mais somente tridimensional, pois pode ser aprofundado pelas camadas do digital que se sobrepõe a ele indefinidamente. Estamos nos movendo por diferentes níveis espaciais a todo o tempo, conforme as lentes que usamos para aprofundar nossa visão, nos instrumentos ópticos fornecidos principalmente pelos *smartphones*, com a diferença de que receber a informação é somente o primeiro passo de um convite constante para deixar nossas marcas nesse ambiente hiperconectado, que sobrepõe o físico e o digital.

Não por coincidência, a relação entre os equipamentos móveis e as redes sociais é de grande intimidade. Santaella aponta para o fato de que elas “frutificam de modo gigantesco especialmente porque podem ser acessadas e atualizadas por meio de dispositivos móveis, portanto, em qualquer lugar e a qualquer momento (2013, p. 275). O que foi tornando cada vez mais possível que vivêssemos por meio de “palavras, imagens, vídeos e nas telas das interfaces computacionais” (SANTAELLA, 2013, p. 275), não sem as consequências de tornar as relações humanas “cada vez mais aéreas, frágeis e efêmeras” (SANTAELLA, 2013, p. 275-276), para não dizer líquidas, conforme a metáfora de Bauman. Esses múltiplos “processos de mobilidade” interconectados, caracterizados por “sobreposições, cruzamentos e intersecções entre o físico e o informacional”, “inextricáveis”, são denominados pela autora de “hipermobilidade”⁷, e são

⁶ “Eu defino ciberespaço como *o espaço da comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores*. Essa definição inclui o conjunto dos sistemas de comunicação eletrônicos (aí incluídos os conjuntos de redes hertzianas e telefônicas clássicas), na medida em que transmitem informações provenientes de fontes digitais ou destinadas à digitalização. Insisto na codificação digital, pois ela condiciona o caráter plástico, fluido, calculável com precisão e tratável em tempo real, hipertextual, interativo e, resumindo, virtual da informação que é, parece-me, a marca distintiva do ciberespaço. Esse novo meio tem a vocação de colocar em sinergia e interfacear todos os dispositivos de criação de informação, de gravação, de comunicação e de simulação. A perspectiva da digitalização geral das informações provavelmente tornará o ciberespaço o principal canal de comunicação e suporte de memória da humanidade a partir do início do próximo século” (LÉVY, 1999, p. 92-93, grifo do autor).

⁷ Como um movimento de complexificação desse cenário, podem-se mencionar os debates em torno do conceito de “pós-digital”, também abordados por Santaella em seu livro *Temas e dilemas do pós-digital: a voz da política*,

responsáveis por novas formas de relação com a leitura (SANTAELLA, 2016, p. 101-102). Formas essas que se encontram justamente nas “interfaces de duas presenças simultâneas”, entre o circular por um ambiente repleto de signos e de leituras moventes e o imergir no ciberespaço (SANTAELLA, 2016, p. 102).

2.3 Os tipos de leitores segundo Santaella

Nas elaborações teóricas de Santaella, essas diferentes eras culturais, motivadas pelas transformações nos processos comunicacionais, com suas repercussões sobre a sensibilidade e a cognição, estão diretamente relacionadas ao surgimento de diferentes tipos de leitores: o leitor contemplativo, o leitor movente, o leitor imersivo, e o leitor ubíquo. Essas tipologias são propostas a partir dos “tipos de habilidades sensoriais, perceptivas e cognitivas que estão envolvidas nos processos e no ato de ler”, no sentido de “configurar modelos cognitivos de leitor” (SANTAELLA, 2004, p. 19), e dependem fortemente da aceitação de um conceito de leitura expandido para além do código escrito. Uma proposição que é pensada por Santaella do seguinte modo:

há algum tempo, tenho reivindicado que, fora e além do livro, há uma multiplicidade de tipos de leitores, multiplicidade, aliás, que vem aumentando historicamente. Além do leitor da imagem, no desenho, pintura, gravura, fotografia, há também o leitor do jornal, revistas. Há ainda o leitor de gráficos, mapas, sistemas de notações. Há o leitor da cidade, leitor da miríade de signos, símbolos e sinais em que se converteu a cidade moderna, a floresta de signos de que já falava Baudelaire. [...] Como se não bastasse, há ainda o leitor-espectador da imagem em movimento, no cinema, televisão e vídeo. A essa multiplicidade, veio se somar o leitor das imagens evanescentes da computação gráfica e o leitor do texto escrito, que, do papel, saltou para a superfície das telas do computador (SANTAELLA, 2013, p. 266).

Essa compreensão mais estrita em relação aos perfis de leitores ao longo do tempo, e àquele que a etapa mais recente da modernidade vem engendrando, é crucial para um entendimento mais apurado do cenário em que se analisam os processos de escolarização da literatura e em que se pretende estabelecer alguns fundamentos possíveis ao trabalho significativo com a leitura literária na escola. Entender as diferentes formas de ler é o que nos dá condições tanto para pensar a literatura com propriedade, em sua relação com o jovem leitor na escola, quanto para dimensionar mais apropriadamente essa crise averiguada e as

de 2016. Essa discussão relacionada ao desencanto com o digital merece toda a atenção e pode oportunizar interessantes movimentos analíticos, porém, neste trabalho provocaria um desvio injustificado de rota. Com isso, e considerando que não há perda da validade de nenhum tópico aqui analisado, reservaremos a consideração desse debate para um trabalho futuro.

possibilidades de ação a partir dela. É preciso entender quais são as agências envolvidas na constituição dos comportamentos de leitura do jovem, para poder tratar apropriadamente de sua formação para e pela leitura, em que a literatura deverá ocupar lugar de centralidade. Nesse contexto, a palavra escrita toma posição de protagonismo, como meio de disseminação do pensamento, porém há muito está acompanhada por variadas outras linguagens e formas de difusão, que demandam diferentes posturas do leitor. Em ordem cronológica de aparição, porém não sucessória, trataremos dos tipos de leitores conforme definidos por Santaella.

2.3.1 Leitor contemplativo

No conto “Missa do Galo”, publicado em *Páginas recolhidas*, de 1899, Machado de Assis descreve a leitura que seu personagem, o jovem Nogueira, faz de *Os Três Mosqueteiros*:

Sentei-me à mesa que havia no centro da sala, e à luz de um candeeiro de querosene, enquanto a casa dormia, trepei ainda uma vez ao cavalo magro de D'Artagnan e fui-me às aventuras. Dentro em pouco estava completamente ébrio de Dumas. Os minutos voavam, ao contrário do que costumam fazer, quando são de espera; ouvi bater onze horas, mas quase sem dar por elas, um acaso. Entretanto, um pequeno rumor que ouvi dentro veio acordar-me da leitura. Eram uns passos no corredor que ia da sala de visitas à de jantar; levantei a cabeça; logo depois vi assomar à porta da sala o vulto de Conceição (ASSIS, 2008, p. 71).

Nessa espécie de ritual do ler, que remete a uma imagem ideal de leitor ainda vigente, uma sequência de procedimentos se desencadeia para que a leitura aconteça. São cabíveis, mesmo que não totalmente necessárias, condições ambientais, materiais, comportamentais e psicológicas para que o ato de ler seja desempenhado a contento. O centro desse processo é um objeto muito palpável e reconhecível: o livro. E em torno dele essas condições são cumpridas. O espaço em que se lê exerce papel de grande relevância, tanto que se coloca já de início, quase que como uma pré-condição: uma mesa em uma sala solitária, que se pode imaginar aconchegante, iluminada por um candeeiro. Um espaço que reflete também as condições materiais do leitor, não indispensáveis, mas também não irrelevantes. Seguido do gestual, sentar-se à mesa, a cabeça baixa, em uma posição que permita suspender o corpo e harmonizá-lo à leitura, para embriagar-se da ficção, quase que em um estado de adormecimento. De um modo que os sentidos estejam direcionados exclusivamente ao texto, com privilégio para a visão, que ocupa o centro dessa operação. A temporalidade, para essa leitura, é outro fator que aparece com importância: o jovem lê quando a casa está dormindo, e o transcorrer do tempo se dá no ritmo da narrativa, que não está sincronizado com o do relógio, já que “os minutos

voavam”. Esse é um procedimento que exige do leitor uma certa entrega, um certo estado de espírito, para que ele possa dizer: “trepei ainda uma vez ao cavalo magro de D’Artagnan e fui-me às aventuras”. Esse perfil é o que marca o “leitor contemplativo”, descrito por Santaella, que tem como paradigma as práticas associadas à “leitura individual, solitária, de foro privado, silenciosa”, à “leitura de numerosos textos, lidos em uma relação de intimidade, silenciosa e individualmente”, que também é uma “leitura laicizada, em que as ocasiões de ler foram cada vez mais se emancipando das celebrações religiosas, eclesiásticas ou familiares” (SANTAELLA, 2004, p. 23).

Esse leitor, também chamado de “leitor meditativo” (SANTAELLA, 2004, p. 20), é o leitor do livro, e está associado às práticas de leitura que passariam a ser dominantes a partir do século XVI (SANTAELLA, 2004, p. 23). A sua atividade de leitura é marcada pela imobilidade e pelo abandono, sem que, no entanto, isso signifique passividade diante do texto, em uma prática que também demanda trabalho (SANTAELLA, 2004, p. 23). Nesse sentido, o mergulho ou adormecimento do leitor frente ao texto não significa a interrupção da atividade interior: “trata-se, pois, de uma imobilidade plena de energia mental que faz adivinhar uma animação interior, uma tensão pacífica” (SANTAELLA, 2004, p. 23). Essa leitura tem também a dimensão do hábito e, com isso, um caráter de amplitude e acumulação (SANTAELLA, 2004, p. 24). Pode ser definida, em essência, como “contemplação” e “ruminação”, propensa à suspensão imaginativa para a “meditação de um leitor solitário e concentrado” (SANTAELLA, 2004, p. 24). Santaella resume o leitor contemplativo da seguinte maneira:

esse primeiro tipo de leitor é aquele que tem diante de si objetos e signos duráveis, imóveis, localizáveis, manuseáveis: livros, pinturas, gravuras, mapas, partituras. É o mundo do papel e do tecido da tela. O livro na estante, a imagem exposta, à altura das mãos e do olhar. Esse leitor não sofre, não é acochado pelas urgências do tempo. Um leitor que contempla e medita. Entre os sentidos, a visão reina soberana, complementada pelo sentido interior da imaginação. [...] Um mesmo livro pode ser consultado quantas vezes se queira, um mesmo quadro pode ser visto tanto quanto possível. Sendo objetos móveis, é o leitor que os procura, escolhe-os e delibera sobre o tempo que o desejo lhe faz dispensar a eles. [...] Um livro, um quadro exigem do leitor a lentidão de uma dedicação em que o tempo não conta (SANTAELLA, 2004, p. 24).

É possível identificar a íntima relação dessa forma de ler com o ambiente cultural propiciado pela cultura impressa. De acordo com Santaella, há a prevalência desse leitor ao tempo em que o livro foi também o principal meio para “a produção, transmissão e armazenamento do conhecimento e da memória” (SANTAELLA, 2016, p. 97), até a revolução industrial impor-lhe a concorrência de novas mídias, como o telégrafo, a fotografia e o cinema,

com o que outros tipos de leitores, de perfis cognitivos diversos do leitor contemplativo começaram a surgir (SANTAELLA, 2016, p. 97).

2.3.2 Leitor movente

O primeiro novo tipo de leitor a surgir foi o leitor movente, que se constitui em um universo cultural que leva a um tipo de pensamento “associativo, intuitivo e sintético”. Ao contrário do leitor do livro, contemplativo, cuja cultura tende ao desenvolvimento de um pensamento “lógico, analítico e sequencial” (SANTAELLA, 2013, p. 270). Esse tipo de leitor, também chamado por Santaella de “leitor fragmentado” está associado à cultura de massas, e é marcado por um processo histórico ligado à Revolução Industrial, à expansão do capitalismo e ao crescimento dos centros urbanos (ou seja, o leitor descrito por Machado já convivía com essa nova forma de ler):

É nesse ambiente que surge o nosso segundo tipo de leitor, aquele que nasce com o advento do jornal e das multidões nos centros urbanos habitados de signos. É o leitor que foi se ajustando a novos ritmos da atenção, ritmos que passam com igual velocidade de um estado fixo para um móvel. É o leitor treinado nas distrações fugazes e sensações evanescentes cuja percepção se tornou uma atividade instável, de intensidades desiguais. É, enfim, o leitor apressado de linguagens efêmeras, híbridas, misturadas. [...] Aparece assim, com o jornal, o leitor fugaz, novidadeiro, de memória curta, mas ágil. Um leitor que precisa esquecer, pelo excesso de estímulos, e na falta do tempo para retê-los. Um leitor de fragmentos, leitor de tiras de jornal e fatias de realidade (SANTAELLA, 2004, p. 29).

É muito representativa desse contexto a figura do *flâneur*, lembrada nas composições literárias de Edgar Allan Poe e de Charles Baudelaire. Poe desenha esse sujeito no conto “O homem das multidões”, de 1840, como uma figura indecifrável, aparentemente de total aleatoriedade em meio à massa homogênea, diferente dela, e que, porém, a busca insaciavelmente. Já Baudelaire pode ser lembrado pelo poema “A uma passante”, em *As flores do mal*, com primeira edição de 1857, também analisado por Walter Benjamin em seu texto sobre o poeta. Poema em que ressoa uma pergunta, depois do fortuito encontro do eu-lírico com uma linda viúva em meio à massa: “*Ne te verrai-je plus que dans l'éternité?*” (BAUDELAIRE, 2019, p. 294).

Desse mesmo *flâneur*, Santaella vai dizer que só ele, na “sensorialidade alucinógena que o excesso de estímulos produz” é capaz de “encontrar sua identidade” (SANTAELLA, 2004, p. 26). Porém, esse leitor movente não está associado somente à circulação pela metrópole, mas também às “mídias mecânicas”, como o telégrafo e a fotografia “que levaram à explosão do

jornal”, e à “invenção da cinematografia” (SANTAELLA, 2016, p. 98). Esse é o leitor identificado com a “cultura de massas”, em seus processos cognitivos “incrementados pela apreensão da linguagem televisiva” (SANTAELLA, 2016, p. 99). Se o leitor contemplativo é o da permanência, fora do tempo, que ia ao encontro dos signos, este é o do efêmero, da fragmentação e do tempo acelerado, que tem os signos vindo em sua direção: “Esbarrando a todo o tempo em signos, signos que vêm ao seu encontro, fora e dentro de casa, esse leitor aprende a transitar entre linguagens, passando dos objetos aos signos, da imagem ao verbo, do som para a imagem com familiaridade imperceptível” (SANTAELLA, 2004, p. 31). O leitor movente preparou, de algum modo, a percepção humana para o surgimento de uma diferente forma de ler, caracterizada pela navegação por ambientes digitais (SANTAELLA, 2013, p. 270).

2.3.3 *Leitor imersivo*

Como uma metáfora para seguir além do mundo conhecido, debaixo de uma cerca está a grande toca de coelho pela qual Alice se lança para suas aventuras no País das Maravilhas. É uma divisa que ela cruza para baixo e não para frente, e logo a menina começa a despencar no encaço do coelho branco falante, de olhos cor-de-rosa, colete e relógio que passou apressado por ela:

No instante seguinte, lá estava Alice se enfiando na toca atrás dele, sem nem pensar de que jeito conseguiria sair depois.

Por um trecho, a toca de coelho seguia na horizontal, como um túnel, depois se afundava de repente, tão de repente que Alice não teve um segundo para pensar em parar antes de se ver despencando num poço muito fundo.

Ou o poço era muito fundo, ou ela caía muito devagar, porque enquanto caía teve tempo de sobra para olhar à sua volta e imaginar o que iria acontecer em seguida. Primeiro, tentou olhar para baixo e ter uma ideia do que a esperava, mas estava escuro demais para se ver alguma coisa; depois olhou para as paredes do poço, e reparou que estavam forradas de guarda-louças e estantes de livros; aqui e ali, viu mapas e figuras pendurados em pregos. Ao passar, tirou um pote de uma das prateleiras; o rótulo dizia “GELEIA DE LARANJA”, mas para seu grande desapontamento estava vazio: como não queria soltar o pote por medo de matar alguém, deu um jeito de metê-lo num dos guarda-louças por que passou na queda (CARROLL, 2009, p. 14).

Enquanto continua a cair, Alice, que já teve sua atenção capturada por imagens, livros e diferentes objetos enquanto descia toca abaixo, vai seguindo uma trilha de pensamentos encadeados. Pensa sobre quantos quilômetros há até o centro da Terra, sobre os povos que pode encontrar se cair até o outro lado do planeta e como vai se comunicar com eles, em sua gata e se gatos comem morcegos, criaturas mais plausíveis de serem encontradas em tal lugar do que

camundongos. Um nó puxa o outro e mesmo pode dar em uma via sem saída, como o pote de geleia vazio, que Alice deixa em outro lugar. Porém há mais do que chegar ao fim da queda. No fundo há várias portas que dão uma ideia de diferentes caminhos possíveis, mas é preciso afastar uma cortina para descobrir a pequena portinha que a chave de ouro abre. E para atravessá-la é necessário que a menina assuma outra forma, com o que começam seus encolhimentos e esticamentos.

O mesmo acontece com o personagem Neo, no filme *Matrix*, das irmãs Wachowski. Ao escolher tomar a pílula vermelha, ele é lançado para fora de seu mundo conhecido. Neo, em seu chamado à aventura, também se vê convidado a seguir o coelho branco, porém para ele o convite surge na tela do computador e a viagem ao País das Maravilhas é um mergulho no código da Matrix. Uma metáfora que parece muito adequada ao adensamento do digital no final do século XX e que não deixa de ser atual agora. O leitor imersivo, proposto por Santaella, é um leitor que tem muito em comum tanto com Alice quanto com Neo. Segundo a autora:

A leitura orientada hipermidiaticamente é uma atividade nômade de perambulação de um lado para o outro, juntando fragmentos que vão se unindo através de uma lógica associativa e de mapas cognitivos personalizados e intransferíveis. É, pois, uma leitura topográfica que se torna literalmente escritura, pois, na hipermídia, a leitura é tudo e a mensagem só vai se escrevendo na medida em que os nexos são acionados pelo leitor-produtor (SANTAELLA, 2016, p. 100-101).

Esse “leitor-produtor”, pela trilha de conexões que vai formando com o avançar de sua leitura, exerce um papel autoral de maior intensidade em relação aos leitores anteriormente abordados. Essa sua perambulação não é uma mera coincidência com aquela do leitor movente, uma vez que sua “sensibilidade perceptiva” foi sendo preparada pela forma de se relacionar com a “densa floresta de signos dos ambientes urbanos hiperestimulantes e febris” (SANTAELLA, 2004, p. 181). Porém, seu deambular não se faz por entre signos fisicamente dispostos, mas por meio das telas, “num universo de signos evanescentes e eternamente disponíveis”, em que a rota que leva a eles é de importância capital (SANTAELLA, 2004, p. 33). Portanto, tão importante quanto os signos com os quais se depara esse leitor, são as rotas estabelecidas pelos nexos e trajetórias percorridas por ele, que vinculam um texto ao outro e formam com essa justaposição uma determinada teia de sentidos. O leitor imersivo é um leitor “em estado de prontidão”, que se conecta “entre nós e nexos, num roteiro multilinear, multissequencial e labiríntico que ele próprio ajudou a construir ao interagir com os nós entre palavras, imagens, documentação, músicas, vídeo etc” (SANTAELLA, 2004, p. 33). Assim como o mergulho de Neo na Matrix não é físico, esse leitor se desloca com fluidez por

ambientes virtuais, ocupando espaço de autoria à medida em que lê. A subjetividade desse leitor é marcada por se mesclar “na hipersubjetividade de infinitos textos num grande caleidoscópio tridimensional onde cada novo nó e nexos pode conter uma outra grande rede numa outra dimensão” (SANTAELLA, 2004, p. 33).

Santaella delimita, ainda, como especificidades desse leitor a interatividade, as “transformações sensoriais, perceptivas e cognitivas” – ligadas à velocidade da informação e ao ritmo acelerado da percepção –, a capacidade de realizar diferentes tarefas simultaneamente, e a sua permanência para além de um equipamento computacional específico (SANTAELLA, 2004, p. 181-184). Quanto a isso, assim como na comparação entre o leitor contemplativo e o movente, é de extrema relevância chamar a atenção para a questão da temporalidade como ponto chave de constituição de cada um desses modos de ler. Em relação ao leitor imersivo, essa mudança de ritmo é ainda mais acentuada, assim como a transitoriedade do foco de atenção na leitura. O olhar desse leitor das telas tem movimentos “multidirecionais, zigzagueantes na horizontal, vertical e diagonal”, e em sua leitura “não há mais tempo para a contemplação”, assim como “não há mais lapsos entre a observação e a movimentação” (SANTAELLA, 2004, p. 181-182). Esse leitor da cultura digital, com o “advento dos dispositivos móveis conectados às redes”, passa a tornar-se também um leitor ubíquo (SANTAELLA, 2016, p. 101).

2.3.4 *Leitor ubíquo*

A “era da mobilidade” ou “hipermobilidade” é o ambiente que propicia o surgimento de um quarto tipo de leitor, batizado por Santaella como leitor ubíquo. Esse leitor compõe-se por hibridações, herdando do movente “a capacidade de ler e transitar entre formas, volumes, massas, interações de forças, movimentos, direções, traços, cores, luzes que se acendem e se apagam, pistas, mapas” (SANTAELLA, 2013, p. 278), ao mesmo tempo que se constitui como um leitor imersivo, ao ter acesso contínuo ao ciberespaço, restrito somente pela viabilidade material de conexão por meio de dispositivos móveis:

Ao mesmo tempo em que está corporalmente presente, perambulando e circulando pelos ambientes físicos – casa, trabalho, ruas, parques, avenidas, estradas –, lendo os sinais e signos que esses ambientes emitem sem interrupção, esse leitor movente, sem necessidade de mudar de marcha ou de lugar, é também um leitor imersivo. Ao leve toque do seu dedo no celular, em quaisquer circunstâncias, ele pode penetrar no ciberespaço informacional, assim como pode conversar silenciosamente com alguém ou com um grupo de pessoas a vinte centímetros ou a continentes de distância (SANTAELLA, 2013, p. 278).

O que se pode apreender da concepção de Santaella é que o leitor ubíquo circula, portanto, por essa intersecção do espaço físico com o ciberespaço, que em sua fusão inextricável caracterizam a hipermobilidade. Além de que, para ele, tudo é fugaz e transitório e ao mesmo tempo imersivo, à medida que o digital se sobrepõe como mais uma camada do real, em um movimento que coloca o leitor de uma só vez aqui e agora e também em outro tempo qualquer, geograficamente próximo ou incalculavelmente distante. Quanto a essa sobreposição espacial, Santaella descreve que as “ações reflexivas do sistema nervoso central, por sua vez, ligam eletricamente o corpo ao ambiente tanto físico quanto ciber em igualdade de condições”, com o que “dissolvem-se quaisquer fronteiras entre o físico e o virtual” (SANTAELLA, 2013, p. 279). Algo que afeta os mecanismos da atenção, que “é irremediavelmente uma atenção parcial contínua”, que “responde ao mesmo tempo a distintos focos sem se demorar reflexivamente em nenhum deles” (SANTAELLA, 2013, p. 279).

A princípio, uma descrição como essa a respeito do direcionamento da atenção poderia nos levar a ver somente as debilidades desse tipo de leitor, imaginando a sua incapacidade de realizar leituras mais aprofundadas e detidas. Evidentemente, esse deve ser um ponto de preocupação quando se pensa no leitor ubíquo, com o que se vai entendendo que nenhuma forma de ler é prescindível, como absolutamente não o é a do leitor contemplativo. Ocorre, porém, que, em relação à temporalidade da leitura do leitor ubíquo, há muito mais do que a aparente fragilidade, uma vez que “o tempo que corre ligeiro nas mensagens lidas nas redes desenvolve no usuário outros tipos de competências”, diferentes daquelas do leitor contemplativo, como “a capacidade de enxergar os problemas de múltiplos pontos de vista, assimilar a informação e improvisar em resposta ao fluxo acelerado dos textos e imagens em um ambiente mutável” (SANTAELLA, 2013, p. 279). De onde se compreende a potência embutida nessa forma de ler, assim como a têm cada uma das demais.

Ler literatura, nessa conjunção de fatores, é algo que não escapa do horizonte do leitor. Se ele necessita de um movimento de parada para colocar-se na posição de leitor contemplativo, o texto literário não se exclui de apresentar-se nos interstícios dessa imbricação do físico com o digital. Esse exercício de leitura pode ser observado em um leitor que lê literatura erraticamente, enquanto circula pelas redes sociais, esbarrando em trechos de romances, minicontos e haicais. Em leitores que se valem de dispositivos eletrônicos de leitura, sobrepondo a leitura literária à sua circulação pelo ambiente urbano. E pode mesmo ser inferido naquele leitor que circula com o livro físico sem desconectar-se da comunicação contínua dos aparelhos móveis. O que aponta para um leitor em movimento, de hibridações, espaciais e temporais.

Talvez esse seja o leitor pretendido por Gonçalo M. Tavares em sua obra *Short movies*. Ao cruzar a literatura com a linguagem cinematográfica, o autor esclarece a tentativa de “levar a escrita do cérebro aos olhos e de não a deixar sair daí. Evitar que se pense, transferir tudo para uma questão óptica. [...] Mas ver o que nos é mostrado e ver ainda o resto. Ao lado, em cima, em baixo, antes, depois” (TAVARES, 2015, p. 1). Uma hibridação a indicar um leitor em que convivem os demais anteriormente elencados, uma vez que:

o que estou chamando de leitor ubíquo não é outra coisa a não ser uma expansão inclusiva dos perfis cognitivos dos leitores que o precederam e que ele tem por tarefa manter vivos e ativos. Ademais, é um leitor que tem de aprender como o sentido também emerge em contextos coletivos e colaborativos, como a criatividade opera numa cultura aberta, baseada em amostragem, apropriação, transformação e em traduções contínuas (SANTAELLA, 2013, p. 282).

2.4 Alguns dados sobre os jovens e a leitura no Brasil

Nesta seção, buscaremos levantar alguns dados sobre os jovens leitores no Brasil, tendo em conta o que foi tratado até aqui quanto aos comportamentos de leitura em mutação. Nesse sentido, no valeremos da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, que teve sua primeira edição em 2001, e a partir de 2007 vem tendo periodicidade quadrienal, com a coordenação do Instituto Pró-Livro, baseada em metodologia proposta pelo Centro Regional para o Fomento do Livro na América Latina e o Caribe (CERLALC). Essa pesquisa tem se estabelecido como a fonte de dados sobre o livro e a leitura com a maior abrangência no cenário brasileiro, e pautado debates em diversos setores, do mercado editorial ao ensino de literatura⁸. E, apesar de dar uma perspectiva, em linhas gerais, do que se passa com a leitura no país, há que se reconhecer a impossibilidade de se abordar em profundidade suas constatações a partir dos dados levantados. De qualquer modo, isso não é de todo um demérito, já que não está em desacordo com o que busca a pesquisa, em seu direcionamento horizontal, e entra em consonância com a sua proposição de servir como um amplo demonstrativo de sequência histórica, capaz de motivar estudos mais verticais a partir de sua apreciação por pesquisadores.

⁸ Não se pode desconsiderar, na análise de dados da *Retratos da Leitura no Brasil*, seu direcionamento ao mercado editorial, evidenciado por serem as fundadoras e mantenedoras do Instituto Pró-Livro a Abrelivros (Associação Brasileira de Editores e Produtores de Conteúdo e Tecnologia Educacional), a CBL (Câmara Brasileira do Livro), e o SNEL (Sindicato Nacional dos Editores de Livros). Porém, apesar das possíveis tendências a que isso pode conduzir no levantamento dos dados da pesquisa, não se trata de nenhuma arbitrariedade ou corrupção da informação que poderia levar a sua desconsideração. O interesse do mercado editorial está presente e repercute na produção dos dados, algo que deve ser considerado e criticado, mas que não inviabiliza a consideração da *Retratos* no debate em torno da leitura no país.

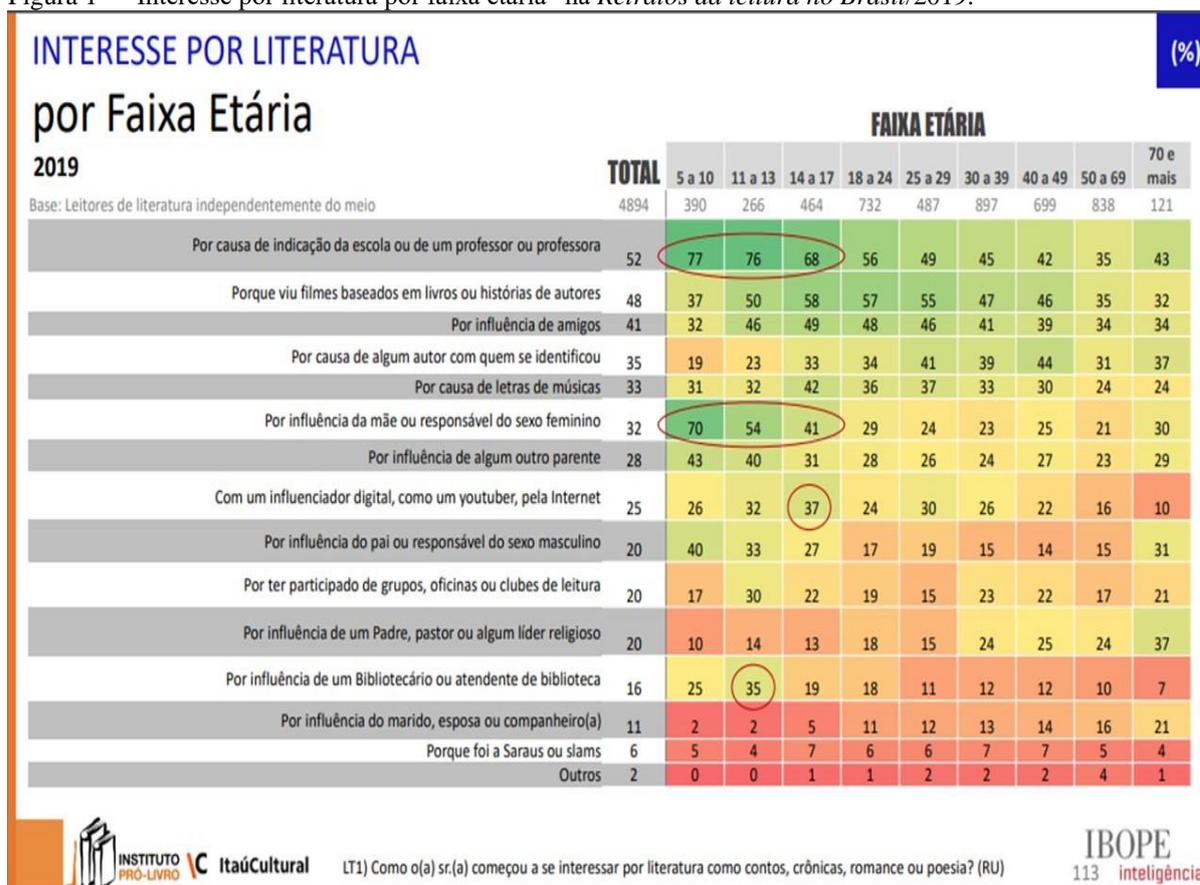
Como não é a intenção deste trabalho levar a cabo uma investigação dessa natureza, tomaremos alguns dados das duas últimas edições da *Retratos da Leitura no Brasil* (2015 e 2019) para nos dar alguma ideia a respeito dos comportamentos de leitura dos jovens em nosso país. Uma escolha marcada pela proximidade temporal dessas edições com a efetivação da Base Nacional Comum Curricular: a primeira (2015) durante o processo de sua produção, e a segunda (2019) no cenário em que a BNCC passa a entrar em vigor. Assim como a pesquisa não se propõe a tratar de cada um de seus temas em profundidade, mas de maneira amplamente relacional, buscaremos as suas contribuições quanto àqueles aspectos ligados a este trabalho, com atenção às suas limitações. Com o que já se pode apontar a primeira delas: uma certa confusão entre livro e leitura, que mesmo não sendo tratados como sinônimos, são tão aproximados que chegam a confundir-se, como na definição de leitor e não leitor, central para a pesquisa. Em sua definição, leitor é “aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro nos três meses anteriores à pesquisa”, enquanto que não leitor é “aquele que declarou não ter lido nenhum livro nos três meses anteriores à pesquisa, mesmo que tenha lido nos 12 meses anteriores à pesquisa” (FAILLA, 2016, p. 166). Essa concepção de leitura, para a qual concorre o interesse do mercado editorial, é limitada, e pode levar a distorções que não devem ser desconsideradas.

Levando em conta aspectos como esse, do mesmo modo que a flutuabilidade de algumas questões em relação às duas edições analisadas, busca-se aqui aqueles dados que concernem ao comportamento de leitura dos jovens. Para isso, portanto, nos limitaremos às faixas de idade de 11 a 13 anos e de 14 a 17 anos, abordadas na pesquisa, seguindo a delimitação de João Luís Ceccantini, em ensaio introdutório no livro da *Retratos* de 2015 (CECCANTINI, 2016, p. 85), e em alguns casos tomaremos a categoria “estudante”, quando as idades não estiverem especificadas. Apesar de este estudo, em seu recorte da BNCC, estar interessado exclusivamente pela etapa do Ensino Médio, parece-nos insuficiente uma análise de dados da *Retratos* focada somente na faixa etária de 14 a 17 anos. Mais interessante é perceber as diferenças entre essa faixa etária e a anterior, quem é o leitor ingressante e quem é o leitor concluinte do Ensino Médio, para melhor vislumbrar o potencial de impacto dessa etapa da educação básica na formação leitora dos jovens.

O primeiro dado interessante diz respeito ao recorte daqueles que são ou não considerados leitores. Tanto na edição de 2015 quanto na de 2019, é significativo o índice de leitores nas faixas etárias de 11 a 13 e 14 a 17 anos: em 2015, 84% dos entrevistados de 11 a 13 anos foram considerados leitores, e da mesma forma 75% dos entrevistados de 14 a 17 anos, com uma queda percentual contínua em todos os recortes etários seguintes (FAILLA, 2016, p.

186); quanto à edição de 2019, 81% dos jovens na faixa dos 11 aos 13 anos foram considerados leitores, enquanto que na faixa dos 14 aos 17 anos foram 67%, também com queda constante do número de leitores conforme o avanço da idade (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2020, p. 22). É notável que a maior porcentagem daqueles que são considerados leitores esteja justamente localizada na faixa dos 11 aos 13 anos em ambas as edições da pesquisa, e diminui para a faixa etária seguinte.

Os jovens, sempre acusados de não lerem, e principais alvos dos mais diversos discursos catastróficos em torno da leitura, aparecem à frente de todas as faixas etárias posteriores quanto ao contingente dos leitores. Ao que cabe ainda recordar que a caracterização de leitor da pesquisa está diretamente associada à leitura do livro, que em certos discursos com frequência aparece como uma forma estranha ao jovem. Essa condição de dianteira dos jovens leitores pode ser ainda aprofundada quando se considera a principal motivação para a leitura de um livro por faixa etária: na edição de 2015, o público de 11 a 13 anos é o que mais lê por gosto, com 42% dos entrevistados, enquanto o de 14 a 17 anos também apresenta número significativo nesse quesito, com 29% – números que se somados com a leitura por distração chegam a 58% no primeiro grupo e a 48% no segundo –, enquanto que a leitura por exigência da escola é a principal motivação somente para 12% de 11 a 13 anos e 14% de 14 a 19 anos (FAILLA, 2016, p. 193). Com o que, torna-se difícil justificar o alto índice de jovens leitores do livro a partir das exigências escolares, conforme também aponta Ceccantini (2016, p. 85-86). Para a pesquisa de 2019, embora com números mais distribuídos, a leitura por gosto e distração continua predominando em ambas as faixas etárias, com a exigência escolar ocupando o mesmo espaço de pouco destaque (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2020, p. 45). Isso poderia indicar que a escola exerce pouca influência real quanto ao que motiva o jovem a ler, porém um detalhamento quanto a como o leitor passou a se interessar por literatura especificamente revela a força da influência de professores (Figura 1), especialmente nesses grupos, assim como em crianças de 5 a 11 anos, com semelhante influência das mães. Esta última é que vai diminuindo à medida que a idade avança, para dar espaço à influência de filmes baseados em livros, amigos, letras de músicas e também influenciadores digitais. Dados que parecem dizer mais sobre o que determina as escolhas de leitura literária de momento do que as primeiras vividas por cada grupo.

Figura 1 – “Interesse por literatura por faixa etária” na *Retratos da leitura no Brasil/2019*.

Fonte: INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Retratos da leitura no Brasil*. 5ª edição. 2020. p. 113. *Grifos dos autores*. Disponível em: <https://prolivro.org.br/wpcontent/uploads/2020/09/5a_edicao_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_IPL-compactado.pdf>. Acesso em: 29 set. 2020.

Um avanço quanto às motivações e contextos em que se dão as leituras na edição de 2019 da pesquisa, além desta última questão abordada, são aquelas que dizem respeito (a) à frequência da leitura de livros de literatura por vontade própria, em que as faixas de 11 a 13 e de 14 a 17, junto à de 5 a 10 anos, são as que mais leem todos os dias ou ao menos uma vez por semana, com números que somam para essas duas opções de resposta, respectivamente, 45%, 33% e 43% (Figura 2); (b) à frequência da leitura de livros de literatura indicados pela escola (independentemente do suporte, assim como o era na questão anterior), em que há um equilíbrio na casa dos 20%, na faixa de 11 a 13 anos, entre os que leem todos os dias, pelo menos uma vez por semana e os que não leem, e uma inclinação à não leitura, na faixa dos 14 aos 17 anos, que chega aos 31%, enquanto somente 9% leem todos os dias (Figura 3); (c) e quanto a quem indicou o último livro que a pessoa leu ou está lendo, questão em que predomina a influência de professores, com 48% para a idade de 11 a 13 anos, e 38% para a idade de 14 a 17 anos, faixa na qual o último livro tem já indicação de amigos em 26% dos casos (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2020, p. 87).

Figura 2 – “Frequência de leitura de livros de literatura por vontade própria, independente do suporte”: por faixa etária na *Retratos da leitura no Brasil/2019*.

2019	TOTAL	FAIXA ETÁRIA								
		5 a 10	11 a 13	14 a 17	18 a 24	25 a 29	30 a 39	40 a 49	50 a 69	70 e mais
Base: Sabe ler e escrever	7645	539	318	563	979	690	1379	1142	1714	321
Todos os dias ou quase todos os dias	8	23	21	14	7	8	6	6	4	2
Pelo menos 1 vez por semana	12	20	24	19	14	12	11	8	7	4
Pelo menos 1 vez por mês	14	14	14	22	17	14	14	14	9	6
Menos de 1 vez por mês	11	9	17	14	14	15	13	12	7	3
Não lê	54	33	25	31	47	51	55	59	72	83

P.32D) O(a) sr(a) lê livros de literatura por vontade própria, como contos, crônicas, romances ou poesias todos os dias ou quase todos os dias, pelo menos uma vez por semana, pelo menos uma vez por mês ou menos de uma vez por mês? Por favor considere a leitura que o(a) sr(a) realiza em papel ou em formato digital.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO ItaúCultural IBOPE 49 inteligência

Fonte: INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Retratos da leitura no Brasil*. 5ª edição. 2020. p. 49. *Grifo dos autores*. Disponível em: <https://prolivro.org.br/wpcontent/uploads/2020/09/5a_edicao_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_IPL-compactado.pdf>. Acesso em: 29 set. 2020.

Figura 3 – “Frequência de leitura de livros de literatura indicados pela escola, independente do suporte”: por faixa etária na *Retratos da leitura no Brasil/2019*.

2019	TOTAL	FAIXA ETÁRIA								
		5 a 10	11 a 13	14 a 17	18 a 24	25 a 29	30 a 39	40 a 49	50 a 69	70 e mais
Base: Sabe ler e escrever	7645	539	318	563	979	690	1379	1142	1714	321
Todos os dias ou quase todos os dias	6	25	23	9	4	2	3	2	1	1
Pelo menos 1 vez por semana	10	28	24	21	11	9	8	5	2	1
Pelo menos 1 vez por mês	10	16	14	28	13	11	8	9	3	2
Menos de 1 vez por mês	8	8	14	11	13	10	8	6	5	1
Não lê	66	21	24	31	59	69	73	79	88	94

P.32B) O(a) sr(a) lê livros de literatura indicados pela escola, como contos, romances ou poesias todos os dias ou quase todos os dias, pelo menos uma vez por semana, pelo menos uma vez por mês ou menos de uma vez por mês? Por favor considere a leitura que o(a) sr(a) realiza em papel ou em formato digital.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO ItaúCultural IBOPE 50 inteligência

Fonte: INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Retratos da leitura no Brasil*. 5ª edição. 2020. p. 50. *Grifo dos autores*. Disponível em: <https://prolivro.org.br/wpcontent/uploads/2020/09/5a_edicao_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_IPL-compactado.pdf>. Acesso em: 29 set. 2020.

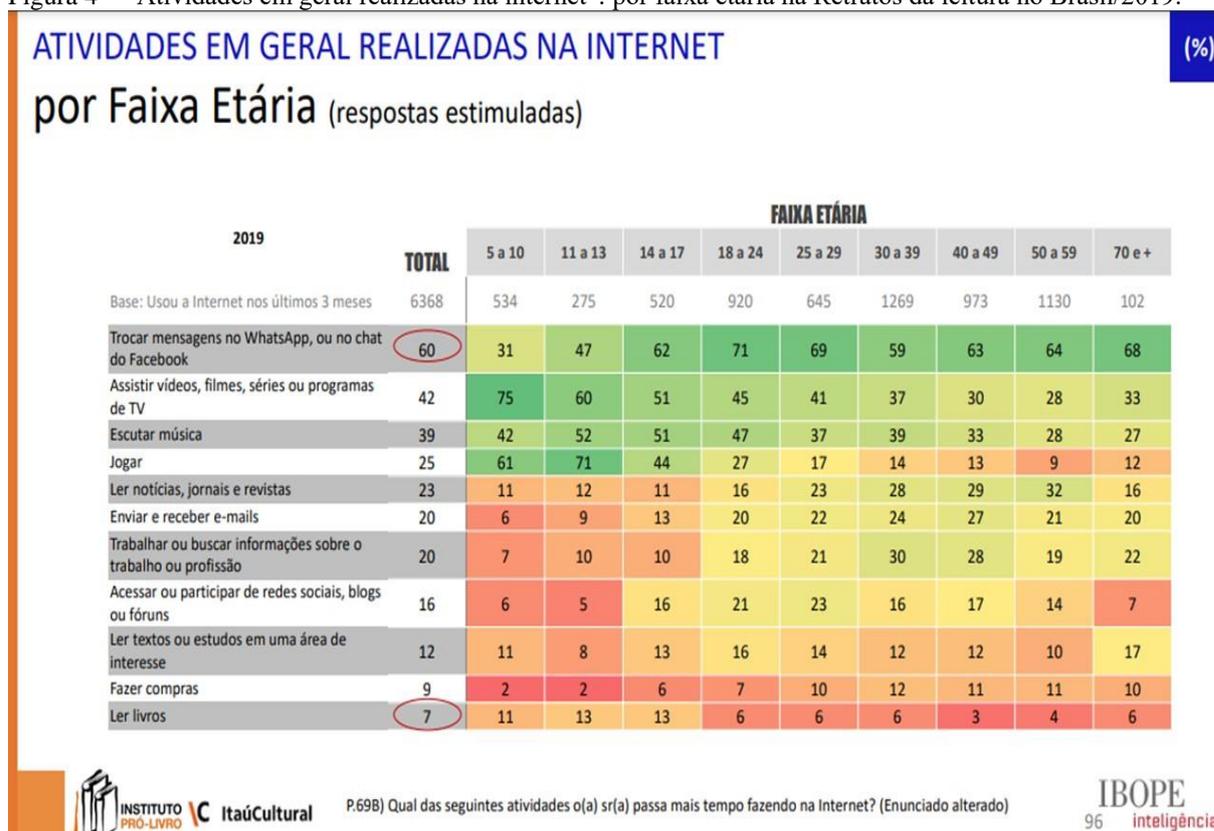
Esses dados reforçam a condição de leitores dos jovens e algumas nuances quanto à forma que se relacionam com a leitura de literatura e ao cruzamento dessa prática com a escola. Ao mesmo tempo que é notável a predominância da leitura literária por vontade própria em oposição àquela de origem escolar, que cai fortemente na idade relativa ao Ensino Médio, é muito interessante como os professores são, mesmo assim, as pessoas que mais influenciam diretamente as escolhas de leitura desses jovens, assim como o seu gosto por literatura. Isso pode demonstrar que essas leituras não estão afastadas da escola, nem da relação professor-

aluno, mas, mais especificamente, das determinações do currículo escolar. Ou seja, é possível aventar que a leitura floresce na escola, porém em relações laterais às demandas oficiais, como uma flor que nasce no asfalto, para retomar a figura drummondiana.

Essa é uma interpretação possível de algumas informações que a *Retratos da Leitura no Brasil* levanta. Esses pontos não são de pouco valor em nossa discussão e alguns outros são também de forte interesse: aqueles que tratam de hábitos mais amplos de leitura, e que podem, portanto, dar uma ideia mais geral dos comportamentos leitores dos jovens. O primeiro deles é um levantamento sobre as atividades em geral realizadas na internet, com a possibilidade de mais de uma resposta à questão: para a edição de 2015, a faixa dos 11 aos 13 anos (considere-se a base baixa de respondentes a essa questão), tem o uso da internet predominado por “jogar”, 59%, “trocar mensagens no WhatsApp ou no Snapchat”, 57%, “assistir a vídeos, filmes ou TV on-line”, 55%, “Escutar música”, 51%, e só em quinto lugar “acessar ou participar de redes sociais, blogs ou fóruns”, 39%, posições que na edição de 2019 alternaram-se, com as mesma quatro atividade à frente, despontando “jogar”, com 71%, e esvaindo-se a atividade em “redes sociais, blogs ou fóruns”, com 5%⁹. Quanto aos jovens de 14 a 17 anos, para a *Retratos* de 2015, as atividades que predominam são a troca de mensagens, 75%, “escutar música”, 63%, consumo de conteúdo audiovisual, 60%, e o acesso a “redes sociais, blogs ou fóruns”, 55%, logo à frente de “jogar”, 48%, com o que se nota um equilíbrio entre as atividades, que têm ainda um forte aparecimento da troca de e-mails, e só caem significativamente quando se trata de questões relacionadas ao trabalho ou a compras (FAILLA, 2016, p. 258). Já na edição de 2019 (Figura 4), com uma gama maior de alternativas, há o decréscimo percentual desses números, que se mantêm em proporções semelhantes, porém, com a já mencionada queda no acesso a “redes sociais, blogs ou fóruns” (como na faixa etária anterior) que passa a 16%. A troca de e-mails também cai vertiginosamente, o que parece mais natural que o declínio constatado no acesso às redes. Uma interessante alternativa acrescentada à questão em 2019, é a leitura de livros na internet, que em ambos os grupos aqui debatidos chega a 13% das respostas. Mais teria valido, talvez, questionar a respeito da leitura de literatura, porém a pesquisa demonstra mais uma vez a tendência de seu apego ao livro como um indicador ideal, por causas já aventadas aqui.

⁹ Esse último número decai grandemente da pesquisa de 2015 para a de 2019 em todas as faixas etárias, algo que demandaria uma análise mais profunda para compreender se se trata de uma questão real ou do entendimento da categoria “redes sociais”, junto a “blogs” e “fóruns”, pelos entrevistados. Ou ainda se o uso de redes sociais é compreendido como atividade na internet. Isso porque esses dados parecem muito descolados de uma conjuntura em que o uso das redes sociais é percebido com cada vez mais adensamento. Parece pouco provável que somente 21% dos entrevistados de 18 a 24 anos, em 2019, usem geralmente seu tempo na internet para acessar redes sociais.

Figura 4 – “Atividades em geral realizadas na internet”: por faixa etária na Retratos da leitura no Brasil/2019.



Fonte: INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. 5ª edição. 2020. p. 96. *Grifo dos autores*. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/12/5a_edicao_Retratos_da_Leitura_IPL_dez2020-compactado.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2021.

Uma informação complementar a esta última categoria são as atividades realizadas na internet que a pesquisa considera relacionadas à leitura, sobre as quais consideraremos somente a edição de 2015 da *Retratos*, já que a de 2019 não discrimina esses dados por faixa etária (Figura 5). Quanto a esse conjunto de atividades, destaca-se em ambos grupos “estudar, fazer trabalho escolar ou pesquisar temas escolares”, com 57% das respostas para os entrevistados de 11 a 13 anos e 52% das respostas para os entrevistados de 14 a 17 anos. Ler notícias é a segunda atividade mais mencionada, também em ambos os grupos, respectivamente com 25% para o primeiro e 37% para o segundo. Os compartilhamentos relacionados ao campo literário em “blogs, fóruns ou nas redes sociais” alcança certa relevância, com 19% para o primeiro grupo e 20% para o segundo, ao contrário da busca por informações relacionadas à literatura, menos expressiva, com 9% e 12%. Chama atenção o baixíssimo índice de participação na “elaboração de histórias coletivas, como Fanfics, por exemplo”, assim como o menor número nesse quesito entre os jovens de 14 a 17 anos, 1%, do que entre os jovens de 11 a 13 anos, 5%. Por fim é interessante reparar nos dados relacionados à leitura de livros na internet: 19% de 11 a 13 anos e 12% de 14 a 17 anos.

Figura 5 – “Atividades relacionadas à leitura que realiza na internet: por faixa etária” na *Retratos da leitura no Brasil/2015*.

Respostas estimuladas

(%)	2015	TOTAL	FAIXA ETÁRIA									
			5 a 10	11 a 13	14 a 17	18 a 24	25 a 29	30 a 39	40 a 49	50 a 69	70 e mais	
		Base: Usou a Internet nos últimos 3 meses	3.165	273	198	383	561	372	629	405	330	14
		Ler notícias e informações em geral	52	21	25	37	59	56	64	60	59	71
		Estudar, fazer trabalho escolar ou pesquisar temas escolares	35	44	57	52	40	29	27	24	19	0
		Aprofundar conhecimento sobre os temas do seu interesse	32	13	24	20	35	33	39	39	37	21
		Compartilhar em blogs, fóruns ou nas redes sociais sobre literatura, temas de livros, autores, trechos de livros, etc.	19	12	19	20	22	22	19	18	15	19
		Ler jornais	16	4	5	5	16	21	21	22	20	23
		Ler livros	15	15	19	12	21	18	13	11	11	7
		Buscar informações sobre literatura, temas de livros, autores, trechos de livros, editoras, lançamentos	13	7	9	12	16	15	13	13	13	0
		Ler revistas	11	4	7	8	12	14	13	11	12	14
		Participar de elaboração de histórias coletivas, como Fanfic, por exemplo	2	1	5	1	2	2	3	3	2	0
		Não sabe/Não respondeu	6	11	2	8	7	7	4	5	6	6

P.69A) E para quais seguintes atividades o(a) sr(a) usa a Internet?

Base baixa

Base baixa

Fonte: FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016. p. 260. *Grifos dos autores*.

É possível, portanto, considerar que esse tipo de leitura na internet, associada ao código escrito, está predominantemente condicionada às exigências da vida escolar, e que as leituras que envolvem outras linguagens, como o audiovisual, os *games*, e a música, por exemplo, ocupam espaço preponderante das atividades *online* dos jovens. Ainda, devido à não insignificante quantidade de respondentes que dizem compartilhar conteúdos relacionados a literatura, parece possível pensar que se fossem questionados sobre ler literatura na internet, em vez de “ler livros” ou “buscar informações sobre literatura”, não seria irrelevante o número de respostas afirmativas.

Outras duas questões da pesquisa podem ter interesse para esta análise e parecem indicar muito sobre os comportamentos de leitura. Para ambas, só poderemos nos valer da edição de 2015, que tem uma discriminação possível de ser aproximada à de faixa etária que viemos privilegiando. As questões “o que gosta de fazer em seu tempo livre” e “motivos para ir a bibliotecas” não têm essa abordagem etária, mas trazem uma delimitação de “estudante” e “não estudante”, que pode ser de algum modo aproximada aos perfis por idade, ressaltando-se a impossibilidade de equivalê-los diretamente. Quanto à primeira das questões (Figura 6), o tempo livre daqueles que estão estudando é ocupado majoritariamente pela televisão, 75% dos

respondentes declaram que sempre assistem televisão em suas horas vagas, além de 63% que sempre escutam música ou rádio (é possível supor que aqueles que realmente escutam rádio sejam a minoria desse número), o que denota o impacto fortíssimo ainda presente da cultura de massas e com isso a manutenção de um leitor movente bastante significativa, ainda que outras mídias características dessa cultura como os jornais ocupem sempre o tempo de apenas 18% dos entrevistados estudantes, junto a “revistas ou notícias” (pode-se imaginar, assim como no caso do rádio, que o jornal em si seja o responsável por apenas uma pequena parcela desse percentual). É preciso, contudo, ter em mente que podem estar embutidos nesses números formas de comunicação mais próprias da cultura das mídias, como a TV a cabo, por exemplo, que junto à internet, faça parte do meio pelo qual os 59% dos estudantes que responderam sempre assistir a vídeos ou filmes em casa tenham acesso a esse conteúdo. De qualquer modo, isso denota um leitor movente ligado aos sentidos da visão e da audição, que se relaciona pouco com o texto escrito em suas horas de lazer.

Figura 6 – “O que gosta de fazer em seu tempo livre (% de sempre): estudante x não estudante” na *Retratos da leitura no Brasil/2015*.

(%)	2015	TOTAL	Está estudando	Não está estudando
Base: Amostra		5.012	1.337	3.675
Assiste televisão		73	75	72
Escuta música ou rádio		60	63	59
Usa a internet		47	67	41
Reúne-se com amigos ou família ou sai com amigos		45	52	43
Assiste a vídeos ou filmes em casa		44	59	38
Usa WhatsApp		43	55	39
Escreve		40	66	31
Usa Facebook, Twitter ou Instagram		35	47	31
Lê jornais, revistas ou notícias		24	18	26
Lê livros em papel ou livros digitais		24	33	21

P.08) Quais das atividades que eu vou ler o(a) sr(a) realiza no seu tempo livre? O(a) sr(a) _____ sempre, às vezes ou nunca?

Fonte: FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016. p. 237.

Junto a esse leitor movente, está o leitor imersivo, que não aparece preponderante, a princípio, pela força da televisão, mas que talvez compense essa margem pela possibilidade de convergência das mídias a que está exposto na cultura digital. Além dos filmes e vídeos a que esses leitores podem estar assistindo *online*, da mesma forma também podem estar tendo acesso

à música, aos “jornais, revistas ou notícias”, aos livros físicos (por compras *online*) ou digitais (por *downloads* e leitura *online*), e obviamente fazem uso da internet para trocar mensagens via WhatsApp, 55% sempre o fazem, para usar redes sociais, 47% sempre usam “Facebook, Twitter ou Instagram”, e também em suas atividades de escrita, 66% escrevem sempre, e pode-se pensar, para reunir-se com os amigos, 52% sempre reúnem-se “com amigos ou família” ou saem “com amigos” (é possível imaginar um número significativo dessas reuniões em *games online multiplayer* ou em videoconferências).

Quanto ao espaço do leitor contemplativo nas atividades espontâneas dos estudantes, 33% deles dizem sempre ler livros, em papel ou digitais, o que coloca essa atividade como a penúltima da lista, porém ainda consideravelmente acima dos 21% dos não estudantes que sempre leem livros. Esse dado confirma tanto o espaço reduzido que o livro ocupa no lazer das pessoas em geral, quanto a quantidade maior de leitores do livro entre os estudantes, o que se conecta aos números maiores de leitores entre os jovens em idade escolar, conforma já observado acima. Além de não haver uma possibilidade de resposta diretamente relacionada à leitura de literatura, em qualquer suporte, que poderia nos revelar muito, não há um indicativo do uso de dispositivos móveis. Apesar disso, não há problemas em dizer que o uso da internet, com todas as atividades que podem estar em seu espectro, está relacionado talvez majoritariamente aos aparelhos celulares (ao menos o uso do WhatsApp é quase que totalmente subordinado a dispositivos móveis). Algo que aponta para as marcas da mobilidade e do leitor ubíquo, que não está explicitamente presente nesta questão da pesquisa, mas fica implícito em todas as suas respostas.

Por fim, um último aspecto que será aqui analisado diz respeito à motivação para ir a bibliotecas por perfil de “estudante” e “não estudante” (Figura 7). Nesse aspecto, a biblioteca é percebida como espaço majoritariamente destinado à leitura do livro, com finalidade prática, em que outras mídias e linguagens são muito pouco acessadas. Com a possibilidade de escolha de mais de uma resposta, 75% dos estudantes dizem ir a bibliotecas para “ler livros para pesquisar ou estudar” e apenas 34% deles o fazem por prazer. Algo que pode parecer contrastante com os dados anteriormente apresentados sobre as motivações para ler por faixa etária é que os não estudantes vão mais às bibliotecas para “ler livros por prazer”, 42%, enquanto 48% vão por motivações mais práticas de pesquisa ou estudo. A biblioteca, definitivamente, não se configura como um espaço para acessar a internet (apenas 8% dos estudantes o fazem nesse ambiente), assim como para “ver filmes/escutar música”, 6%, “participar de conferências, cursos e oficinas”, 5%, de “concertos, exposições ou eventos culturais, etc.”, 3%, ou “acessar áudio”, 2% dos estudantes. As bibliotecas, portanto, mesmo

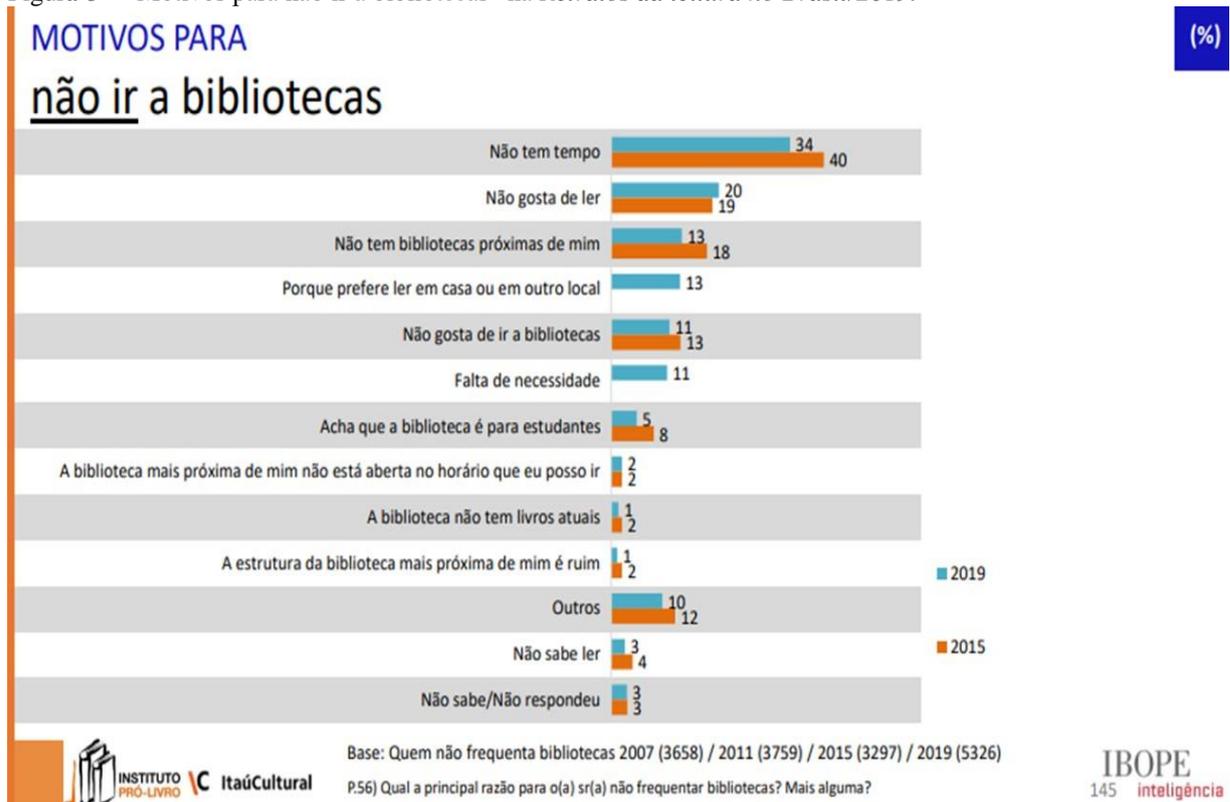
que assim se apresentem, não parecem ser efetivas ao atingir os seus possíveis leitores como espaços multimídia.

Figura 7 – “Motivos para ir a bibliotecas”: estudante x não estudante na *Retratos da leitura no Brasil/2015*.



Fonte: FAILLA, Zoara (Org.). *Retratos da leitura no Brasil 4*. Rio de Janeiro: Sextante, 2016. p. 283.

Quanto aos motivos para não ir a bibliotecas (dados apresentados sem a discriminação estudantes x não estudante), vale a menção de que não gostar de ler é o segundo deles, com 19% do público da pesquisa que não frequenta bibliotecas. O primeiro é a falta de tempo, com 40% dos respondentes. Número que cresceu constantemente entre as edições de 2007 e 2015 da pesquisa (FAILLA, 2016, p. 284). Se com isso não se pode afirmar categoricamente que a temporalidade da leitura do livro tem progressivamente menos espaço no cotidiano das pessoas, já que a pergunta em questão não garante tal abrangência, ao menos fica o indício dessa possível conclusão. Isso pode ser afirmado mesmo com a queda desse número na *Retratos* de 2019 (Figura 8). Apesar de a falta de tempo ser um motivo, nessa edição, para 34% das pessoas que não vão a bibliotecas, ela continua como a motivação mais citada. Uma queda, no entanto, que se justifica pelos 13% que preferem “ler em casa ou em outro local”, e pelos 11% que alegam a “falta de necessidade” como motivo, novas possibilidades de resposta incluídas nesta última pesquisa. Em 2019, os que não vão a bibliotecas por não gostarem de ler são 20%, ainda a segunda motivação mais citada.

Figura 8 – “Motivos para não ir a bibliotecas” na *Retratos da leitura no Brasil/2019*.

Fonte: INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. 5ª edição. 2020. p. 145. Disponível em: <https://prolivro.org.br/wpcontent/uploads/2020/09/5a_edicao_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_IPL-compactado.pdf>. Acesso em: 29 set. 2020.

Retomando a análise que Ceccantini (2016, p. 83-98) faz dos dados apresentados pela *Retratos da leitura no Brasil* de 2015, que podem ser reafirmados com a edição de 2019 da pesquisa, é possível declarar seguramente que os jovens leem, apesar dos discursos negativos. E nesse sentido, para que qualquer avanço nesse campo não seja perdido, segundo o autor, deve-se estar atento à formação dos profissionais que fazem a mediação de leitura acontecer, como professores e bibliotecários, o que também é uma demanda pela atualização daqueles que já exercem essa função, de maneira que em sua atuação considerem “os modos muito específicos com que se dão as práticas culturais dos jovens hoje, particularmente a leitura” (CECCANTINI, 2016, p. 96). Assim como “é preciso, mais do que nunca, renovar a convicção de que o **livro** ainda tem uma imensa contribuição individual e social a dar” (CECCANTINI, 2016, p. 96, grifo do autor).

Deve-se, portanto, questionar-se menos *se* os jovens leem, e mais *como* leem. O que direciona os intentos em mediação de leitura e ensino de literatura a uma educação para os modos de ler e as diferentes temporalidades exigidas para cada leitura. Enquanto isso não acontecer, os leitores do livro continuarão diminuindo à medida que a idade aumenta e os vínculos com o ambiente educacional diminui. Nesse sentido, não basta apegar-se à leitura do

livro, é preciso uma formação que dê instrumentos para que o leitor se movimente por todas as leituras que a realidade social lhe exige, em que o leitor ubíquo seja competente tanto quanto o leitor contemplativo continue presente e florescente, pois ambos são atuais e necessários em suas distintas formas de ler.

2.5 Do jovem leitor às diretrizes curriculares

Consideradas as perspectivas teóricas e os dados levantados até aqui, de modo a vislumbrar a figura do jovem leitor em meio à perspectiva de crise da literatura e de seu ensino, passaremos, então, à análise do que propõe a BNCC para o Ensino Médio quanto à leitura do texto literário. Nesse sentido, as diretrizes curriculares serão pensadas como ponto de partida e não de chegada. A motivação dessa análise não é somente identificar as potencialidades e fraquezas das propostas da BNCC para a literatura, mas de maneira mais ampla o modo como seus conhecimentos elencados se relacionam com a proposta geral para a disciplina de Língua Portuguesa e para a área de Linguagens, e com as definições gerais do documento, buscando sempre conduzir a análise com vistas ao leitor, que é o centro desse processo.

Com essa tomada de posição, pretende-se avaliar possibilidades de caminhos para um trabalho significativo com a literatura na escola, que se faça a partir da crítica das diretrizes impostas pela BNCC e em diálogo com os comportamentos de leitura em mutação no atual estágio da modernidade. Um primeiro passo é entender que direção o documento dá ao trabalho com a leitura literária, e sua relação com as demandas contemporâneas do jovem leitor. E, considerando-as, como se pode apontar para algum tipo de intervenção voltada a uma “experiência da leitura” que faça “com que o mundo seja vivido poeticamente” (LARROSA, 2016, p. 106).

3 A LITERATURA E O LEITOR NA BNCC PARA O ENSINO MÉDIO

É de nosso interesse aqui fazer uma leitura crítica da proposta de escolarização da literatura no Ensino Médio pela versão final do documento da BNCC, e de como ela se apresenta ao jovem leitor, em seu processo formativo. A análise do “campo artístico-literário” é conduzida em sua relação com os demais campos de atuação social, inseridos no componente de Língua Portuguesa, bem como observando-se sua articulação com a Área de Linguagens e suas Tecnologias e com as propostas gerais do documento da BNCC para o conjunto da Educação Básica. A predominância aqui será da análise textual, com pontuais recorrências a aportes teóricos variados, conforme exija a natureza e as proposições do objeto em análise.

Para melhor compressão do texto a ser analisado serão abordados seus elementos estruturantes, desde o direcionamento pedagógico do documento até as definições do campo artístico-literário propriamente dito. Na sequência, sua possível relação com os demais campos de atuação social propostos. E por fim, serão elencadas algumas conclusões obtidas dessa leitura.

A BNCC, como documento normativo, busca dar conta de um conjunto de aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas por todos os alunos durante a educação básica, em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 13.005/2014), com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCN, Resolução nº 4/2010) e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) (BRASIL, 2018a, p. 7). A BNCC coloca-se como referência para a formulação dos currículos no país e das “propostas pedagógicas das instituições escolares” (BRASIL, 2018a, p. 8).

O primeiro marco legal a direcionar-se para a base comum é a Constituição da República de 1988, especialmente no Artigo 210, que aponta para a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, falando em “formação básica comum” e “respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). Já a LDB, a partir desse marco constitucional, é mais direta quanto à formulação de uma base curricular nacional, mais especificamente no inciso IV do Artigo 9º, em que determina como incumbência da União: “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996). E também em seu Artigo 26:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

Com o que avançam as DCN, ao tratar, em seu capítulo II, artigos 14 a 17 da formação básica comum e da parte do currículo que deve ser diversificada em cada contexto (BRASIL, 2010). E também o PNE, ao propor como primeira estratégia para atingir sua meta 7 de fomentar a qualidade da educação básica em sua totalidade:

estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (BRASIL, 2014).

A BNCC, portanto, deve exercer papel complementar em relação aos currículos escolares, adequando-se às realidades locais (BRASIL, 2018a, p. 16-17). Já prevista na Constituição e regulamentada pela LDB, a Base teve homologado, em dezembro de 2017, parte de seu texto, destinada ao Ensino Fundamental, e em dezembro de 2018 sua versão final para o Ensino Médio.

3.1 A BNCC e seus elementos estruturantes

Ao tratar dos elementos estruturantes da BNCC, tendo em vista sempre sua proposta para a literatura, pretende-se partir de seu direcionamento pedagógico até as delimitações específicas do campo artístico-literário, dentro do componente de Língua Portuguesa. Com isso, busca-se circunscrever de modo adequado o que se pretende para o trabalho com literatura no Ensino Médio e como ele se relaciona com a perspectiva geral do documento e com os comportamentos de leitura em mutação. Para além de debater quanto espaço tem a literatura no documento, ou se isso aprofunda ou minimiza a crise já apontada, o interesse maior é por compreender o emaranhado das linhas de ação pelas quais, na BNCC, a literatura se encontra com a escola e com o jovem leitor. No sentido tanto de avaliar as propostas do documento, quanto de projetar futuros possíveis para essa relação, a partir ou para além das orientações normativas.

3.1.1 O direcionamento pedagógico da BNCC

O direcionamento pedagógico da Base é focado no desenvolvimento de competências, algo que vem desde a LDB e, segundo o próprio texto do documento, está pautado na associação com as reformas curriculares em estados e municípios brasileiros e em diferentes países, nominalmente Austrália, Portugal, França, Polônia, Estados Unidos, Chile e Peru (BRASIL, 2018a, p. 13). Essa vocação internacionalista da BNCC é ainda ressaltada no documento por sua aproximação com avaliações internacionais da qualidade da educação, que adotam a mesma orientação para o desenvolvimento de competências, especialmente o Pisa (em português, Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), desenvolvido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), assim como as avaliações da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, em português) (BRASIL, 2018a, p. 13). É em alinhamento com essa agenda educacional internacional de forte caráter neoliberal que a BNCC se coloca, com uma proposta de educação em que deve predominar o “saber fazer”, para o qual são mobilizados “conhecimentos, habilidades, atitudes e valores”, com o intuito de solucionar problemas que se referem a três instâncias: “a vida cotidiana”, o “exercício da cidadania” e o “mundo do trabalho” (BRASIL, 2018a, p. 13).

O conceito de competência¹⁰ na BNCC é então definido da seguinte maneira: “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018a, p. 8). E como as “aprendizagens essenciais” propostas pela Base se dão no sentido, justamente, do desenvolvimento de competências, os alunos acabam orientados para a posição de resolvedores de problemas, com pouco espaço para aquilo que não for diretamente útil, e sem abertura ao ócio e ao diletantismo. Nesse quadro utilitário e orientado à ação é difícil imaginar o espaço que possa ser ocupado pelas artes, em especial a literatura. Além do mais, se o compromisso

¹⁰ A Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em seu Artigo 6º, incisos VI e VII, define competências e habilidades como:

VI - competências: mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Para os efeitos desta Resolução, com fundamento no caput do art. 35-A e no § 1º do art. 36 da LDB, a expressão "competências e habilidades" deve ser considerada como equivalente à expressão "direitos e objetivos de aprendizagem" presente na Lei do Plano Nacional de Educação (PNE).

VII - habilidades: conhecimentos em ação, com significado para a vida, expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, atitudes e valores continuamente mobilizados, articulados e integrados; (BRASIL, 2018b).

do documento é com uma “educação integral”, o espaço da inação deveria ser assegurado tanto quanto o seu contrário.

Essa ideia de construção de competências tem importância por ser o pilar central do ensino para a BNCC, que apresenta, para a Educação Básica, o objetivo de desenvolvimento de dez competências. Várias delas podem ser articuladas com a literatura de algum modo, em uma leitura mais livre, porém é a competência 3 aquela que mais diretamente se relaciona com ela: “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais à mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (BRASIL, 2018a, p. 8).

Além da organização do ensino em torno de competências e habilidades, o documento se coloca no compromisso com a educação integral, entendida da seguinte maneira:

a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (BRASIL, 2018a, p. 14).

3.1.2 O que se propõe na BNCC para o Ensino Médio

A BNCC, na construção de sua proposta para o Ensino Médio, toma como premissas duas conclusões expostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 2011. São elas (a) a possibilidade de ampliação das condições de inclusão social por meio do acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho, que seria uma incumbência da escola em relação aos jovens e (b) a juventude entendida em suas múltiplas dimensões, de variadas culturas juvenis (BRASIL, 2018a, p. 463). Disso se conclui que a escola deve ser “uma escola que acolhe as juventudes”, voltada à “educação integral” e à “construção de seu projeto de vida” (BRASIL, 2018a, p. 464).

O texto da BNCC, de acordo com as finalidades do Ensino Médio, estabelecidas pela LDB em seu Artigo 35, propõe alguns pontos que seriam responsabilidades dessa escola que acolhe as juventudes. São quatro as instâncias centrais dessa visão escolar, de acordo com as finalidades estabelecidas. A primeira delas é “a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental”. A segunda é a “preparação para o trabalho

e a cidadania”. A terceira o “aprimoramento do educando como pessoa humana”. E a quarta a “compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos” (BRASIL, 2018a, p. 464-467). É perceptível a predominância de uma noção utilitarista na formação no Ensino Médio com a visão voltada ao trabalho, o que não quer dizer necessariamente uma formação acrítica, mas com um direcionamento bastante claro. Algo que pode, no entanto, ser equilibrado uma vez contemplada a terceira finalidade, que aqui mais nos interessa e pode se tornar efetivamente um fiel da balança para uma educação realmente integral nessa etapa de ensino. Tanto mais à medida que suas especificações ou derivações propõem que a escola deve permitir aos estudantes: o autoconhecimento, a abertura à diversidade, a promoção do diálogo, o convívio com a diferença, a participação política e social e a construção de projetos pessoais e coletivos (BRASIL, 2018a, p. 466-467). Se esse aprimoramento do educando como pessoa humana for tomado seriamente, a leitura literária deve ser central no processo de escolarização.

Sob a justificativa, no entanto, de um “excesso de componentes curriculares” e de “abordagens pedagógicas distantes das culturas juvenis, do mundo do trabalho e das dinâmicas e questões sociais contemporâneas”, propôs-se uma reestruturação da organização curricular para a etapa do Ensino Médio, no sentido de atender a demandas legais (BRASIL, 2018a, 467-468). Essa mudança configurou-se com a Lei nº 13.415, de 2017, que instaurou uma reforma do Ensino Médio, sob o signo da “flexibilidade” e do suposto “protagonismo juvenil”, com um currículo a ser composto pela BNCC e por itinerários formativos, entre os quais os alunos poderão optar de acordo com o direcionamento da formulação de seu “projeto de vida” e, claro, de acordo com as possibilidades de oferta de cada região e instituição de ensino.

A BNCC do Ensino Médio organiza suas aprendizagens essenciais por áreas do conhecimento, conforme a LDB: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (BRASIL, 2018a, p. 469). Para essas áreas do conhecimento, são definidas competências específicas e a cada uma dessas competências habilidades a serem desenvolvidas, sendo a disciplina de Língua Portuguesa, assim como a de Matemática, obrigatória ao longo de toda a etapa.

Quanto à progressão das aprendizagens do Ensino Fundamental para o Médio é perceptível uma mudança no direcionamento da área de Linguagens, evidenciada pela adoção de um campo semântico que indica maior passividade naquela etapa e ação nesta última:

A área de Linguagens, no Ensino Fundamental, está centrada no conhecimento, na compreensão, na exploração, na análise e na utilização das diferentes linguagens (visuais, sonoras, verbais, corporais), visando estabelecer um repertório diversificado

sobre as práticas de linguagem e desenvolver o senso estético e a comunicação com o uso das tecnologias digitais. No Ensino Médio, o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais; e no uso criativo das diversas mídias (BRASIL, 2018a, p. 471).

Isso tem íntima relação com o direcionamento da etapa do Ensino Médio para o universo do trabalho e para a construção do projeto de vida dos estudantes. Para este último, abre-se um tópico específico do texto do documento, que o define como: “eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas” (BRASIL, 2018a, p. 472).

É reservado também um espaço para tratar das tecnologias digitais, em que é destacada a sua relação com o universo do trabalho. O documento expõe que são abordadas diferentes dimensões relacionadas à computação e à tecnologia digital, que se tratam do “pensamento computacional”, e do “mundo digital” (ambas de caráter mais formal), e da “cultura digital” (de caráter mais relacional). A respeito desta última, o texto da Base apresenta uma perspectiva interessante:

envolve aprendizagens voltadas a uma participação mais consciente e democrática por meio das tecnologias digitais, o que supõe a compreensão dos impactos da revolução digital e dos avanços do mundo digital na sociedade contemporânea, a construção de uma atitude crítica, ética e responsável em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais, aos usos possíveis das diferentes tecnologias e aos conteúdos por elas veiculados, e, também, à fluência no uso da tecnologia digital para expressão de soluções e manifestações culturais de forma contextualizada e crítica (BRASIL, 2018a, p. 474).

Com a promessa, ainda, de que as competências e habilidades a serem desenvolvidas nas diferentes áreas do conhecimento permitirão aos estudantes (a) “buscar dados e informações de forma crítica nas diferentes mídias”, (b) “apropriar-se das linguagens da cultura digital, dos novos letramentos e dos multiletramentos¹¹”, (c) “usar diversas ferramentas de *software* e aplicativos para compreender e produzir conteúdos em diversas mídias” e (d) “utilizar, propor e/ou implementar soluções (processos e produtos) envolvendo diferentes tecnologias” (BRASIL, 2018a, p. 474-475).

Ainda quanto à estruturação do Ensino Médio, coloca-se a separação entre a “formação geral básica” e os “itinerários formativos” (BRASIL, 2018a, p. 475-479) de acordo com a Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais

¹¹ O texto da Base considera multiletramentos “as práticas de leitura e produção de textos que são construídos a partir de diferentes linguagens ou semioses”, e novos letramentos “um conjunto de práticas específicas da mídia digital que operam a partir de uma nova mentalidade, regida por uma ética diferente” (BRASIL, 2018a, p. 487).

para o Ensino Médio. O foco está na organização curricular, em relação à qual se pode ressaltar o que se espera do itinerário formativo da área de Linguagens e suas Tecnologias, conforme o Artigo 12, inciso I dessa Resolução, citado pela BNCC:

I - linguagens e suas tecnologias: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes linguagens em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em línguas vernáculas, estrangeiras, clássicas e indígenas, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), das artes, design, linguagens digitais, corporeidade, artes cênicas, roteiros, produções literárias, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2018b).

3.1.3 A área de Linguagens e suas Tecnologias e a literatura

O texto da área de Linguagens traz uma explanação sobre as perspectivas adotadas para os componentes de Arte, Educação Física e Língua Inglesa, com exceção de Língua Portuguesa, cujas competências e habilidades serão tratadas especificamente e em separado adiante. Para a área de Linguagens como um todo, o texto da BNCC propõe caminhos esperados para os estudantes, como: (a) “vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica) situadas em campos de atuação”; (b) “realizar reflexões que envolvam o exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses – visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras (música, ruídos, sonoridades), verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) e corporais (gestuais, cênicas, dança)”, invocando a natureza híbrida e multissemiótica da textualidade atual, debitária das “novas tecnologias digitais da informação e da comunicação” (BRASIL, 2018a, p. 485-486). Direcionamentos que encaminham o ensino à priorização de “propostas de trabalho que potencializem aos estudantes o acesso a saberes sobre o mundo digital e a práticas da cultura digital” (BRASIL, 2018a, p. 487), e que suscitam um parágrafo no mínimo duvidoso, deixando bem claro que esse aparente equilíbrio e boa medida entre a apreciação de diferentes linguagens e diversas mídias está mais para um jogo impreciso e desajustado de puxa e empurra:

Nessa perspectiva, para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais de linguagem. No entanto, a necessária assunção dos multiletramentos não deve apagar o compromisso das escolas com os letramentos locais e com os valorizados. É preciso garantir que as juventudes se reconheçam em suas pertencças culturais, com a valorização das práticas locais, e que

seja garantido o direito de acesso às práticas dos letramentos valorizados (BRASIL, 2018a, p. 487).

Porém, dizer palavra escrita não significa o mesmo que dizer cultura do impresso, uma vez que a palavra escrita está intimamente ligada à cultura impressa, mas se estende para além desta antes e depois de seu surgimento. Do contrário seria ignorar a escrita tanto em sua manifestação manuscrita quanto em sua manifestação digital. Com isso a frase inicial, que parecia equilibrada, perde-se na imprecisão e não sabemos se é o escrito como um todo ou somente o impresso que deve ter centralidade na escola, o que leva a consequências diversas. Se for a palavra escrita, o campo de atuação se abre às suas diferentes formas de expressão e veiculação, o que parece mais de acordo com a proposta. Porém o entendimento de que se trata mesmo da cultura impressa é mais restritivo e parece chocar-se com o direcionamento pretendido pelo texto até então. Essa última possibilidade de leitura parece a mais plausível quando adiante se fala em letramentos locais e valorizados. Que letramentos seriam esses? Valorizados por quem? Onde? Aparentemente não o são localmente. Essa formulação conduz de volta à cultura impressa e mais especificamente ao livro.

À medida que o documento continua comentando os novos gêneros textuais surgidos com a cultura digital e sua importância e consequências nos parágrafos seguintes, esse trecho introduzido acima parece muito mais um pedido de desculpas à cultura livresca pela abundância de considerações tecnófilas, do que uma real ponderação de equilíbrio. O impresso continua central, mas seu papel e suas implicações na escola, quanto à área de Linguagens, não são nem ao menos considerados. Como então seria central? O cobertor não alcança todos os cantos dessa cama.

A seguir, o texto da Base trata dos cinco “campos de atuação social” em torno dos quais o documento organiza a área de Linguagens no Ensino Médio. O primeiro deles é o “campo da vida pessoal”, central para a construção do projeto de vida, tão cara à BNCC, e que se apresenta como espaço privilegiado para narrativas de si, com o que se deve observar se a “abertura para experiências estéticas significativas” comporta a leitura literária. O segundo campo é o das “práticas de estudo e pesquisa”, que está associado à “construção do conhecimento científico” e a “aprender a aprender”. O terceiro é o “campo jornalístico-midiático”, que visa a “construir uma consciência crítica e seletiva em relação à produção e circulação de informações, posicionamentos e induções ao consumo”. O quarto é o “campo de atuação na vida pública”, que ao contemplar textos de natureza normativa, legal e reivindicatórios, pretende permitir aos estudantes “refletir e participar na vida pública, pautando-se pela ética”. O quinto campo é o “artístico”, que nas delimitações específicas de Língua Portuguesa será denominado como

“artístico-literário”, definido como “espaço de circulação das manifestações artísticas em geral” (BRASIL, 2018a, p. 489). O texto conclui que, para além de proporcionar aos estudantes “vivências situadas das práticas de linguagens”, essa organização em campos de atuação na área:

Envolve conhecimentos e habilidades mais contextualizados e complexos, o que também permite romper barreiras disciplinares e vislumbrar outras formas de organização curricular (como laboratórios de comunicação e de mídias, clubes de leitura e de teatro, núcleos de criação artística e literária, oficinas culturais e desportivas etc.) (BRASIL, 2018a, p. 489).

Ao final dessa seção são estabelecidas as sete competências específicas para a área de Linguagens no Ensino Médio, sendo somente uma delas específica de línguas, a de número 4. Curiosamente, essa competência não é nenhuma vez associada mais à frente às habilidades do campo artístico-literário em Língua Portuguesa. Sua origem sociolinguística parece não ser compatível com a literatura para as definições da Base, ao contrário da competência específica de número 6, associada ao componente de Arte, que junto à de número 1, predomina as atribuições às habilidades do campo artístico-literário (associações e afastamentos que serão debatidos mais à frente).

É interessante notar, ainda quanto a isso, que ao tratar do componente Arte, a BNCC, apesar de estabelecer como linguagens a serem consideradas centralmente o audiovisual, a dança, o teatro, as artes circenses e a música (BRASIL, 2018a, p. 482), também apresenta uma relação mais ampla de “outras manifestações”. Estas, assim como as “manifestações culturais populares” presentes nas comunidades dos estudantes, também devem ser contempladas: “exposições, concertos, apresentações musicais e de dança, filmes, peças de teatro, poemas e obras literárias, entre outros” (BRASIL, 2018a, p. 483). Ou seja, entre essas formas de expressão ou veiculação de linguagens anteriormente citadas, vê-se aparecer a literatura. Algo que é ainda reforçado no parágrafo seguinte, quando se expõe que os estudantes devem assumir o papel não somente de “apreciadores”, mas também de “artistas, criadores e curadores”, e, entre outras possibilidades de ação que não excluem o literário, é sugerida também a realização de saraus (BRASIL, 2018a, p. 483). Essa aproximação da literatura com a Arte chama atenção para a justificativa desse último componente, que pode ser lida com olhos ao que se encontrará no componente Língua Portuguesa em relação à literatura:

A Arte, enquanto área do conhecimento humano, contribui para o desenvolvimento da autonomia reflexiva, criativa e expressiva dos estudantes, por meio da conexão entre o pensamento, a sensibilidade, a intuição e a ludicidade. Ela é, também,

propulsora da ampliação do conhecimento do sujeito sobre si, o outro e o mundo compartilhado. É na aprendizagem, na pesquisa e no fazer artístico que as percepções e compreensões do mundo se ampliam e se interconectam, em uma perspectiva crítica, sensível e poética em relação à vida, que permite aos sujeitos estar abertos às percepções e experiências, mediante a capacidade de imaginar e ressignificar os cotidianos e rotinas (BRASIL, 2018a, p. 482).

3.1.4 O componente Língua Portuguesa e a literatura

A literatura parece ocupar uma espécie de não-lugar no componente Língua Portuguesa, pois ao mesmo tempo que mantém algum posto de autossuficiência no documento, que se assemelha a um resquício de sua tradição enquanto disciplina escolar, essa mesma autossuficiência é o que concorre para desarticulá-la dos demais campos de atuação propostos, tendo objetivos próprios que não necessariamente dialogam com os demais de Língua Portuguesa. Um exemplo disso pode ser o texto introdutório para esse componente, que fala em aprofundamento da “análise sobre as linguagens e seus funcionamentos” em relação ao Ensino Fundamental, no sentido de uma perspectiva de leitura analítica e crítica e da “escuta e produção de textos verbais e multissemióticos”, e mais adiante em “práticas contemporâneas de linguagem” (BRASIL, 2018a, p. 498), para a seguir abrir um parágrafo com a formulação “Em relação à literatura”. Portanto, tudo o que vinha sendo desenvolvido até ali não tinha nenhuma relação com a literatura? Vejamos então esse parágrafo seguinte, para entender melhor de que se trata:

Em relação à literatura, a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio. Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes (BRASIL, 2018a, p. 499).

A primeira questão que se coloca é se essa nuclearidade diz respeito a uma incorporação do texto literário a todas as práticas dos diferentes campos de atuação, ou se ele seria central somente no campo artístico-literário. Poder-se-ia arriscar que a segunda alternativa é a mais provável, apesar de sua redundância, para o que pesa a implausibilidade da primeira. Disso, portanto, se depreende uma redação imprecisa, que toma “literatura” como sinônimo de “campo artístico-literário”. E se isso se aplica, tem-se um desnecessário discurso da priorização do texto literário em relação a seus “gêneros artísticos substitutivos”, que ao fim afirma somente: nos estudos de literatura o texto literário é central.

Quanto à progressão das aprendizagens e habilidades em relação ao Ensino Fundamental, os tópicos que apontam diretamente à literatura são dois (o primeiro com algumas redundâncias ou reafirmações em relação aos tópicos anteriores, mais gerais):

- a ampliação de repertório, considerando a diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas – literatura juvenil, literatura periférico-marginal, o culto, o clássico, o popular, cultura de massa, cultura das mídias, culturas juvenis etc. – e em suas múltiplas repercussões e possibilidades de apreciação, em processos que envolvem adaptações, remediações, estilizações, paródias, HQs, minisséries, filmes, videominutos, games etc.;
- a inclusão de obras da tradição literária brasileira e de suas referências ocidentais – em especial da literatura portuguesa –, assim como obras mais complexas da literatura contemporânea e das literaturas indígena, africana e latino-americana (BRASIL, 2018a, p. 500).

Quanto ao primeiro tópico, parece haver uma relação mais orgânica da literatura com outras linguagens e mídias, apesar da naturalização de alguns termos abertos à discussão, como “literatura periférico-marginal”, e o uso de “culto” e “clássico”, em oposição a “popular”. Quanto ao segundo tópico, há a clara impressão de que a ordem de exposição dos conjuntos literários indica também um grau de relevância decrescente entre eles. Há aqui também a naturalização de algumas definições muito discutíveis, como “obras mais complexas da literatura contemporânea”, bem como uma certa arbitrariedade no generalismo de literatura “africana” e “latino-americana”. Se o primeiro tópico parece fruto de uma coadunação da literatura com as propostas mais gerais para Língua Portuguesa, o segundo tem suas vistas voltadas à tradição escolar da literatura em disciplina independente, em uma espécie de concessão.

Na etapa do Ensino Médio, o documento propõe que as habilidades elencadas serão apresentadas de maneira mais próxima às práticas sociais (BRASIL, 2018a, p. 501). Além disso, nessa etapa não há uma determinação de seriação para as habilidades apresentadas, sob a justificativa de uma maior flexibilidade curricular e um maior grau de autonomia dos estudantes (BRASIL, 2018a, p. 501).

Nas delimitações iniciais do campo artístico-literário se fala então em continuidade da formação do leitor literário, o que é seguido pela ideia de desenvolvimento da fruição (BRASIL, 2018a, p. 503). Algo que não parece ser de todo relevante para o componente de Língua Portuguesa, mas lateral e relacionado a esse campo específico. Uma amostra vem no prosseguimento da descrição preliminar do campo, que passa a tratar de gêneros textuais relacionados à crítica literária e a adaptações e apropriações, e dispõe o restante de suas

elaboraões em torno da relevância do exercício da escrita literária pelos estudantes (BRASIL, 2018a, p. 504).

3.1.5 O campo artístico-literário

O sumo do texto reservado à literatura na BNCC para o Ensino Médio, o “campo artístico-literário” (suas práticas, habilidades e competências específicas a serem desenvolvidas ao longo dos três anos de Ensino Médio), é disposto no documento em um subcapítulo de quatro páginas de extensão (BRASIL, 2018a, p. 523-526). Ao partir de uma leitura mais ampla do texto da Base, é possível ter mais clareza quanto ao contexto que circunda as propostas para a literatura, que encontram ecos e obstáculos ao longo do documento. Uma leitura de conjunto necessária para uma compreensão mais abrangente do que está em jogo com as delimitações do campo artístico-literário.

Quanto às competências, das sete específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias, são quatro as que aparecem relacionadas às habilidades que devem ser desenvolvidas no campo artístico-literário, as competências específicas 1, 2, 3 e 6 (Figura 9). Dentre elas, as competências 1 e 6 são as que mais aparecem no quadro de habilidades do campo, com cinco menções a cada uma, seguidas da competência 3, com quatro menções, e distantes da competência 2, com apenas uma menção. É notável, de todo o modo, que as demais competências não apareçam nenhuma vez nos quadros de habilidades do campo, pois seria de grande interesse que o trabalho com literatura estivesse intimamente afinado com a competência 7, por exemplo, que trata centralmente de “mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas” (BRASIL, 2018a, p. 497). Seguindo a ordem decrescente de aparição tomemos em sequência alguns destaques dos textos de cada uma dessas competências mencionadas, que dão a entender o que se espera que desenvolva o ensino de literatura na etapa escolar do Ensino Médio.

Figura 9 – Competências específicas da área de linguagens e suas tecnologias para o Ensino Médio contempladas pelo campo artístico-literário.



COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS PARA O ENSINO MÉDIO

1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.
4. Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.
5. Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.
6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

Fonte: BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018a, p. 490. *Grifos nossos*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2019.

A competência 1 versa sobre “o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais”, em suas dimensões “artísticas, corporais e verbais”, busca a mobilização dos conhecimentos daí extraídos para a recepção e a produção de discursos, na ampliação da participação social, e interpretação crítica da realidade, para “continuar aprendendo”. Tem como uma de suas habilidades esperadas (EM13LGG101) “Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos”. É louvável a proposta da percepção de preconceitos, conflitos de interesses e ideologias nas produções de linguagem e ainda um fim de participação e intervenção social, apesar da forma vaga como aplica os termos “multissemióticos”, “multimídia” e “transmídia” (BRASIL, 2018a, p. 491).

A competência 6, por sua vez, está mais diretamente imbricada com o “campo artístico-literário”, ao propor “apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais”, apesar de certa imprecisão no uso dos termos “locais”, “regionais” e “globais”. É exposta no objetivo a ideia de “mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas”. Entende-se mais adiante que é esperado do jovem ao final dessa etapa de ensino, que seja capaz de “fruir manifestações artísticas e culturais”, alimentado por “critérios estéticos baseados em contrastes culturais e históricos”. Uma habilidade proposta como (EM13LGG601) “Apropriar-se do patrimônio artístico de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de legitimação das manifestações artísticas na sociedade, desenvolvendo visão crítica e histórica” (BRASIL, 2018a, p. 496) traz um pouco de luz a essa competência, não isenta de problemas de redação.

Seguindo adiante, a terceira competência mais citada, a de número 3, dá uma evidência da centralidade de uma necessidade de produção para justificar a presença do campo artístico-literário na disciplina de Língua Portuguesa. Fica claro que o ensino de literatura deve tomar a leitura literária como ponto de partida e a produção de escrita literária como um ponto de chegada, como se fosse qualquer outro tipo de linguagem de uso prático. Da obra se parte, mas a ela não se chega necessariamente. O objetivo dessa competência é praticamente uma adaptação mais abrangente do padrão dos enunciados de propostas de produção textual do Enem (conforme pode ser observado na figura 9, acima) (BRASIL, 2018a, p. 493).

Por fim, a última competência a ser desenvolvida diretamente pelo campo artístico-literário é a de número 2. Aquela que trata da compreensão das disputas de poder e dos processos identitários envolvidos nas práticas sociais de linguagem, a partir da análise e compreensão das “circunstâncias sociais, históricas e ideológicas em que se dão diversas

práticas e discursos”. No sentido dessa compreensão contextual é que aparecem como exemplo as únicas duas obras literárias citadas nominalmente no texto da Base para o Ensino Médio, entre outras produções artísticas: “uma pintura como *Guernica*, um romance como *Macunaíma*, uma obra literária como *Terra sonâmbula*, uma peça musical para coro e orquestra como *Choros nº 10* ou uma canção como *O bêbado e a equilibrista* [sic], um espetáculo de dança como *Gira* em suas relações com a música do Metá Metá etc” (BRASIL, 2018a, p. 492). Um trecho registrado no documento entre parênteses.

Uma conclusão a que este trabalho chega é que as habilidades propostas para o campo artístico-literário, por sua vez, podem ser divididas em três grupos (Figuras 10 e 11). O primeiro deles, composto pelas duas primeiras habilidades do primeiro quadro apresentado, está mais intimamente relacionado às ideias de fruição e compartilhamento do texto literário, abordadas na descrição do campo. A primeira dessas habilidades, EM13LP46, que concorre para o desenvolvimento da competência 6 e é introduzida pelo verbo “Compartilhar”, diz respeito, fundamentalmente, ao compartilhamento de leituras de textos literários, que podem ser entendidas como prévias e silenciosas ou coletivas e em voz alta. Isso pode propiciar ocasiões como aquela que defende Michèle Petit, ao colocar a oralidade como primordial para o estabelecimento do gosto pela leitura, quando o mediador é capaz de recriar situações, ao ler para adolescentes, próximas ao que seria observado com a contação de histórias de um familiar a uma criança, desde que longe do controle e das cobranças escolares e voltada para o “prazer compartilhado” (PETIT, 2009, p. 58-59). Com o que essa habilidade dá abertura a uma condução da literatura de um gesto solitário, fundamental, mas não único, a um ambiente de sentidos compartilhados, que deve a todo custo evitar a armadilha do monopólio do sentido pelo professor tanto quanto da obrigatoriedade de exposição pelo aluno, sob pena de perder sua potencial qualidade como espaço democrático de compartilhamento de experiências estéticas.

Figura 10 – Quadro de habilidades do campo artístico-literário 1

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	
PRÁTICAS Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica	
Habilidades	Competências específicas
(EM13LP46) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.	6
(EM13LP47) Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, <i>slams</i> etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videominutos, <i>playlists</i> comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo.	3, 6
(EM13LP48) Identificar assimilações, rupturas e permanências no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa, para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos.	1, 6
(EM13LP49) Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura.	1, 6
(EM13LP50) Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam.	6
(EM13LP51) Selecionar obras do repertório artístico-literário contemporâneo à disposição segundo suas predileções, de modo a constituir um acervo pessoal e dele se apropriar para se inserir e intervir com autonomia e criticidade no meio cultural.	3

Fonte: BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018a, p. 525. *Grifos nossos*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versao_final_site.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2019.

Figura 11 – Quadro de habilidades do campo artístico-literário 2

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	
PRÁTICAS Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica	
Habilidades	Competências específicas
(EM13LP52) Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente.	1, 2
(EM13LP53) Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (resenhas, vlogs e podcasts literários e artísticos, playlists comentadas, fanzines, e-zines etc.).	1, 3
(EM13LP54) Criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias - mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico -, e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, fanfics, fanclipes etc.), como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário.	1, 3

Fonte: BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018a, p. 526. *Grifos nossos*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versao_final_site.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2019.

Isso também ocorre em relação à segunda habilidade descrita, EM13LP47, relacionada às competências 3 e 6 e introduzida pelo verbo “Participar”. Ela tem o potencial de colocar o literário em circulação no ambiente escolar como um todo, tornando-o espaço propício para a formação de uma “comunidade de leitores” ao restabelecer a literatura em sua função aglutinante, conforme definições de Teresa Colomer (COLOMER, 2007, p. 143-144). Porém, não pode transformar-se em ocasiões impositivas, visando exclusivamente a elementos avaliativos, ao cumprimento de tarefas vazias, ou a um exercício estéril de simples apreensão subjetiva: “compartilhar a leitura significa socializá-la, ou seja, estabelecer um caminho a partir da recepção individual até a recepção no sentido de uma comunidade cultural que a interpreta e avalia” (COLOMER, 2007, p. 147). Pode-se concluir que a primeira dessas habilidades funcionaria melhor como um ponto de partida, enquanto que a segunda é mais adequada a ser compreendida como um ponto de chegada, depois de um percurso estabelecido de leituras solitárias e compartilhadas.

Um percurso que pode ser entrevisto no segundo grupo de habilidades, as cinco seguintes. Essas habilidades parecem ser o cerne da proposta da BNCC para o campo artístico-literário, uma vez que apontam para a maior parte e aparentemente mais significativa dos objetivos propostos para o campo, como a ampliação do repertório de leituras, a seleção de obras significativas, a atualização dos sentidos das obras, o reconhecimento de sua historicidade e de sua natureza de crítica cultural e política, além da introdução da “tradição literária”, que ocupa a centralidade da proposta (BRASIL, 2018a, p. 523). São habilidades focadas na recepção, movidas por “Identificar”, “Perceber”, “Analisar”, “Selecionar” e novamente “Analisar” (BRASIL, 2018a, p. 525-526). Duas dessas habilidades apresentam um caráter mais estrutural de trabalho com a literatura. A primeira delas, EM13LP49, propõe uma apreensão das características estruturais e estilísticas de cada gênero literário, mas é um tanto vaga ao desenvolver seu conteúdo, além de imprecisa, tratando a “literatura marginal e da periferia” como um gênero, ao lado da crônica, do romance, e da poesia. Com o que se pode questionar também se é realmente através das estruturas dos gêneros que se poderá ter acesso a distintas formas de ver o mundo pela literatura. Quanto à habilidade seguinte, EM13LP50, movimenta o recurso de análises intertextuais e interdiscursivas para compor uma espécie de atividade comparatista de leitura literária. Essas duas habilidades são, a princípio, um tanto confusas, pois não se prestam satisfatoriamente nem para uma abordagem linguística da literatura e nem para uma visão a partir da teoria literária, apesar de não prescindir de nenhuma das duas. Em sua similaridade, ambas apontam para a competência de número 6, apesar de somente uma delas se direcionar ao cumprimento da competência 1, interessada no “funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais” (BRASIL, 2018a, p. 490).

Similaridade que não ocorre com as outras duas habilidades mais relacionadas entre si nesse bloco de cinco, uma vez que cada uma delas concorre para diferentes competências. A primeira delas é a habilidade EM13LP48, que, direcionada às competências 1 e 6, está interessada em resgatar a historicidade do “processo de constituição da literatura brasileira” através da leitura de obras do cânone ocidental especialmente focada na literatura portuguesa, em uma formulação que remete em muito à categoria de *formação* de Antonio Candido, apesar de perder muitas de suas propriedades e ter um certo viés historicista raso. Um direcionamento que é retomado na habilidade EM13LP52, voltada às competências 1 e 2 (única entrada da competência 2 no campo artístico-literário). Nela, além da rara aparição da proposta de análise literária por meio de “ferramentas da crítica literária” (já que se colocam mais predominantemente as análises linguísticas e semióticas – algo explicitamente posto na introdução ao campo), podemos inferir que a prioridade das obras a serem lidas se dá àquelas

“das literaturas brasileiras”¹², seguidas das demais enumeradas¹³. É perceptível uma hierarquização, em que a literatura brasileira ocupa o posto mais alto, a portuguesa o segundo, e depois delas as outras. O que evidencia a ideia de um processo formativo em que a literatura brasileira deve ainda pagar a outras literaturas nacionais o tributo por suas obras canônicas. Essa passagem do texto da Base faz lembrar muito o prefácio de Candido à primeira edição da *Formação da Literatura Brasileira*¹⁴:

Cada literatura requer tratamento peculiar, em virtude dos seus problemas específicos ou da relação que mantém com outras. A brasileira é recente, gerou no seio da portuguesa e dependeu da influência de mais duas ou três para se constituir. A sua formação tem, assim, caracteres próprios e não pode ser estudada como as demais, mormente numa perspectiva histórica, como é o caso deste livro, que procura definir ao mesmo tempo o valor e a função das obras (CANDIDO, 2000, p. 9).

Além disso, a confusão quanto a que literaturas, por assim dizer, devem ser abordadas se estabelece. Em outro ponto, na descrição do campo, se coloca que devem ser introduzidas “para fruição e conhecimento”:

ao lado da literatura africana, afro-brasileira, indígena e da literatura contemporânea, obras da tradição literária brasileira e de língua portuguesa, de um modo sistematizado em que sejam aprofundadas as relações com os períodos históricos, artísticos e culturais. Essa tradição, em geral, é constituída por textos clássicos que se perfilaram como canônicos – obras que, em sua trajetória até a recepção contemporânea, mantiveram-se reiteradamente legitimadas como elemento expressivo de suas épocas (BRASIL, 2018a, p. 523).

¹² Talvez equivocadamente denominadas no plural aqui, por uma associação com o plural que vem logo a seguir, uma vez que todas as demais aparições da expressão no texto da Base estão no singular e não há suficiente teor de mudança de abordagem nesse trecho que justificasse essa alteração de nomenclatura.

¹³ Apesar de positiva a contemplação de leituras de outros países da América Latina, fica difícil compreender o que se pretende por isso, assim como por literaturas indígena e africana. De toda a África? As produções africanas em língua portuguesa? Literatura produzida por indígenas ou sobre indígenas? Para além da total impossibilidade de precisar o que seriam as “obras mais complexas” e em relação a quê.

¹⁴ Quanto à influência da obra *Formação da Literatura Brasileira: momentos decisivos*, de Antonio Candido no texto da BNCC, poderíamos ainda afirmar que: é possível perceber que, nos rastros do modo como a categoria *formação*, de Candido, rebate nas considerações sobre o ensino de literatura na BNCC, há só um arranhar do potencial de visão estrutural de conjunto que ela fornece, como uma maneira de compreender a constituição de uma determinada instância do campo artístico. É uma abordagem em que mais se identifica, se não uma adesão, ao menos uma coincidência com alguns dos “pontos cegos” (FISCHER, 2009, p. 164-184) da proposta de Candido: em especial algumas naturalizações, como a da excelência de alguns livros, e a da ideia de conjunto da literatura na instância indiscutível do nacional (que se é útil para a transmissão escolar da cultura letrada, não pode ser considerada uma definição impassível de restrições). Além disso, a naturalização de Brasil também é evidente. Já esperada de um documento como este, poderia ao menos vir acompanhada de uma lembrança de se considerar as produções literárias particulares a cada região (para isso, certa insistência em uma convivência entre “local”, “regional” e “global” nos parece insuficiente, uma vez que esses termos não são definidos e não tencionam em momento algum a hegemonia da chamada “tradição literária brasileira”). Naturalizado o cânone na Base, pode-se concluir, portanto, com segurança, que ela parte da naturalização dessa visão do literário. E considera insuficientemente, com isso, outros processos formativos que escapam a essa unidade.

O critério é estranho. As categorias parecem aleatoriedades. A “literatura portuguesa”, antes mencionada, é nesse caso tratada como literatura “de língua portuguesa”, de modo que se dá a entender que toda ela deve ser vista de maneira sistematizada, traçando uma linhagem histórica e estética de sua tradição. Antes de mais nada, a literatura brasileira não é outra em relação à de língua portuguesa, mas parte dela, e além disso, obviamente, há diversos processos formativos dentro das literaturas de língua portuguesa e, portanto, mais de um conjunto de tradição. O que se pode supor mais adiante tratar-se de um equívoco, contudo, um exagero de abrangência, já que se fala em apreensão das “formas de organização social e cultural do Brasil” (BRASIL, 2018a p. 523) exclusivamente.

Fala-se ainda em constituição do cânone e em sua legitimação, porém de forma rasa e naturalizada. O cânone é legitimado e ponto, não está aberto a discussões. Logo, o esforço de trabalho com outras vertentes literárias em nada tem a ver com impor questões ou ressignificar a tradição, mas simplesmente reforça o papel marginal dessas correntes, manifestações ou formações perante ela. Algo que está intimamente relacionado com a outra habilidade desse conjunto de cinco, a EM13LP51, que se relaciona à competência 3 unicamente, mais focada na produção do que na recepção de linguagem. Isso pode ser explicado se o entendimento proposto for de que a composição de um repertório de leituras é uma atividade produtiva. Isso é sustentável, porém esse processo de seleção é antes de mais nada um processo de recepção, apesar da atividade associada ao ato de selecionar. O que chama a atenção, no entanto, é que essa livre escolha dos alunos, de acordo com as suas preferências somente se aplica quanto à dita “literatura contemporânea”. Entende-se que o documento quer garantir uma formação cultural específica por meio do acesso à tradição, porém os estudantes não podem também mover-se da mesma forma livre através do cânone para constituir seu repertório de leituras. Como lembra Rildo Cosson: “A literatura deveria ser vista como um sistema composto de outros tantos sistemas. Um desses sistemas corresponde ao cânone, mas há vários outros, e a relação entre eles é dinâmica, ou seja, há uma interferência permanente entre os diversos sistemas” (COSSON, 2007, p. 34). O texto da Base parece não estar disposto a que essa dinâmica entre nas salas de aula, dispondo o aluno de uma liberdade somente relativa.

Quanto ao terceiro grupo de habilidades, que guarda maior relação com o primeiro, é composto pelas duas últimas habilidades apresentadas, que têm como verbos introdutórios “Produzir” e “Criar”, e está direcionado ao “trabalho mais sistemático com a escrita literária, o fazer poético”, conforme quer a introdução do campo (BRASIL, 2018a, p. 523). Essas habilidades parecem, mais do que se apresentar como uma proposta relevante para o trabalho com literatura, espelhar a composição dos demais campos de atuação social, mantendo a

finalidade da produção textual como um caminho natural para a abordagem em todo o componente de Língua Portuguesa. A habilidade EM13LP53 propõe a produção de “apresentações e comentários apreciativos e críticos”, para diferentes formas de veiculação de linguagens artísticas, mesclando-as indiscriminadamente a gêneros, linguagens e suportes, para muito além da literatura, sem nem ao menos citá-la (são citados somente “livros”). Quanto à habilidade EM13LP54, trata exclusivamente da criação literária, seja ela autoral independente ou derivada de outros textos literários, sem restrições quanto à linguagem ou mídia. Tanto o comentário crítico quanto a produção literária podem ser interessantes e valer-se dos conhecimentos elaborados a partir das cinco habilidades anteriormente descritas e mesmo alimentar as duas primeiras, ao mesmo tempo que esse passeio por diferentes linguagens e mídias pode ser proveitoso. Porém, a produção não pode ser uma consequência necessária de todo o trabalho com literatura. O objetivo não pode ser somente partir da leitura literária, mas também chegar a ela, para o que a produção textual deve ser ferramenta e não finalidade.

3.2 Relações possíveis com os outros campos de atuação social

O texto faz algumas considerações sobre como os diferentes campos de atuação social se interseccionam e se articulam, dando como exemplo desses pontos de articulação a pesquisa, os Direitos Humanos e o trabalho (BRASIL, 2018a, p. 505). A literatura, no entanto, que teria potencial para isso, não ocupa posição semelhante quando observados cada um dos campos e as habilidades compartilhadas por eles. Há sim aberturas para esse tipo de articulação, mas há também a carência de um direcionamento mais explícito nesse sentido, restando ao campo artístico-literário um considerável isolamento em relação aos demais. Isso mesmo considerada uma visão mais pragmática, em que a literatura poderia ser fundamental para o desenvolvimento de habilidades esperadas nos demais campos.

O primeiro campo descrito do componente de Língua Portuguesa que poderia ter relação com a leitura literária, o campo da vida pessoal, traz já nas especificações de sua abertura os nexos que pretende estabelecer diretamente: “Além das habilidades indicadas a seguir, outras, descritas nos campos de atuação na vida pública e das práticas de estudo e pesquisa, devem ser consideradas também em relação a este campo” (BRASIL, 2018a, p. 510). São, portanto, habilidades dos campos de atuação na vida pública e das práticas de estudo que o texto da BNCC propõe que podem contribuir com o campo da vida pessoal, centrado no projeto de vida dos estudantes. Porém, seria muito natural articulá-lo à leitura literária, uma vez que: “As práticas de linguagem privilegiadas nesse campo relacionam-se com a ampliação do saber sobre

si, tendo em vista as condições que cercam a vida contemporânea e as condições juvenis no Brasil e no mundo” (BRASIL, 2018a, p. 502). Das quatro habilidades prevista para o campo da vida pessoal, são duas as que mais demonstram sua afinidade com o artístico-literário:

(EM13LP20) Compartilhar gostos, interesses, práticas culturais, temas/problemas/questões que despertam maior interesse ou preocupação, respeitando e valorizando diferenças, como forma de identificar afinidades e interesses comuns, como também de organizar e/ou participar de grupos, clubes, oficinas e afins.

(EM13LP21) Produzir, de forma colaborativa, e socializar playlists comentadas de preferências culturais e de entretenimento, revistas culturais, fanzines, e-zines ou publicações afins que divulguem, comentem e avaliem músicas, games, séries, filmes, quadrinhos, livros, peças, exposições, espetáculos de dança etc., de forma a compartilhar gostos, identificar afinidades, fomentar comunidades etc (BRASIL, 2018a, p. 511).

Além de ressoarem habilidades do campo artístico-literário (EM13LP46, EM13LP47, EM13LP53, EM13LP54) já analisadas aqui, essas habilidades do campo da vida pessoal podem beneficiar-se em muito dos conhecimentos desenvolvidos por meio dos estudos e práticas literárias propostos como um todo. Assim como acontece com o campo de atuação na vida pública, quando propõe:

(EM13LP24) Analisar formas não institucionalizadas de participação social, sobretudo as vinculadas a manifestações artísticas, produções culturais, intervenções urbanas e formas de expressão típica das culturas juvenis que pretendam expor uma problemática ou promover uma reflexão/ação, posicionando-se em relação a essas produções e manifestações (BRASIL, 2018a, p. 514).

O que também ocorre com o campo das práticas de estudo e pesquisa, quando indica como uma de suas habilidades: “(EM13LP28) Organizar situações de estudo e utilizar procedimentos e estratégias de leitura adequados aos objetivos e à natureza do conhecimento em questão” (BRASIL, 2018a, p. 517). Ou ainda com o campo jornalístico-midiático, que considera como um de seus parâmetros para organização e progressão curriculares:

Possibilitar que, ao longo dos anos, os estudantes experimentem, de forma significativa, diferentes papéis envolvendo a circulação de informação e opinião: repórter, fotorrepórter, editor, comentarista, articulista, curador, leitor (que compartilha, comenta e avalia), crítico de produções culturais, booktuber, vlogger e outros (BRASIL, 2018a, p. 519).

3.3 A BNCC, a literatura e o leitor: algumas conclusões

É possível afirmar, em primeiro lugar, tomando como apoio as leituras realizadas por Pereira (2013) e Luft (2014) de documentos curriculares anteriores, e Rodrigues (2019), que já aborda a Base, que há um certo balanço na BNCC entre a visão proposta pelas OCNEM e as características dos PCNEM e PCNEM+ para o ensino de literatura. Apesar disso, evidencia-se prevalência maior da influência desses dois últimos documentos, observada já desde o formato que submete os conhecimentos em literatura à disciplina de Língua Portuguesa. Com isso, permanece forte uma visão da literatura como somente mais uma forma textual entre as demais. No entanto, é necessário reconhecer que o documento oferece caminhos para a consideração das especificidades do texto literário e de seu trabalho na escola, ainda que nessa indecisão a respeito de sua independência ou subordinação, centralidade ou lateralidade, o pêndulo deva favorecer sempre as segundas dentre essas opções.

Nesta análise foram consideradas, além do campo artístico-literário, de modo mais geral, as demais aberturas detectadas à literatura na BNCC para o Ensino Médio. Com isso, algumas conclusões mais específicas a respeito do processo de escolarização da literatura proposto pelo documento curricular para essa etapa da Educação Básica podem ser colocadas da seguinte maneira:

- a) Panoramicamente, a BNCC desenha um quadro pedagógico utilitário, em que a literatura tem pouco espaço, apesar de uma proposta de educação integral, como se coloca, não poder desconsiderá-la;
- b) Pode-se dizer que o texto da BNCC é adequado quando trata das implicações da cultura digital e de suas relações com os comportamentos de leitura em mutação. Porém falha ao não estabelecer eficientemente um equilíbrio entre as diferentes formas de ler, e ao associar muito precariamente o campo artístico-literário a essas demandas de letramentos, como se ele fosse menos compatível com elas do que os outros campos. Assim como, no geral, há a falta de recorrência à literatura quando do tratamento dessa questão;
- c) Há abertura para a articulação do campo artístico-literário com os outros campos de atuação social (inclusive com o componente de Artes). Porém essa articulação em nenhum momento é feita de forma explícita, tornando-o, aparentemente, o campo mais isolado e deslocado do conjunto. Algo que pode levar a sua diminuição e apagamento;

- d) Nesse mesmo sentido, há resquícios da literatura enquanto disciplina independente, em formulações que parecem destoar do restante do texto da BNCC. O que leva a que não se cumpram, efetivamente, nem suas possibilidades de autossuficiência, por sua subordinação à Língua Portuguesa, nem sua aparente vocação de articulação e penetração nos demais campos de atuação social, por sua posição um tanto isolada;
- e) A ideia de formação do leitor literário aparece de forma lateralizada, não somente na descrição do componente Língua Portuguesa (em que é mencionada uma vez, junto à ideia de desenvolvimento da fruição), mas no próprio campo artístico-literário (em que não é citada). A impressão que fica é de fragilidade na proposta de formação do jovem enquanto leitor de literatura, e ainda mais em sua formação pela literatura;
- f) Nesse mesmo direcionamento, pode-se tratar das finalidades de produção textual dadas ao campo artístico-literário, que atestam certo pragmatismo linguístico no trato com a literatura e não apontam necessariamente para a formação leitora do jovem;
- g) Não se apresenta nada consistente em relação a letramento literário, apesar das referências a “multiletramentos” e “novos letramentos”, e na mesma direção não se dá a devida atenção às peculiaridades próprias do texto literário em relação às demais possibilidades de leitura;
- h) Há a predominância de uma abordagem linguística do texto literário, que só encontra alguma rivalidade nas proposições historicistas centradas na tradição literária e na formação da literatura nacional, que parecem um resquício do ensino tradicional de literatura de cunho historicista. A partir dessa posição, há a naturalização do cânone;

Elencados todos esses pontos, devemos nos questionar, então, a respeito das repercussões que o texto da Base pode ter na formação leitora dos jovens estudantes. Uma possível resposta pode ser que o leitor literário a se esperar ao final da etapa do Ensino Médio é um leitor que tem algum conhecimento do cânone, cuja leitura literária é movida pelas ferramentas da análise linguística e semiótica, que tem pobre formação para e a partir das peculiaridades do texto literário e de sua leitura em relação às diferentes formas de ler. Além de ter pouca noção de sua articulação com os demais campos de produção linguística. E que não necessariamente teve fomentado o gosto pela literatura, apesar da aposta no desenvolvimento da fruição, que parece pouco amparada e por isso insuficiente.

4 LITERATURA PARA ALÉM DO CURRÍCULO

Na análise do texto da BNCC para o campo artístico-literário, em relação com o restante da proposta pedagógica do documento para o Ensino Médio, identificamos problemas como: a reprodução de aspectos negativos de documentos curriculares anteriores; uma perspectiva pedagógica utilitária; uma relação pouco desenvolvida entre a leitura literária e os comportamentos de leitura em mutação; um isolamento do tratamento do texto literário em Língua Portuguesa, assim como uma preocupação reduzida com a formação do leitor literário; além de uma abordagem que leva pouco em consideração as peculiaridades do texto literário e de sua leitura. No entanto, não podemos, por outro lado, desconsiderar as potencialidades e caminhos de ação que podem surgir a partir do texto da Base, um material com o qual teremos, direta ou indiretamente, de nos defrontar em nosso fazer pedagógico.

Se esses elementos positivos são insuficientes, ao menos não são inexistentes. E por mais reduzido ou isolado que seja o espaço da literatura no Ensino Médio, a BNCC como um todo dá abertura para que a leitura literária e seu ensino exerçam papel destacado na formação dos jovens estudantes. Isso se virmos o conhecimento em literatura vinculado ao desenvolvimento das aprendizagens tanto no componente de Língua Portuguesa, quanto na área de linguagens. Algo válido se não nos levar a deixar de pensar a literatura em sua especificidade ou a tratá-la como panaceia em sua relação com demais campos de atuação social propostos. Nesse sentido, seu maior potencial estaria na sua possibilidade de integrar e ser comum a esses diferentes campos, sem abdicar de seus conhecimentos específicos. Um desafio considerável, para dizer o mínimo. E que somente seria possível se a literatura, independente ou não da Língua Portuguesa nas organizações curriculares locais, pudesse permear toda a formação escolar na área de linguagens e, para além dela, estabelecida sua relação com a vida do estudante, ser mais que uma disciplina específica.

Propor um pensamento como esse implica considerar os riscos de uma possível diluição da literatura na escola, em que ela estaria ao mesmo tempo em todo lugar e em lugar algum. Esse perigo, que não pode ser desconsiderado, também não pode ser superestimado se o intuito for reconduzir a literatura a um lugar de protagonismo no ambiente escolar. Nesse sentido, pode-se atuar no intuito tanto de reforçar o espaço próprio dos conhecimentos em literatura apontados pela BNCC – ainda que parcos e difusos –, assim como de integrar a leitura literária aos demais campos de atuação propostos – algo pouco claro no documento, mas que pode ser desenvolvido.

Outra ressalva é quanto à íntima relação de uma proposta educacional como a encaminhada pela BNCC com um panorama político-econômico neoliberal (mesmo que seu processo de elaboração e publicação tenha se estendido por governos de diferentes matizes), com todas as consequências negativas que esse cenário pode trazer para ações significativas em educação: as motivações externas dos processos de mudança, a pressão por exames avaliativos, a educação vista como mercadoria, além da negação do conhecimento especializado, conforme modelo proposto por Goodson (2019, p. 34-42). Quanto a isso, não é possível desconsiderar os movimentos de refração ao longo do processo de implementação desse tipo de reforma, que conforme lembra o autor, não é simplesmente recebida sem resistências, afinal: “No ponto final de um processo de refração com múltiplas camadas está o indivíduo ou o profissional” (GOODSON, 2019, p. 86). Além de que se impõe lidar com um documento normativo como a BNCC de maneira realista. Como ele não pode ser simplesmente ignorado, o primeiro passo é fazer a crítica, sem desconsiderar suas potencialidades, para que a seguir proposições mais adequadas surjam a partir dele, e também para além dele. O espaço de debate na produção dos currículos regionais e locais sobre o texto da BNCC não pode ser ignorado como lugar de ação.

Nesse sentido, e novamente recorrendo a Goodson para uma perspectiva de ação mais ajustada, é de interesse sua crítica ao “currículo prescritivo” em favor de um “currículo narrativo”, em cuja elaboração fica claro um caminho a partir do qual as mudanças curriculares podem conduzir a educação a um bom termo. Goodson trata de como o currículo prescritivo pode ser uma ferramenta de exclusão, mesmo que o discurso educacional gire em torno da inclusão. Para ele, um dos dispositivos de exclusão social das formas tradicionais de escolarização é a disciplina escolar, marcada pela influência dos grupos sociais poderosos:

As disciplinas escolares não são definidas de uma forma acadêmica desinteressada, mas em um relacionamento estreito com o poder e os interesses de grupos sociais. Quanto mais poderoso for o grupo social, é mais provável que exerça poder sobre o conhecimento escolar (GOODSON, 2019, p. 274).

Goodson sustenta, então, com base em Bauman, que o currículo como prescrição não é mais adequado para a ordem flexível do trabalho, em que “os trabalhadores enfrentam tarefas imprevisíveis e constantemente variáveis”, de modo que o “jogo curricular está prestes a experimentar uma mudança pulverizadora” (2019, p. 281). Essa mudança estaria baseada no fato de que o “currículo como prescrição pode fornecer padrões residuais de reprodução social, mas sua crescente inoperância econômica faz com que sua continuidade seja questionada por interesses econômicos poderosos e por pressões globais” (GOODSON, 2019, p. 281). Goodson

ainda aponta que: “a inércia contextual de um currículo prescritivo baseado em conteúdo não resistirá às rápidas transformações do mundo globalizado” (2019, p. 286). Para o autor não há clareza no futuro do currículo com o fim anunciado de sua forma prescritiva, porém o que ele apresenta como “gênese de uma nova definição para o currículo” são a “aprendizagem narrativa” e o “capital narrativo” (2019, p. 287). Goodson fala em um processo de mudança que seria capaz de “curar a ‘mentira fundamental’ que se situa no coração do currículo como prescrição”, prevendo que: “No novo futuro social, devemos esperar que o currículo se envolva com as missões de vida, com as paixões e com os propósitos que as pessoas articulam em suas vidas. Esse seria, verdadeiramente, um currículo para o empoderamento” (GOODSON, 2019, p. 287).

Não nos parece que a BNCC seja esse novo ideal de currículo apontado por Goodson, uma vez que ela guarda todos os problemas desencadeados por um currículo de base neoliberal. No entanto, também não se pode negar que ela traz indicações e formulações nesse sentido. Se o termo “flexível” com o qual a BNCC se caracteriza em vários momentos, pode ser visto de forma negativa, não deixa também de apontar na direção dessa “mudança pulverizadora” descrita pelo autor. Da mesma forma, não se pode dizer, de todo, que a BNCC é organizada com base na prescrição de conteúdos. E além disso, um direcionamento a uma espécie de “aprendizagem narrativa” pode ser percebido, por exemplo, na centralidade que deverá ocupar o projeto de vida dos estudantes durante a etapa do Ensino Médio.

4.1 No campo das proposições

Entender a forma com a literatura efetivamente se apresenta na BNCC, atentando-se à natureza e às implicações desse documento como um todo, é o primeiro passo não somente para compreender em que situação está atualmente a escolarização da literatura, mas principalmente para projetar o seu futuro de modo que ela atenda ao potencial que tem. Está claro que o texto da BNCC que considera a literatura no Ensino Médio não é por si uma saída para a crise anteriormente constatada por que passa o seu ensino. Porém não é também catastrófico. Com o que é possível pensar, através desse documento e apesar de seus numerosos problemas, um caminho para o que Ricardo Azevedo considera o grande desafio da escola contemporânea: “formar pessoas que tenham, repito, acesso aos recursos tecnológicos e, ao mesmo tempo e de forma equivalente, uma sólida cultura humanista” (AZEVEDO, 2013, p. 129). A leitura que fizemos das proposições da BNCC aponta que há possibilidades de levar a termo essa tarefa, explorando suas potencialidades e minimizando seus defeitos em todos os campos de atuação

que tenhamos, do político ao pedagógico, em que a BNCC for discutida, das composições curriculares locais a cada sala de aula em particular.

Para a consecução de uma atuação como essa, não se pode deixar de recorrer a formulações propositivas daqueles que melhor entenderam e descreveram esse processo amplo de crise da literatura e seu ensino, e que, em geral, não se abstiveram de elaborar possíveis linhas de ação para contorná-lo. É normal que, entre esses movimentos, como quando Compagnon pergunta “O que a literatura pode fazer?” ou, em equivalência, “Literatura para quê?” (COMPAGNON, 2009, p. 23), surja a tendência de elencar quais são os “poderes” que têm a literatura. Algumas recorrências são direcionadas mais a aspectos pragmáticos do que pode o literário, outras apelam mais à subjetividade e à emoção ou à íntima relação com a constituição da condição humana, enquanto há ainda aquelas baseadas em um entendimento histórico das funções da literatura. Basta lembrar, como ilustração, a “função humanizadora da literatura”, defendida por Candido em “A literatura e a formação do homem”, que em sua apreensão formadora não “*corrompe nem edifica*”, mas “humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 2012, p. 85).

Da mesma forma, Compagnon elenca os poderes associados ao literário ao longo do tempo. O primeiro deles é o poder moral, uma dimensão didática e moralizante da literatura, oriunda de sua definição clássica. O segundo diz respeito à concepção “surgida com o Século das Luzes e aprofundada pelo romantismo” da literatura como um remédio social, e nesse sentido a “literatura é de oposição: ela tem o poder de contestar a submissão ao poder”. Enquanto que uma terceira visão tem seu poder como corretora dos defeitos da linguagem, um “projeto moderno ou mesmo modernista” que faz da literatura “uma filosofia, até mesmo a filosofia, isto é, a ultrapassagem dos limites da linguagem ordinária”. E uma quarta visão para seu poder é na verdade uma desconsideração de seus poderes, ou a negativa de “qualquer compromisso instrumental da literatura”, como formularia Roland Barthes, considerando sua “virtude peitoral”, nas palavras de Compagnon, como respiração (COMPAGNON, 2009, p. 30-44). Para o autor, esse “impoder sagrado”, levou a literatura, ao longo do século XX, a um “suicídio faustoso” (COMPAGNON, 2009, p. 44), e, portanto, se deveria uma vez mais fazer “o elogio da literatura”, e “protegê-la da depreciação na escola e no mundo” (COMPAGNON, 2009, p. 45).

A defesa que Compagnon faz da literatura conduz a seu potencial formador e emancipador, a sua realização como “exercício de pensamento”, sem, no entanto, dotá-la da exclusividade na elaboração dessas instâncias:

as argumentações a favor de *só* a literatura, *só* a leitura, *só* o romance se fecham na defensiva, pois não é preciso reclamar tais privilégios. Querer demais é correr em direção ao fracasso. A biografias não nos fazem viver a vida dos outros? O cinema não contribui para nossa experiência de narrativa e, portanto, para a constituição de nossa identidade? Quem, lendo Freud, não passou por uma prova de reconhecimento? (COMPAGNON, 2009, p. 54-55, *grifos do autor*)

Um primeiro ponto ao qual devemos nos atentar, portanto, é à convivência da literatura não somente com outras formas de expressão do código escrito, mas também com outras linguagens e mídias, que não o livro impresso. Esse passo é crucial, seguindo o raciocínio de Compagnon, não somente para entender que a literatura “não detém o monopólio sobre nada” e que “a humildade lhe convém” (COMPAGNON, 2009, p. 56), mas para, justamente por meio disso, em sua relação e convivência com essa concorrência, entender aquilo que lhe é próprio e que será sempre capaz de justificar a sua presença.

Também no campo das justificações, Todorov dá sua contribuição quanto aos poderes da literatura: nela se pode buscar sentido para a vida, assim como entendimento sobre o mundo em que vivemos, ela tem vantagens sobre o discurso filosófico e se esquivava das censuras que recaem sobre “as teses formuladas de forma literal”, modifica nossa capacidade de nos comunicar com os outros, e nos permite colocar-nos no lugar do outro (TODOROV, 2009, p. 76-82). Porém o que é mais interessante em suas conclusões é o que ele aponta como ideal para um ensino de literatura realmente significativo. Sua proposição é que as análises das obras literárias na escola não deveriam mais se colocar como pretexto para a exposição de alguma nova teoria linguística ou literária, mas deveriam se preocupar com o acesso ao “sentido dessas obras” (TODOROV, 2009, p. 89). Nesse horizonte, e considerando as diferenças que nos separam do sistema de ensino francês, problematizado por Todorov, poderíamos fazer a mesma observação quanto ao historicismo como metodologia nas aulas de literatura. Para o autor, nenhum método é ruim, com a condição que não se torne um fim em si mesmo, mas um meio para o sentido da obra e o pensamento do artista (TODOROV, 2009, p. 90). É importante ainda comentar que em sua visão não é a concorrência com textos não-literários que estaria dando cabo da literatura, mas o fazer das obras “simples ilustrações de uma visão formalista, ou niilista, ou solipsista da literatura” (TODOROV, 2009, p. 92). Sua visão da inserção da literatura na escola é a sua condução em direção ao sentido da obra literária e à sua relação com a vida humana, considerando que o ensino de literatura deve ter o seguinte “espírito”:

é necessário incluir as obras no grande diálogo entre os homens, iniciado desde a noite dos tempos e do qual cada um de nós, por mais ínfimo que seja, ainda participa. [...] A nós, adultos, nos cabe transmitir às novas gerações essa *herança frágil*, essas palavras que ajudam a viver melhor (TODOROV, 2009, p. 93-94, *grifo nosso*).

Esse é um paradigma a partir do qual a literatura certamente justifica e qualifica seu lugar na escola, e que pode ser posto em diálogo com o texto da BNCC. Porém, as delimitações do documento não são tão auspiciosas, de modo que não se pode dizer que a finalidade do ensino de literatura proposto é exatamente o sentido das obras e a sua relação com a vida, mesmo que isso não esteja de todo ausente de seu texto. O cenário, de qualquer modo, não é tão aterrador quanto aquele considerado por Zilberman ao escrever sobre a inserção da literatura na escola, considerando as proposições dos PCN. Em vista daquela conjuntura a autora colocava: “se antes [...] a literatura ficava no fim ou de fora, agora ela não está em parte alguma” (ZILBERMAN, 2009, p. 17). Além de apontar uma inatingibilidade da literatura para as classes populares e a reconstituição de sua sacralidade, promovidas pela escola e por metodologias de ensino, em um contexto em que a literatura se diluía no “difuso conceito de texto ou discurso” (ZILBERMAN, 2009, p. 17-18). Se o contexto atual não é tão desanimador, é preciso reforçar a percepção de que boa parte desse discurso pode ser ainda mantida.

Em vista daquela situação, de uma escola que parecia “prescindir da literatura”, Zilberman propunha, de modo provocativo, que uma recuperação de seu *status* anterior, ou mesmo sua superação, dependeria de dois fatores alternativos: de se encontrar “algum significado para a presença da literatura na escola”, ou então de se estabelecer “outra escola que aceitasse a literatura condizente com o formato que adotou no decorrer do tempo” (ZILBERMAN, 2009, p. 18). Quanto à primeira saída, da busca por um significado, este seria que a literatura assumisse um “sentido pragmático e profissional”, em que deveria ficar claro para as classes populares que o domínio do conhecimento das classes dominantes, e da literatura em particular, poderia ser uma ferramenta para atingir melhor posição social (ZILBERMAN, 2009, p. 19). Quanto à segunda saída, de uma outra escola possível, seria “um caminho ainda mais difícil e utópico” de uma universalização do ensino público, em que as classes dominantes fossem direcionadas à mesma educação a que têm acesso os mais empobrecidos: algo que, em seu raciocínio, levaria a uma melhoria significativa da qualidade do ensino, e, portanto, a uma inserção qualificada da literatura entre as demais disciplinas (ZILBERMAN, 2009, p. 19).

Esta última alternativa exposta por Zilberman é realmente utópica, mas nem por isso deve deixar de habitar os sonhos de quem almeja uma educação mais democrática e equitativa. Quanto à primeira alternativa, no contexto em que escreve Zilberman, é possível entendê-la como uma espécie de concessão proveniente do abandono de princípios no trabalho com literatura, e de suas potências. É uma troca faustiana, em que a literatura mantém seu *status* na escola, à medida que de certa forma se esteriliza ao ser pensada como “produto de uma

concepção pragmática e materialista de arte e de conduta pedagógica” (ZILBERMAN, 2009, p. 19). Quanto ao cenário que se impõe com a BNCC para o Ensino Médio, apesar de menos fatalista do que o dos PCNEM e de dar condições para o trabalho com literatura, ainda assim segue tendências desse último documento: trata-se o literário, sem muito decoro, como mais um tipo de texto ou discurso, sem atentar-se adequadamente a suas peculiaridades.

Um caminho que se coloca, portanto, reservada a alternativa utópica por enquanto, está centrado no desafio de maximizar as potências da literatura, dando protagonismo ao texto literário e tendo o sentido da obra como finalidade, sem desconsiderar sua convivência com outras formas de expressão linguística, com outras linguagens e outras mídias além do livro impresso. Com o que o texto literário poderia assumir um certo sentido de utilidade¹⁵ em sua convivência com a escola (com o cuidado de não se tornar uma desculpa para algum tipo educação moral), sem aderir ao utilitarismo pragmático de uma simples ferramenta. A questão é se essa possibilidade, sondável pelos meandros da BNCC, é um caminho viável de ser trilhado, e se vale a pena ser percorrido. Essas são indagações que devem ser miradas, se objetivo for que a literatura continue sincronizada com a escola.

4.2 A coexistência dos quatro tipos de leitores

Ao seguir a linha que nos conduz a ideias de tons mais diretos, nos acercamos de um melhor entendimento daquilo que seria um processo significativo de escolarização da literatura em diálogo com o texto da BNCC. Essa via nos leva a considerar a importância crucial com que a leitura literária se coloca quando consideramos uma formação leitora que compreenda os diferentes tipos de leitores, o contemplativo, o movente, o imersivo e o ubíquo. Estes que, no entendimento de Santaella, devem complementar-se e não substituir um ao outro, naquele que seria o maior desafio da educação atual (SANTAELLA, 2013, p. 282). Com isso, podemos entendê-los como posições de leitura ocupadas de acordo com as necessidades, desafios e desejos, por um único sujeito leitor capaz de transitar entre elas. De modo que surge o questionamento sobre o tipo de formação que seria capaz de conduzir a um grau elevado de competência em tão diversas habilidades de leitura.

¹⁵ Uma via possível, para além do mais óbvio cultivo de uma forma de atenção, é pensar a utilidade no sentido proposto por Walter Benjamin em *O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*, quando aponta que a “verdadeira narrativa” traz sempre uma “dimensão utilitária”, que “pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio de vida” (BENJAMIN, 1994, p. 200). Isso posto de modo mais dissoluto, poderia se aplicar à literatura em geral, uma vez que consideremos a leitura literária como uma instância efetiva de experiência (argumento que será trazido na sessão 4.3).

Não é possível abdicar de uma leitura em profundidade, como faz o leitor do livro, assim como não há a possibilidade de uma vida alheia à leitura veloz, híbrida e multifocal da hipermobilidade. Portanto, é preciso pensar o papel da formação leitora para que o sujeito leitor possa ocupar satisfatoriamente essas diferentes posições de leitura. Assim como uma educação literária que atenda às mesmas demandas e que possa se colocar ao menos em dois sentidos complementares: o primeiro visando à abrangência da inserção da literatura nesse complexo panorama da comunicação contemporânea e o segundo tomando a experiência literária como organizadora de sentido e ponto focal na formação desse leitor. Santaella aponta que:

Enquanto a era de Gutenberg, do apogeu do texto verbal, exigia de nós a alfabetização, agora a manipulação dessa malha inextricável de signos exige um outro tipo de alfabetização, a alfabetização semiótica. Esta sem dúvida pressupõe a alfabetização verbal e é adquirida por meio do uso e da familiarização não apenas com textos, mas também com imagens, sons e suas misturas” (SANTAELLA, 2013, p. 356-357).

Nesse contexto, o papel da literatura será assegurado não somente por seu potencial simbólico e humanizador, que não deve ser secundário, mas também por sua articulação como base e paradigma para todas as outras atividades de leitura. Se uma “alfabetização semiótica” é indispensável, ela não pode acontecer sem uma sólida alfabetização verbal, a qual só é completa e plena quando o texto literário é basilar. O entendimento a ser proposto é que ler literatura é a base para a formação plena do leitor, que não poderá bem ocupar a posição dos diferentes tipos de leitores se não for essencialmente um leitor de literatura. Isso não exclui também a leitura do literário para além do código escrito e do formato do livro, impresso ou digital. Passa por pensar o lugar que ocupa a leitura literária em uma formação leitora que coloque em coexistência os quatro tipos de leitores, sem cair no utilitarismo. Em um contexto em que as formas da atenção são o ponto crucial para a formação de um leitor competente, e em que a atenção própria do leitor contemplativo é tão necessária quanto a do leitor ubíquo:

O que deve ser pensada é a complementaridade entre as duas formas de atenção, de modo que uma não seja vista como superior à outra. Assim, não se perde a capacidade de concentração em estímulos específicos, sabendo-se diferenciá-la do escaneamento de estímulos complexos quando isso se faz necessário” (SANTAELLA, 2013, p. 281).

Portanto, considerando todas essas formulações, assim como as demais apresentadas neste capítulo, em diálogo com a análise conduzida do texto da BNCC, e com os entendimentos a respeito dos comportamentos de leitura em mutação, colocaremos a seguir uma contribuição propositiva que pode ser entendida como princípio para essa escolarização pretendida da literatura. Seu objetivo é traçar bases teóricas a partir das quais ancorar um trabalho prático com

literatura. Formulada a partir da produção teórica de Walter Benjamin, essa proposta se coloca como uma tomada de posição e procura dar um primeiro passo no sentido de realizar aquilo que foi elaborado até aqui, tratando sempre em linhas gerais de uma formação do leitor literário que também é uma formação humana possível por meio da literatura, e dando abertura para desdobramentos específicos posteriores.

4.3 Uma perspectiva benjaminiana para o trabalho com literatura na escola¹⁶

Um primeiro ponto a ser abordado diz respeito à proposição de Teresa Colomer, em publicação de 1991, da necessidade de uma nova forma de encarar o trabalho com literatura na escola, uma mudança conceitual que quer dar espaço a uma concepção de “educação literária” em substituição à de “ensino de literatura”. A autora toma como base a premissa de que é finalidade dessa nova forma de atuação a formação de um leitor competente, e a expressa conceitualmente como a aquisição de uma competência de leitura específica, em que o leitor deve colocar em operação no ato concreto de leitura o reconhecimento de uma certa composição linguística em relação com o conhecimento das convenções que regulam o seu contato com esse tipo de texto. Não à toa, a autora inicia já sua reflexão apontando que se trata de um momento de crise no modelo tradicional de ensino de literatura, agravada pela não substituição de sua metodologia por outra mais afinada ao contexto da época (COLOMER, 1991, p. 21-22).

Da percepção de crise, surge a proposta de uma “educação literária”, que pode ser em muito relacionada com a emergência da ideia de letramento, que foi desenvolvida ainda para dar conta de um letramento literário. Tendo em vista as considerações já feitas sobre o assunto da crise neste trabalho, podemos atualizar as constatações e preocupações de Colomer e compreender que a discussão a respeito de como e para que se ensina literatura tem várias frentes, que estão localizadas, no entanto, em um mesmo campo de disputas. Sejam as vontades institucionais ou o andamento do progresso (no qual elas podem estar refletidas), os interesses pessoais de cada um que se envolve nesses processos ou as contingências do cotidiano, que fazem o literário mais ou menos presente, mais ou menos importante para as pessoas, essa discussão sempre passa por compreender que lugar a literatura ocupa em nossas vidas e por que ela deve estar presente na escola. É fundamental e urgente que, perante o contexto atual, se responda o que fazer com a literatura no ambiente escolar e que reflexos tem sua prática de

¹⁶ Uma primeira versão desta seção foi publicada como: PORTELA, Luís Fernando. A experiência de ler: reflexões sobre educação literária a partir de Walter Benjamin. In.: SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de; SILVEIRA, Éderson Luís (Orgs.). *Educação: entre saberes, poderes e resistências*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

ensino, pois disso depende não somente a sua subsistência na escola, como, de maneira mais extensa, o tipo de formação que essa instituição oferece.

O que se pode falar quanto ao impacto da ideia de “educação literária” deve ser associado à preocupação exposta por Colomer em sua obra *Andar entre livros: a leitura literária na escola*, com primeira publicação em 2005. Ela comenta a respeito de um esvaziamento conceitual dessa nova percepção, centrada na formação do leitor literário, uma vez que as proposições teóricas chegam à escola, dando lugar, muitas vezes, a nada mais que uma mera mudança de nomenclatura:

No entanto, a transferência destes princípios para a escola e seu desenvolvimento coerente através de práticas inovadoras sofreram múltiplas confusões e problemas; às vezes porque se reduzem a uma simples mudança de nome e outras porque se superpõem objetivos e práticas próprios de modelos educativos que nem sempre resultam compatíveis (COLOMER, 2007, p. 32).

Levantar a importância que a leitura literária pode ter na atualidade e seu potencial redentor passa por compreender o seu cruzamento com o campo educacional. Pode-se entender a forma de se tratar a literatura na escola e em planos oficiais como um termômetro muito sensível para o tipo de educação que estamos adotando. Ao buscar posições para os questionamentos e cenários descritos ao longo deste trabalho, procura-se aqui encontrar caminhos para uma proposta de educação literária baseada nas ideias de experiência e formação conforme desenvolvidas por Walter Benjamin, a partir da leitura transversal de textos como *Experiência e pobreza*, *O narrador*, *Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov* e *Sobre o conceito da História*, e de comentaristas de sua obra. Para isso, pode-se partir da conhecida passagem da *Tese 7*, de *Sobre o conceito da História*:

Todos os que até hoje venceram participam do cortejo triunfal, em que os dominadores de hoje espezinham os corpos dos que estão prostrados no chão. Os despojos são carregados no cortejo, como de praxe. Esses despojos são o que chamamos bens culturais. O materialista histórico os contempla com distanciamento. Pois todos os bens culturais que ele vê têm uma origem sobre a qual ele não pode refletir sem horror. Devem sua existência não somente ao esforço dos grandes gênios que os criaram, como à corveia anônima dos seus contemporâneos. Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie. E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura. Por isso, na medida do possível o materialista histórico se desvia dela. Considera sua tarefa escovar a história a contrapelo (BENJAMIN, 1994, p. 225).

Essa *tese* é muito convidativa para que se pense a necessidade ou potencialidades da literatura no ambiente escolar, principalmente se tomarmos como pressupostos gerais que o ensino de literatura tradicionalmente, e ainda, está baseado no historicismo, na cristalização de

certas proposições críticas, no cânone literário e em sua perpetuação – posição que encontra ressonância no texto da BNCC. A própria escola e a academia, assim como a crítica, objetivamente, são criadoras de cânones, suas legitimadoras e transmissoras mais autorizadas. As colocações de Benjamin nessa tese podem ser trazidas para a reflexão sobre o tipo de comparecimento que tem o texto literário nas instituições de ensino e como pouco se problematiza a barbárie subjacente a esses monumentos da cultura¹⁷ e à sua transmissão. Um tipo de postura institucional que opera como uma força de reprodução social e justificação de desigualdades e injustiças, ao propor-se a formar um indivíduo conformista, e que está alinhada com o ideal da *Bildung*, conforme descreve Carolina Mitrovitch em seu livro *Experiência e formação em Walter Benjamin*, com apoio em Fritz Ringer e Norbert Elias: a formação de um “indivíduo incomparável”, em um processo em que “as ideias de gênio e dom são legitimadas pelo discurso formador”; esse é o quadro de um historicismo regido pelo princípio da empatia, método subjetivo que cria essas figuras de poder insondável; nesse sentido o conceito de formação moderno está ligado sempre a uma questão de condição social:

Assim, todo o movimento moderno de formação visa a um *telos* inevitável: a ascensão social. Todavia, uma ascensão social bem delimitada: trata-se do ideário burguês de emancipação, ou seja, de sua recusa em fomentar a emancipação das classes subalternas (MITROVITCH, 2011, p. 38-39).

É a essa ideia de formação que um ensino de literatura tradicional historicista serve. Naturaliza os complexos processos de produção e consolidação da cultura, permeados de violências, negações e apagamentos, em prol de uma glorificação e fossilização do passado como identidade estética. Oculta-se a barbárie que sustenta esses monumentos de cultura e dá-se a ideia de que sua posição é inquestionável em um fluxo histórico determinado pelo progresso. Daí o fundamental de se “escovar a história a contrapelo”, de vasculhar as ruínas do passado, como redenção do presente.

Nessa perspectiva, o “ensino de literatura” está totalmente vinculado ao que se espera da escola enquanto esse tipo de instituição formadora. E uma vez que apostamos em uma educação contra a barbárie¹⁸, a transição de eixo de um “ensino de literatura”, instrumental,

¹⁷ Uma alternativa a essa expressão é “documento da cultura”, complementada por “documento da barbárie”, adotada na tradução de Jeanne Marie Gagnebin e Marcos Lutz Müller das teses, para edição brasileira da obra *Walter Benjamin: aviso de incêndio: uma leitura das teses* “Sobre o conceito de história”, de Michael Löwy (2005, p. 70). Porém, para manter uma uniformidade em relação aos demais textos de Benjamin abordados, optou-se aqui, de modo geral, pelas traduções de Sergio Paulo Rouanet, com a única exceção do texto “*Experiência*”, de 1913, com tradução de Marcus Vinicius Mazzari.

¹⁸ Tomando uma fala de Theodor W. Adorno: “Com a educação contra a barbárie no fundo não pretendo nada além de que o último adolescente do campo se envergonhe quando, por exemplo, agride um colega com rudeza

para uma “educação literária” é uma mudança de postura capaz de produzir efeitos emancipadores, buscando uma relação com a leitura que não é segregadora, mas capaz de infiltrar “estilhaços do messiânico” no “agora” (BENJAMIN, 1994, p. 232).

Para pensar a contribuição do pensamento benjaminiano à educação literária, é de interesse, em princípio, tratar do conceito de experiência na obra do autor e sua relação com a ideia de formação. Em seu ensaio de juventude intitulado “*Experiência*”, de 1913, Benjamin ataca de forma contundente a noção de “experiência”, quando entendida como a “máscara do adulto”, que se usa dela como um trunfo para o comportamento autoritário em relação aos jovens, seja ele de complacência ou desmoralização da juventude (BENJAMIN, 2002, p. 21-22). Contra essa forma de experiência, o autor coloca uma experiência que “possui efetivamente conteúdo”, que é fruto da reflexão sobre o vivido, e conferido a ela “a partir do nosso espírito” (BENJAMIN, 2002, p. 23). Conforme o próprio Benjamin pondera em nota escrita em 1929 sobre esse ensaio, há algo de paradoxal em ter atacado a experiência, essa palavra que mais tarde se tornaria base para muitos de seus escritos. Não deixa, porém, de reconhecer que não foi infiel a si mesmo, pois promoveu uma cisão da palavra sem destruí-la (BENJAMIN, 2002, p. 21). Essa ideia da experiência como um conteúdo que vem da reflexão do vivido a partir do espírito já seria interessante, porém é preciso avançar e sondar os escritos maduros do autor.

Interessa-nos questionar o Benjamin de *Experiência e pobreza* a respeito de seu entendimento sobre esse conceito. Nesse ensaio de 1933, ele aponta para a decadência da experiência possível de ser transmitida, invocando os acontecimentos da 1ª Guerra como um símbolo desse processo que já vinha marcando a vida moderna, e como mesmo uma inundação de livros sobre esses eventos não tinha capacidade de gerar histórias que pudessem passar “de boca em boca”. Daí vem um questionamento sobre o valor dos patrimônios da cultura:

Pois qual é o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós? A horrível mixórdia de estilos e concepções do mundo do século passado mostrou-nos com tanta clareza aonde esses valores culturais podem nos conduzir, quando a experiência nos é subtraída, hipócrita e sorrateiramente, que é hoje em dia uma prova de honradez confessar nossa pobreza. Sim, é preferível confessar que essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade. Surge assim uma nova barbárie (BENJAMIN, 1994, p. 115).

ou se comporta de um modo brutal com uma moça; quero que por meio do sistema educacional as pessoas comecem a ser inteiramente tomadas pela aversão à violência física. [...] Mas creio que antes de falarmos sobre as exceções, sobre a dialética existente quando em certas circunstâncias a antibarbárie requer a barbárie, é preciso haver clareza de que até hoje ainda não despertou nas pessoas a vergonha acerca da rudeza existente no princípio da cultura. E que somente quando formos exitosos no despertar desta vergonha, de maneira que qualquer pessoa se torne incapaz de tolerar brutalidades dos outros, só então será possível falar do resto” (ADORNO, 2006, p. 165-166).

Nesse ponto, a partir de uma vida humana marcada pela subtração da experiência, em que o patrimônio cultural não é capaz de comunicar sobre a vida, a compreensão dessa situação leva a uma nova forma de barbárie, nesse caso positiva, em que “homens implacáveis” agem “a partir de uma tábula rasa” (BENJAMIN, 1994, p. 116), dessa escassez da experiência. Está presente também o reconhecimento diagnóstico de um panorama histórico e como uma necessidade de ação se coloca a partir dele, não de maneira conformativa com as regras do jogo, nem no vácuo de um tempo histórico vazio. Uma vez que o sujeito histórico reconhece sua posição, ele é interpelado a agir a partir dela e “fazer saltar pelos ares o *continuum* da história” (BENJAMIN, 1994, p. 231). As leituras da realidade não vêm desatreladas de um convite para a ação no “agora”, e vasculhar essas ruínas leva a assumir uma atitude pela possibilidade de fazê-las acontecer no presente. Essa é uma possibilidade de ação no mundo pela apropriação do mundo da cultura, conforme aponta Mitrovitch, ao buscar responder à questão que para ela está implícita nesse texto de Benjamin: “ainda é possível extrair potenciais de sentido da tradição cultural” (MITROVITCH, 2011, p. 68)? Ela busca abordar a questão a partir de outro texto do autor: *Eduard Fuchs, o colecionador e historiador*, de 1922, quando Benjamin usa a imagem de tesouros “que a história da cultura acumula nas costas da humanidade, impedindo-a de se livrar desse peso e de tomar nas mãos esses ‘tesouros’” (MITROVITCH, 2011, p. 68). Em sua leitura, o trabalho desses “homens implacáveis”, “construtores”, é justamente esse: tomar nas mãos esses tesouros da tradição e fazer com que seus potenciais de sentido sejam atualizados no presente e colocados “a serviço da transformação da realidade”, expressão usada por Benjamin em *Experiência e Pobreza* (MITROVITCH, 2011, p. 68). A crise da experiência desvelada revela um caminho de redenção, se confessada nossa pobreza em relação a ela. Nesse sentido, olhar para a história torna-se um estímulo para a ação no presente. Ao que cabe analisar ainda o caráter formativo da experiência em suas proposições, como parecia se anunciar em seu ensaio de 1913. Para Mitrovitch:

O sentido da experiência formativa benjaminiana seria então este: contra o conceito de empatia, *Experiência e pobreza* é o emblema da luta pela vida em sua capacidade de sobreviver à cultura e fazê-lo risonhamente. [...] Ao contrário da tradição alemã da *Bildung* de meados do século XVIII a meados do século XIX, que a compreendia [a formação cultural] como privilégio de uma classe, a burguesia culta e de posses, a experiência benjaminiana propõe-se como formação das massas e formação dos operários, como oposição, protesto e resistência contra o cortejo triunfal da cultura burguesa (2011, p. 69).

Fica claro, portanto, que Benjamin não abandona a ideia de formação, mas ressignifica-a. As considerações feitas em *Experiência e pobreza* são chaves para a compreensão de que a

tradição cultural não deve ser renegada, mas, como na imagem da humanidade que carrega seu peso nas costas sem poder tomá-lo em suas mãos, agarrada e trazida para o olhar atento daqueles que até então serviram somente como um fertilizante para seu crescimento, e que conseqüentemente não puderam extrair dela seus frutos. Esse pode ser um horizonte muito proveitoso quando se pensa em educação literária e que justifica, ao problematizar, a leitura do cânone literário e de sua fortuna crítica, o que daria instrumental aos alunos para uma análise reflexiva dessa produção. Dessa forma, poderiam encontrar nesses textos que fazem parte da história cultural estabelecida ecos de sua própria vida, mesmo aqueles a serviço de sua negação (esse já é um indício da possibilidade de pensarmos a leitura literária como experiência).

Essa seria uma perspectiva interessada na leitura, na reflexão, e na discussão sobre a literatura na escola, de modo que os estudantes desenvolvessem sua competência leitora ao compreender o conteúdo e também os mecanismos internos e externos de produção e disseminação do texto literário. Vale, nesse sentido, uma menção à crítica literária de Benjamin. Jeanne Marie Gagnebin, em um breve resumo da metodologia crítica benjaminiana, comenta:

Antecipando Umberto Eco e sua “opera aperta”, Benjamin faz da abertura, do não acabamento e da capacidade de transformação, a característica essencial da obra artística. Cabe à atividade crítica abrir o espaço necessário a essa transformação. Esta tarefa, ao mesmo tempo modesta e essencial, apóia-se numa análise minuciosa do material da obra, material histórico e filológico, portanto datado e efêmero. A este “teor material”, literalmente “teor coisal” (*Sachliche Gehalt*) Benjamin opõe o “teor de verdade” da obra, que transcende sua finitude histórica. Contudo, se a verdade da obra, por um lado, ultrapassa seu caráter historicamente limitado, está, por outro, indissociavelmente ligada à obra; ela só pode descobrir-se no seio da organização do texto compreendido como uma produção histórica (1980, p. 220).

Uma proposta de trabalho com a literatura na escola que tomasse premissas da crítica literária e do pensamento benjaminiano estaria a serviço de uma realização emancipatória poderosa, pois seria potencialmente produtora de uma consciência de si no mundo e na história, convocadora de uma ação para a transformação da realidade, e baseada em uma autonomia que pressupõe competências específicas de leitura. Essa é uma forma de atacar o problema da leitura literária na escola, quanto a uma proposta de ação com base nos estudos benjaminianos, porém uma questão conceitual ainda precisa ser abordada, que é a da possibilidade de se falar em experiência de leitura literária, tomando o uso do termo experiência conforme a concepção de Benjamin.

Nesse sentido, parece vir da leitura de *O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*, de 1936, um aspecto instigante da relação da literatura com a experiência. A partir da percepção de seu declínio, Benjamin aponta o que seria o primeiro indício daquilo que

levaria à morte da narrativa: o surgimento do romance. Uma vez que o romance não vem de uma tradição oral nem a alimenta, rompe com as propriedades do narrador: não se ouve mais uma história em um evento grupal ou como forma de transmissão de experiência ou de algum conhecimento prático, mas o que se tem é um “indivíduo isolado, que não pode mais falar exemplarmente sobre suas preocupações mais importantes e que não recebe conselhos nem sabe dá-los” (BENJAMIN, 1994, p. 201). O romance está estritamente ligado ao livro e o que fez possível sua disseminação foi a invenção da imprensa, ou seja, em sua gênese material o romance já anuncia sua contradição simbólica com a narrativa tradicional: rompe com a oralidade e com os processos manuais. Complementarmente, na esteira da consolidação da burguesia e da imprensa enquanto processo, a informação é considerada ainda mais “ameaçadora” à narrativa do que o romance: “cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação” (BENJAMIN, 1994, p. 203).

Pode-se argumentar, então, que, percebida a literatura livresca como parte de um processo de declínio da experiência que culmina no domínio da informação, ainda mais preponderante hoje do que na época de vida do autor, considerar que o tempo da leitura literária é uma forma de experiência, ainda que um ato solitário, não deixa de ser uma espécie de resistência a esse processo pela sua apropriação. Comentando o ensaio de Benjamin sobre Baudelaire, Luciana Dadico aponta que com o deslocamento da ideia de estrutura da obra para o âmbito do leitor: “Mais do que o documento de uma certa experiência expressa pela obra, então, o texto literário apresenta-se como veículo de uma experiência nova, realizada pelo leitor ao ler, tão única como a configuração histórica e cultural dos elementos que participam dela” (DADICO, 2015, p. 48).

Partindo dessa experiência relacionada ao leitor, parece ser a escola um espaço privilegiado (como outros que se difundem socialmente: saraus, clubes de leitura, redes sociais focadas em livros, etc) na mesma medida em que é pouco usado, também para debates sobre literatura e compartilhamentos de leituras. Algo que as tornariam menos solitárias e com maior tendência de estabelecimento de vínculos pessoais e comunitários, dentro de um espaço da expressão narrativa oral e da troca de experiências de leitura. Essa seria uma tarefa da educação literária na escola: ler e falar sobre literatura. Um convite para que as leituras realizadas sejam mais do que uma busca individual, mas um patrimônio compartilhado, discutido e questionado, para a formação de sujeitos que não se deixam ser conduzidos cegamente ao abismo: “Pois cada uma de nossas experiências possui efetivamente conteúdo. Nós mesmos conferimos-lhe

conteúdo a partir do nosso espírito. – A pessoa irrefletida acomoda-se no erro. [...] Para o pesquisador, contudo, o erro é apenas um novo alento para a busca da verdade” (BENJAMIN, 2002, p. 23).

Essa educação literária amparada pelo conceito de experiência benjaminiano deve estar de acordo com o binômio “experiência/sentido”, proposto por Jorge Larrosa Bondía em oposição ao par “informação/opinião”, que sustentaria a concepção corrente de aprendizagem (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 20-23). Nessa concepção, o sujeito precisa informar-se e, a partir dos dados à disposição, formular suas opiniões pessoais críticas sobre qualquer coisa, um movimento opinativo que na maior parte das vezes deve estar contra ou a favor de algo; um tipo de formação que impossibilita a experiência (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 23). Esse sujeito, marcado por um “dispositivo periodístico do saber e da aprendizagem”, é também um sujeito do tempo escasso e da constante sucessão de estímulos, fugazes e momentâneos, ao qual os acontecimentos são dados na forma de uma “vivência instantânea” (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 23), que conseqüentemente não permite que aconteça a experiência. Trata-se, portanto, de pensar uma mudança de paradigma educacional, com potencial de repensar o cotidiano e capaz de dar uma dimensão de maior impacto social e humano à educação literária.

Quando pensamos esse sujeito contemporâneo em relação às suas práticas de leitura, nos remetemos novamente ao perfil do leitor ubíquo, traçado por Santaella. Esse leitor está muito mais marcado pela “vivência” do que pela “experiência”. Circulando por um universo de informações infinitas e, principalmente, sentindo-se convocado a dar a sua opinião sobre todo e qualquer acontecimento; uma espécie de tributo que presta como condição essencial para estar sempre presente, e, principalmente, sempre ser visto pelas outras pessoas. Contudo, como já destacamos, não se trata aqui de demonizar esta ou aquela prática de leitura e interação social. Cada época apresenta suas contingências e diferentes formas de relacionar-se com a leitura. Assim como a prensa de tipos móveis revolucionou o universo da cultura e possibilitou o avanço do livro impresso, e conseqüentemente do romance. Os desafios técnicos de nossa época, relacionados à leitura, nos convocam a reavaliar as crises do passado para podermos lidar com o nosso presente. Por essas considerações, ao mesmo tempo que nos inclinamos a entender como incontornável e fundamentalmente necessária a forma de atenção do leitor ubíquo, compreendemos como basilar a forma de atenção do leitor contemplativo.

Walter Benjamin avaliou muito bem em seu tempo como as mudanças culturais estavam alterando o estatuto da experiência, empobrecida e alheada da vida humana. Passamos hoje por uma nova etapa do mesmo processo. Ele, sem apegar-se a nostalgias, identificou os potenciais da nova relação com a história, a cultura e o conhecimento, propondo uma ideia de “barbárie

positiva” e apontando as possibilidades de criação de sentido que somente poderiam ser alcançadas através da técnica (*A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*, 1935/1936). Também no presente, devemos estar atentos às potencialidades das novas formas de ler e relacionar-se, sem deixar, no entanto, de fazer todas as críticas necessárias aos processos que as conduzem e são, em certa medida, por elas formatados. Do sucesso em realizar satisfatoriamente essa mediação, no que diz respeito às práticas de leitura, vem a possibilidade de uma educação literária plena de experiência e sentido – que exige uma parada, uma quebra, um “gesto de interrupção” nesse tempo da sucessão ininterrupta de vivências sem conteúdo, como salienta Larrosa Bondía (2002, p. 24) – capaz de continuar relevante e de colocar-se como ponto inflexivo de transformação da realidade. Mais do que nunca, portanto, impõe-se que consideremos as temporalidades como fator chave para qualquer proposta de educação literária, e esta como uma maneira de formar o leitor para as diferentes temporalidades das variadas formas de ler, sem o que sua competência geral de leitura, assim como o sentido encontrado na leitura literária estarão realmente ameaçados de desaparecimento na vida e na escola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: POR UMA EDUCAÇÃO LITERÁRIA SIGNIFICATIVA

Esta pesquisa teve como impulso principal uma crença profunda na potência da leitura e da literatura e esteve desde o início imbuída do intuito de dialogar com a realidade escolar, tendo-a sempre em vista. Minha história como leitor, estudante, pesquisador, mediador e professor (principalmente as experiências do início da carreira docente) se mesclaram para compor as motivações, questionamentos, e anseios que deram início a este trabalho. Porém, o que realmente o pôs em movimento foi o reconhecimento de algumas demandas do campo dos estudos literários voltados à educação, e a aferição da necessidade de buscar respostas a problemas sempre novos e prementes. Dentro desse quadro se destacaram a anunciada crise da literatura e de seu ensino, os desafios impostos pelos comportamentos de leitura em mutação e os diferentes tipos de leitores, e a problemática curricular representada pela implementação da BNCC, ponto focal desta pesquisa: convergência das demais discussões apresentadas. A imagem gerada é uma perspectiva, mesmo que limitada, das projeções para a literatura no ambiente escolar, para que se possa dar alguma contribuição ao debate sobre o papel que tem a cumprir o texto literário na escola.

Dentre as questões que nortearam a pesquisa, buscou-se considerar a centralidade do jovem leitor, quando pensada a literatura em sua relação com a escola. Algo que conduziu a proposta, de uma produção essencialmente centrada no debate em torno do currículo, a não se esgotar na análise textual de um documento. É antes a tentativa de colocar elementos da realidade para dialogar com as diretrizes curriculares ao projetar suas possíveis consequências e potencialidades. O esforço deste trabalho é por ser de algum modo propositivo, para além de analítico, e não se difere do pensamento de Rocha (2004), quando este propõe um “retorno à literatura”, por querer pensar por que e como o texto literário pode ser central na formação dos jovens no presente.

À medida que passamos a tratar da questão da crise da literatura e de seu ensino, foi se tornando claro que não se trata da recuperação de um passado glorioso, que este nunca chegou a existir exatamente, como dá a ver Zilberman (2009). Com o que, ser propositivo em relação a esse cenário de catástrofe anunciada, portanto, diz respeito à construção de uma nova via, que não poderá ser feita sem o trabalho de muitas mãos, e que não é efetivamente facilitada pelas ferramentas de que dispomos. Essa agência está baseada na compreensão de que, apesar de as forças econômicas e políticas concorrerem para um esgotamento do espaço e das funções da literatura na escola, conforme acepção de Pereira (2013, p. 104), o imobilismo fatalista não

deve ser cultivado. Mesmo que diretrizes curriculares pareçam prescindir da literatura ou lateralizá-la. Isto posto, cabe uma advertência: essa possibilidade de resistência e intervenção dos que estão na ponta dos processos educacionais, evidenciada pela noção de refração de Goodson (2019), não pode ser revertida em mais uma acusação a professores pelos insucessos da educação.

Não podemos nos esquecer, porém, de que estamos vivendo um tempo marcado por amplos processos de transformações tecnológicas e comunicacionais, capazes tanto de tornar mais complexos os ambientes culturais, como de criar novos. Nesse momento, que pode ser compreendido pela metáfora baumaniana da liquidez, em que a maleabilidade, a fluidez e o tempo são os fatores determinantes, os desafios que se apresentam à escolarização da literatura não podem ser vistos com um olhar simplesmente nostálgico, sob pena de não serem compreendidos, quanto mais enfrentados. Assim como os comportamentos de leitura em mutação não podem ser desconsiderados, pois ao colocarmos o leitor no centro do trabalho com literatura na escola, devemos reconhecer o leitor que encontramos, e não lamentar pelo leitor que queríamos encontrar. Com essa mirada é que nos deparamos com o perfil do leitor ubíquo, proposto por Santaella (2013). Um perfil de hibridação dos diferentes tipos de leitores, em que se aponta para uma coexistência das diversas formas de ler como estratégia de vida por entre a miríade de signos do ambiente físico ao ciberespaço. Em uma conjuntura em que a literatura não está, de modo algum, descartada e pode ser vista como linguagem privilegiada.

As últimas edições da *Retratos da Leitura no Brasil*, referentes a 2015 e 2019, revelam que os jovens em idade escolar são os que mais leem, de acordo com os parâmetros da pesquisa¹⁹, além de serem os que mais leem livros de literatura por vontade própria. As demais faixas etárias consultadas, mais frequentemente, simplesmente não os leem. Um dado que não pode se sustentar na possível afirmação de que essa leitura seria motivada pelas exigências escolares, uma vez que a indicação da escola é uma motivação menos significativa para a leitura de livros de literatura. O que, porém, não significa que o interesse por literatura e a formação do gosto estejam afastados da escola, já que os maiores influenciadores desse interesse para os jovens são os professores. Disso podem ser tiradas algumas conclusões: (a) que a escola continua sendo um espaço profícuo para a circulação da literatura; (b) que a importância do professor na formação dos jovens como leitores literários é crucial (c) que essa circulação e influência possivelmente é maior às margens do currículo escolar; (d) que essa influência é algo

¹⁹ É importante lembrar que a leitura na pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* é, em geral, relacionada ao código escrito e especialmente ao livro. O que tem expressão máxima em sua definição de leitor como quem leu ao menos um livro, inteiro ou em partes, nos três meses que antecederam a pesquisa.

marcante para o resto da vida da pessoa. Essas conclusões possíveis indicariam que há sim experiências significativas com a leitura literária sendo vividas na escola. Portanto, o grande desafio, seria trazer essas experiências para o centro das atividades escolares, resgatando-as de sua marginalidade.

Esse é um desafio que, evidentemente, não pode ser facilmente cumprido. O movimento nunca poderá ser de mão única: somente da escola para o estudante. É preciso considerar com muita atenção aquilo que o jovem leitor traz, nas manifestações próprias de seus comportamentos de leitura. A questão, portanto, se coloca no sentido de interfacear a leitura de literatura com as leituras da cultura digital. Nada novo, porém não menos importante do que já foi, à medida que as leituras não baseadas no código escrito dominam a vida *online* dos jovens, e a escola parece incapaz de estabelecer uma ponte entre elas e a literatura. Tanto mais importante quando se verifica que os estudantes ocupam seu tempo livre com atividades variadas de leitura, que incorporam formas de ler dos diferentes tipos de leitores (contemplativo, movente, imersivo e ubíquo). O que impõe a demanda de pensar mais *como* os jovens leem do que *se* leem, e com isso a busca por uma educação para as diferentes formas de ler, em que a temporalidade de cada tipo de leitura é fator determinante.

Procurou-se determinar, então, de que forma a literatura se apresenta em um referencial curricular como a BNCC, que se coloca como via para uma educação integral, mas que se compõe em um quadro de caráter predominantemente utilitário, baseado em competências e habilidades. Uma proposta em que, no entanto, o acesso à cultura é colocado positivamente como uma possibilidade de inclusão social e as culturas juvenis são ao menos nominadas, ao passo que se contempla a possibilidade de organizar as aprendizagens no sentido de um projeto de vida. A literatura, portanto, pode aparecer como um fiel da balança para uma educação realmente voltada à formação do estudante como pessoa humana, de acordo com aquilo que a BNCC estabelece entre as responsabilidades da escola.

Do mesmo modo que não se pode afirmar, em absoluto, que a BNCC veja a literatura dessa forma, ou que desenvolva as suas competências e habilidades nesse sentido, também não é possível dizer que essa perspectiva é vedada pelo documento. Encontra-se justamente na característica de imprecisão do seu texto, e na sua tentativa de fazer acomodações, uma brecha valiosa para a qual direcionar esforços de ação. Se a literatura é, diretamente, pouco acionada quando se trata das implicações da cultura digital e dos comportamentos de leitura em mutação, há variados pontos de articulação mais indiretos que podem ser mobilizados. Se ela compõe o campo de atuação social mais isolado dentro do componente Língua Portuguesa, no mínimo tem grande abertura para vinculação com os demais e também com o restante da área de

Linguagens e suas Tecnologias. Se os resquícios da literatura como disciplina independente contribuem para esse isolamento e irrealização, podem ser tomados como sustentação para um trabalho mais aprofundado com o literário, em que realmente seja posta como premissa central a brevemente citada formação do leitor literário. Se a abordagem linguística do texto literário é predominante, é preciso ressaltar, por outro lado, que ela não é totalizante. Se há uma naturalização do cânone, não é possível negar que outros sistemas de obras aparecem e podem ser tensionados com a tradição.

Essa leitura da BNCC pretende estabelecer possíveis ações de resistência, com o aproveitamento de todo e qualquer ponto de apoio em que se possa sustentar uma educação literária significativa. Com isso e a partir do próprio documento: em relação ao leitor esperado ao final do Ensino Médio, enquanto a BNCC propõe um leitor com algum conhecimento do cânone, podemos responder com um leitor que se movimenta com liberdade por entre distintos sistemas de obras, compreende suas articulações e afastamentos e conhece a tradição na mesma medida em que a questiona. Enquanto a Base propõe um leitor que conhece pouco do que é peculiar e próprio do literário, podemos responder com um leitor que, justamente por posicionar-se com habilidade entre as diferentes formas de ler, reconhece plenamente aquilo que é particular à literatura. Se a Base aposta pouco na formação do gosto pela leitura literária, apesar de sugerir um caminho pela fruição, podemos responder com um leitor que se encontra com a literatura em todos os passos que dá pela escola, que não se forma para entender ou apreciar o literário simplesmente, mas que se forma pela literatura e a tem permeada em sua vida, para além de expectativas curriculares. São proposições que tentam responder ao panorama curricular estabelecido pela BNCC, ao considerar os aspectos da anunciada crise da literatura e de seu ensino e os comportamentos de leitura em mutação, apresentando-se, tanto quanto possível, de modo realista com esperança e sem esquecer a resistência e a rebeldia.

Como ponto de chegada das formulações aqui elaboradas, é traçado o esboço de uma educação literária baseada na experiência, a partir da obra de Walter Benjamin, em que prevaleça o sentido da obra, capaz de conduzir a um conhecimento do humano, como pensa Todorov (2009, p. 89), e em que o jovem leitor seja formado para e pela literatura, longe de qualquer conformismo ou conformação. Nessa perspectiva, a literatura deve ser lida, refletida e as leituras compartilhadas. O cânone não só apreendido, mas debatido e questionado, posto em diálogo com outros sistemas de obras. A literatura não deve ser vista como expressão que monopoliza o humano, como nos faz lembrar Compagnon (2009, p. 54-55), mas que convive com outras formas de expressões, em diferentes linguagens e mídias, e se afirma justamente por isso. Uma visão da literatura na escola que deve favorecer a coexistência dos quatro tipos

de leitores descritos por Santaella, ao compreender a inserção do literário no complexo panorama comunicacional contemporâneo, ao mesmo tempo que toma a experiência da leitura do texto literário como organizadora de sentido e ponto focal da formação do leitor.

Esses movimentos devem partir da interrogação sobre quais são os aspectos de nossa pobreza atual, como condição para ação no presente. Uma proposta benjaminiana na busca por um restabelecimento dos vínculos entre o individual e o coletivo, como possibilidade de uma experiência transmissível por meio da palavra. Um gesto de interrupção na sucessão das vivências sem conteúdo (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 24), e também um convite para uma formação que considere as temporalidades das diferentes formas de ler, como condição para conseguir alimentar nos jovens leitores o diálogo contínuo com o literário. Desse modo, podemos pensar em uma experiência com a leitura que “converte o olhar ordinário sobre o mundo num olhar poético” (LARROSA, 2016, p. 106).

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. A educação contra a barbárie. In.: **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006. p. 155-168.

ASSIS, Machado de. **Páginas recolhidas; Relíquias de casa velha**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2008.

AZEVEDO, Ricardo. Literatura e suportes contemporâneos: algumas questões e um relato espantoso. In.: BURLAMAQUE, Fabiane Verardi; RÖSING, Tania M. K. (Orgs.). **Literatura para crianças e jovens: por um novo pensamento crítico**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2013. p. 123-129.

BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BAUDELAIRE, Charles. **As flores do mal**. Trad. Júlio Castañon Guimarães. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2019.

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

_____. **Sobre educação e juventude: conversas com Riccardo Mazzeo**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In.: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Trad. Sergio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 114-119.

_____. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In.: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Trad. Sergio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 165-196.

_____. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In.: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Trad. Sergio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.

_____. Sobre o conceito de História. In.: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Trad. Sergio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 222-232.

_____. Experiência. In.: **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Trad. Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002. p. 21-25.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2019.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 18 dez. 2020.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 18 dez. 2020.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 18 dez. 2020.

_____. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018b.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de novembro de 2018. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622>. Acesso em: 22 dez. 2020.

_____. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2020.

CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos.** Belo Horizonte: Editora Itatiaia Ltda, 2000.

_____. A literatura e a formação do homem. **Remate de Males**, Campinas, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635992>>. Acesso em: 13 ago. 2019.

CARROLL, Lewis. **Aventuras de Alice no País das Maravilhas; Através do Espelho e o que Alice encontrou por lá.** Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

CECCANTINI, João Luís. Mentira que parece verdade: os jovens não leem e não gostam de ler. In.: FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 4.** Rio de Janeiro: Sextante, 2016. p. 83-98.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun.** Trad. Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

CHARTIER, Roger; CHARTIER, Anne-Marie. Conferência a duas vozes. In.: RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker (Org.). **Literatura e identidade na era da mobilidade.** Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2016. p. 59-87.

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

_____. De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. **Comunicación, Lenguaje y Educación**, 1991, 9, 21-31. Disponível em: <http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/MARIACRISTINASOLER_TEMASDELALITERATURA_1/De_la_ensenanza.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2019.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?**. Trad. Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2007.

DADICO, Luciana. A leitura do livro como experiência: reflexões a partir da obra de Walter Benjamin. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 33, n. 65, p. 35-51, 2015. Disponível em: <<https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/410>>. Acesso em: 6 ago. 2019.

FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FISCHER, Luís Augusto. Formação hoje – uma hipótese analítica, alguns pontos cegos e seu vigor. **Literatura e sociedade**, v. 14, n. 11, p. 164-184, 2009.

_____. Do vestibular ao ENEM – novo paradigma para o ensino de literatura para jovens no Brasil. In.: RÖSING, Tania; ZILBERMAN, Regina (Orgs.). **Leitura: história e ensino**. Porto Alegre: Edelbra, 2016. p. 105-148.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. A propósito do conceito de crítica em Walter Benjamin. **Discurso**, n. 13, p. 219-230, 1980. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/discurso/article/view/37898>>. Acesso em: 6 ago. 2019.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Trad. Atílio Brunetta. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. Trad. Henrique Carvalho Calado. Campinas: Editora da Unicamp, 2019.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil**. 5ª edição. 2020. Disponível em: <<https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/>>. Acesso em: 14 jan. 2021.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 1-14, 2000. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23857/16830>>. Acesso em: 6 ago. 2019.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LÖWY, Michael. **Walter Benjamin: aviso de incêndio: uma leitura das teses “Sobre o conceito de história**. Trad. Wanda Nogueira Caldeira Brant; [trad. das teses] Jeanne Maria Gagnebin e Marcos Lutz Müller. São Paulo: Boitempo, 2005.

LUFT, Gabriela Fernanda Cé. **Retratos de uma disciplina ameaçada**: a Literatura nos documentos oficiais e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). 2014. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MATRIX. Direção: Lana Wachowski e Lilly Wachowski. Estados Unidos: Warner Bros, 1999. 136 min.

MITROVITCH, Caroline. **Experiência e formação em Walter Benjamin**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

PEREIRA, Edineia de Lourdes. **A consolidação da crise da literatura no ensino médio**. 2013. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Literatura para todos. **Literatura e Sociedade**, São Paulo, v. 11, n. 9, p. 16-29, 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ls/article/view/19709>>. Acesso em: 13 jan. 2021.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Trad. Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Ed. 34, 2009.

_____. **Leituras**: do espaço íntimo ao espaço público. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

RETTENMAIER, Miguel; RÖSING, Tania. A solidão impossível: a (hiper)literatura e o (hiper)leitor. In.: RETTENMAIER, Miguel; RÖSING, Tania (Orgs.). **Questões de literatura na tela**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2010. p. 201-221.

ROCHA, João Cezar de Castro. Retorno à literatura. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 28 nov. 2004. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs2811200409.htm>>. Acesso em: 26 nov. 2020.

RODRIGUES, Daniele Gualtieri. **Discursos sobre ensino de literatura em documentos curriculares nacionais**. 2019. Dissertação (Mestrado) – Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

RÖSING, Tania M. K. **Perfil do novo leitor**: em construção, a importância dos centros de promoção de leitura de múltiplas linguagens. Passo Fundo: UPF, 2001.

_____. Do currículo por disciplina à era da educação-cultura-tecnologia sintonizadas: processo de formação de mediadores de leitura. In: SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho; RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker (Org.). *Mediação de leitura*: discussões e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009. p. 129-155.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

_____. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo.** São Paulo: Paulus, 2004.

_____. **Linguagens líquidas na era da mobilidade.** São Paulo: Paulus, 2007.

_____. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação.** São Paulo: Paulus, 2013.

_____. O papel da leitura face ao patrimônio cultural. In.: RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker (Org.). **Literatura e identidade na era da mobilidade.** Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2016. p. 91-106.

TAVARES, GONÇALO M. **Short movies.** Porto Alegre: Dublinense, 2015.

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

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, São Paulo, n. 14, p. 11-22, 2008. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376>>. Acesso em: 4 fev. 2021.

_____. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura?. **Revista Desenredo**, Passo Fundo, v. 5, n. 1, p. 9-20, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/924/554>>. Acesso em: 13 jan. 2021.

_____. Livros digitais para crianças e práticas de leitura. In.: RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker (Org.). **Literatura e identidade na era da mobilidade.** Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2016. p. 13-30.