Letraria

LEITORES E LEITURAS NA CONTEMPORANEIDADE

Andrea Saad Hossne
Patrícia Trindade Nakagome
(Organizadoras)

CAPES

LEITORES E LEITURAS NA CONTEMPORANEIDADE

Andrea Saad Hosne
Patricia Trindade Nakagome
(Organizadoras)

Leitores e leituras na contemporaneidade

Araraquara
Letraria – 2018

LEITORES E LEITURAS NA CONTEMPORANEIDADE

PROJETO EDITORIAL
Letraria

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO
Letraria

CAPA
Letraria

REVISÃO
Autores

APOIO
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

HOSNE, Andrea Saad; NAKAGOME, Patricia Trindade. (Org.). **Leitores e leituras na contemporaneidade.** Araraquara: Letraria, 2018.

ISBN: 978-85-69395-21-8

1. Leitores; 2. Leituras;
3. Contemporaneidade; 4. Literatura.

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001”

SUMÁRIO

Apresentação 7
Andrea Saad Hossne e Patricia Trindade Nakagome

Que literatura para os estudantes do Ensino Médio? 11
Regina Zilberman

Em que página você lê? Aspectos da leitura na contemporaneidade digital 27
Rejane Cristina Rocha

O que move o escritor de *fanfictions* 46
Raquel Murakami

O leitor contemporâneo: preconceitos, complexos e promessas 64
Márcio Roberto do Prado

Romance de mocinha: coleções, características e "querida leitora" 81
Cleiry de Oliveira Carvalho

Discursos sobre a leitura: do elogio ao insulto na construção do perfil leitor de políticos 112
Luzmara Curcino

Caçada ao racismo: a polêmica em torno da obra de Monteiro Lobato em face da educação antirracista 129
Fernanda Silva e Sousa

Narrativa transmídia na sala de aula 141
Uilma Matos dos Santos Melo

José de Alencar: leitores e leituras 151
Patrícia Regina Cavaleiro Pereira

Narrativas: (frente, verso, cima, baixo, reverso) 161
Maria Luisa Rangel De Bonis

Autoria e organização 174

Apresentação

Este livro leva o nome de um grupo de pesquisa cadastrado no CNPq: *Leitores e leituras na contemporaneidade*. O grupo foi formalizado há relativamente pouco tempo para dar conta de questões que há muito nos inquietam. Para lidar com elas, uma das ações fundamentais foi estabelecer um diálogo com os diferentes agentes preocupados e envolvidos com a leitura na contemporaneidade. Foi desse contexto que surgiram as três primeiras edições da Jornada que também levam o nome do grupo, iniciadas em 2016.

Algumas reflexões geradas a partir dos eventos foram publicadas em um Dossiê na Revista *Literatura e Sociedade* v. 22, n. 4 (2017). Havia, no entanto, muito material interessante que certamente merecia ser compartilhado com um público mais amplo. Por isso decidimos lançar este livro, composto por artigos de especialistas convidados para os eventos e também por textos de jovens pesquisadores, que se destacaram ao apresentarem suas comunicações na segunda edição das Jornadas. Desse modo, acreditamos oferecer um panorama mais amplo (e democrático) sobre as pesquisas e intervenções práticas que são feitas considerando o leitor contemporâneo. Diferentes olhares e perspectivas se somam no esforço de melhor compreendermos o atual cenário literário, com sua inserção nas escolas, nas editoras, no mundo virtual etc.

Aquilo que move o grupo, como evidente desde seu nome, é o caráter plural. Em contraposição a um leitor e a uma leitura, os leitores e as leituras. Há quem possa reconhecer aí já uma redução. Não consideramos então as leitoras? Entendemos que todas as práticas culturais devem necessariamente ser pensadas na chave

de uma habilidade leitora? Consideramos leitores e leitoras, a leitura e mesmo a não-leitura. Buscamos o amplo espectro que cerca o fenômeno, inclusive com sua negação. Isso está no nosso horizonte de interesse, o qual se expande com novas demandas, com indagações de sujeitos que alimentam nossos estudos e que, mais do que isso, investigam suas próprias questões.

Ouvimos muitas vozes entusiasmadas e críticas ao longo das Jornadas. Nesse sentido, o livro, ainda que objeto de maior prestígio no meio literário, sempre traz uma perda em relação ao contexto original das falas: perdem-se a entonação, as risadas, os abraços, os desabafos. Há algo que se esvai. Mas não vemos nisso somente uma perda, porque ela deixa o desejo por mais. Além disso, ficam, claro, essas palavras escritas que esperamos se desdobrar em novas palavras.

O artigo que abre nosso livro traz já no título uma pergunta que é lançada a nós, como um convite. Em “Que literatura para os estudantes do Ensino Médio?”, Regina Zilberman traça um breve histórico sobre o lugar da literatura no ensino brasileiro, apontando a redução do espaço da “literatura canônica”. Paralelamente a isso, obras que escapam a tal denominação têm lugar especial na vida de jovens, devendo, segundo a pesquisadora, serem acolhidas pela escola. Na sequência, temos um artigo também marcado por uma pergunta: “Em que página você lê? Aspectos da leitura na contemporaneidade digital”. Nele, Rejane Cristina Rocha aponta precisamente como são variadas nossas práticas de leitura. Com atenção ao contexto digital, a pesquisadora mostra as modificações sofridas na produção e circulação de diversas textualidades, incluindo a literatura. Fica, ao final, a proposta para que a literatura seja pensada numa forma apropriada por jovens que são não apenas leitores, mas também autores.

É justamente sobre uma das práticas autorais digitais que trata o texto "O que move o escritor de *fanfictions*". Nele, Raquel Yukie Murakami, escritora de *fanfictions*, parte de sua própria experiência e de dados coletados na rede social para mostrar o que motiva os jovens a seguir nessa forma de escrita. As informações trazem elementos para pensarmos as práticas escolares. Na sequência, Márcio Roberto do Prado, em "O leitor contemporâneo: preconceitos, complexos e promessas", volta-se ao universo dos games para tratar a especificidade do leitor atual. O pesquisador reflete sobre os diferentes agentes da leitura na contemporaneidade a partir do Complexo de Leonardo e do Complexo de Beethoven. Para que professores e estudantes não se isolem em suas diferenças, não há uma chave mágica a abrir os caminhos para o encontro. Há que se construir um caminho juntos.

Afastando-se do meio digital e chegando às bancas de revista, Cleiry de Oliveira Carvalho trata dos chamados "romances de mocinha" em "Romance de mocinha: coleções, características e 'querida leitora'". A partir de um amplo mapeamento dessas produções, a pesquisadora mostra o perfil de leitora almejado para os livros e questiona algumas consequências de tal endereçamento, que, no limite, revelam tensões na relação entre leitura e democracia. Abraçando essa chave de modo contundente, Luzmara Curcino, em "Discursos sobre a leitura: do elogio ao insulto na construção do perfil leitor de políticos", analisa a construção do perfil dos ex-presidentes Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva a partir da representação coletiva da leitura. Com isso, a pesquisadora destaca a necessidade de se refletir acerca da manutenção da distinção cultural, com seus problemáticos efeitos sobre os sujeitos.

Abrindo a seção de comunicações que se destacaram durante a II Jornada Leitores e Leituras na Contemporaneidade, temos "Caçada ao racismo: a polêmica em torno da obra de Monteiro Lobato em face da educação antirracista" de Fernanda Silva e Sousa.

A pesquisadora volta-se à denúncia de racismo em *Caçadas de Pedrinho* para questionar as relações entre ensino de literatura e ética. Na sequência, Uilma Matos dos Santos Melo, em "Narrativa transmídia na sala de aula", recorre ao debate sobre cultura de convergência para apontar o potencial da tecnologia no ensino. Já Patrícia Regina Cavaleiro Pereira, em "José de Alencar: leitores e leituras", volta-se a um autor oitocentista, com ampla inserção no currículo escolar, para discutir maneiras de atrair nossos jovens para a leitura daquilo que está temporalmente afastado deles. Por fim, aproximando-se da escola de outra maneira, Maria Luisa Rangel de Bonis, em "Narrativas: (frente, verso, cima, baixo, reverso)", traça uma inspiradora experiência da editora que vai ao encontro dos seus "leitores imaginados", não apenas lendo, mas criando livros com eles.

Como pode ser notado pela breve descrição de cada artigo que fizemos nesse convite à apreciação integral dos textos, a leitura é um campo vasto a ser explorado na contemporaneidade. Nessa multiplicidade, acreditamos ser possível identificar um eixo comum a todos os artigos: a experiência. Seja olhando para leitores reais, seja falando das próprias vivências com a leitura, seja resignificando objetos e teorias, a experiência de leitura se faz central, revelando-se múltipla e única.

Como organizadoras deste livro, apenas podemos reverberar essas experiências para os novos e as novas leitoras, com o desejo de que elas ganhem e gerem novos sentidos.

Andrea Saad Hossne
Universidade de São Paulo (USP)

Patricia Trindade Nakagome
Universidade de Brasília (UnB)

Que literatura para os estudantes do ensino médio?

Regina Zilberman
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

1. O eclipse da literatura

É nos primeiros anos da década de 1970 que a literatura começa sua paulatina – e pelo menos até agora irreversível – perda de espaço no contexto da escola brasileira. Até então ela fora – no todo ou em partes – a base do conhecimento da língua e da tradição cultural lusófona. A partir do começo daquela década, em decorrência da nova legislação, sumariada na Lei 5692, privilegia-se o "uso da língua", entendida essa como "instrumento de comunicação e como expressão da língua portuguesa".[1] O vocábulo literatura não é mencionado no corpo da lei.

A reforma de 1970, decorrente das diretrizes adotadas para o ensino fundamental e médio, incide na nova configuração da educação básica, distribuída em dois graus, o primeiro, de oito anos e obrigatório, e o segundo, de três anos, as quais substituem os até ali vigentes primário, ginásio, clássico e científico. A disciplina até então denominada Português adota nova nomenclatura, passando a chamar-se Comunicação e Expressão, nas séries iniciais do primeiro grau, e Comunicação em Língua Portuguesa, nas séries finais.

1 Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971, Art. 4, # 2. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 06 set. 2014.

Os novos rótulos relacionam-se aos conteúdos e propósitos da disciplina. Conforme sintetiza Magda Soares, em artigo de 1974 (p. 4-25, sublinhas da autora), a língua doravante é entendida, logo, ensinada, enquanto "instrumento de comunicação":

> [...] nas séries iniciais do 1° grau, a língua está englobada nas atividades de Comunicação e Expressão, como instrumento, ao lado de outros, nas experiências de comunicação e expressão vividas pelos alunos; nas últimas séries do primeiro grau, a língua aparece sob a forma de Comunicação em Língua Portuguesa, denominação que deixa clara a ênfase na aprendizagem da língua como comunicação; só no ensino de 2° grau aparece a formulação Língua Portuguesa, sob a qual se pode já entender não só a aprendizagem da língua como instrumento de comunicação mas também a aprendizagem a respeito da língua, tomada esta como objeto de estudo.

Portanto, ensinar língua não é mais introduzir a gramática da língua portuguesa ao estudante, procedimento de natureza descritiva e classificatória. A língua é compreendida enquanto ferramenta da comunicação, privilegiando o ângulo pragmático de seu conhecimento.

Comunicação é um termo bastante prestigiado na passagem dos anos 1960 a 1970, quando se verifica a ascensão da Semiologia no âmbito dos estudos superiores, fortalecidos com a emergente institucionalização dos programas de pós-graduação. A Semiologia, depois preferencialmente denominada Semiótica, herdara da Linguística Estrutural o conceito de signo,[2] mas estendia sua abrangência, pois considerava não apenas seu lado verbal, mas também o icônico e o simbólico. A tradução, no período, das

2 Cf. Saussure (1969).

obras de Charles Sanders Pierce e de Umberto Eco[3], por exemplo, é sintomática da atratividade da ciência que aqueles autores praticavam.

Ao lado da ascensão da Semiótica, aumenta o número de cursos universitários de Jornalismo e expandem-se pesquisas sobre os meios de comunicação de massa e a indústria cultural. Não surpreende que a concepção pragmática e aplicada de comunicação migre para o ensino básico e instale-se com propriedade na área que lida com seu material mais nobre – a linguagem verbal. Essa, porém, não é o único objeto de comunicação privilegiado em sala de aula, dividindo o espaço com outros produtos em que a linguagem, não mais necessariamente verbal, está presente, como se verifica em histórias em quadrinhos, cinema e televisão. Osman Lins (1977) denuncia, no período, em polêmico artigo, a situação que, segundo o autor, expõe a população escolar a uma "Disneylândia pedagógica".

É quando a literatura começa a perder a hegemonia de que até então gozara.

Por contraditória, é sedutora a ideia de que as disciplinas encarregadas do ensino da língua (Comunicação e Expressão, Comunicação em Língua Portuguesa e Língua Portuguesa) tenham reconhecido que comunicar era o objetivo precípuo da aprendizagem, à época em que um governo autoritário recorria à censura para cercear manifestações da imprensa e da cultura quando identificava nelas algum laivo transgressivo ou contestador. Mas provavelmente não era por estimular o diálogo ou o debate que educadores e gestores foram levados a adotar um modelo pragmático para o ensino e a prática da língua portuguesa. Tratava-se, mais certamente, de uma adesão aos meios de comunicação de massa e à indústria cultural em uma época em que a sociedade brasileira empenhava-se em

---

3 Cf. Eco (1988, 1997) e Peirce (1972).

apressar o processo de modernização, e a economia nacional abria-se generosamente ao capital estrangeiro.

A redemocratização, a partir dos anos 1990, veio acompanhada de novas alterações no modelo educacional do país. Da perspectiva da literatura, as mudanças contribuíram para acelerar sua perda de lugar nos planos de ensino praticados na escola.

A Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, acatou a divisão da educação básica em dois níveis, mas redenominou-os, chamando-os respectivamente ensino fundamental, em oito anos (hoje, nove), e ensino médio, em três anos, ambos presentemente obrigatórios. Antecede a educação básica a educação infantil, sucede-a a educação superior, as duas facultativas. Alterações revelantes dizem respeito às disciplinas, que, no fundamental, organizam-se segundo áreas (Linguagens, incluindo Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas, combinando Geografia e História; Ensino Religioso) e, no médio, distribuem-se em quatro grandes grupos: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Os conteúdos de língua e literatura são abrigados pelo grupo das Linguagens e suas Tecnologias.

Coube aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) a exposição dos princípios e conceitos que fundamentam o ensino em cada grau e em cada área. E, se o período iniciado com a reforma de 1970 foi inspirado pelas teses da Semiótica, o tempo de produção dos PCNs foi estimulado pela então recente ascensão da Análise do Discurso e as teses originalmente formuladas pelo filósofo russo Mikhail Bakhtin.

Encerra-se o reinado do signo, inicia-se o império do discurso. Com efeito, o ponto de partida da proposta representada pelos PCNs é o caráter discursivo da linguagem humana, como se expõe no volume dedicado à Língua Portuguesa – Ensino Fundamental: "interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução." (BRASIL, 1998. p. 20-21).

Compete ao texto materializar as características do discurso: "o discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos" (Ibidem, p. 21). Como texto é ainda um termo impreciso, logo, inclassificável, adota-se, para pormenorizá-lo em espécies, a noção de gênero, capaz de dar conta das "intenções comunicativas" dos textos. Os gêneros de discurso existem, porém, "em número quase ilimitado" (Ibidem, p. 22), o que requer o estabelecimento de prioridades, quando o objetivo consiste em migrar do âmbito teórico para o mundo prático da sala de aula. Reconhece-se que, "mesmo que a escola se impusesse a tarefa de tratar de todos [os gêneros], isso não seria possível" (Ibidem, p. 24). Cabe, pois, eleger os gêneros que merecem transitar na sala de aula, dentre os quais se destaca o "texto literário", objeto de consideração particular, dada sua "especificidade", pois constitui "uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética" (Ibidem, p. 26).

A literatura é, pois, um dos tantos e ilimitados gêneros de texto, ainda que dotado de algumas especificidades que o elevam acima dos similares.

As primeiras versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), divulgadas entre 2015 e 2016, não desmentem esses princípios, e sim corroboram-nos. Na edição de 2016, que reformulou

a proposta original de 2015, afirma-se que, “em continuidade ao que foi proposto pelos PCNs, o texto ganha centralidade na organização dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do componente Língua Portuguesa.” (BNCC, 2015, p. 37-38). Em documento mais recente, essa formulação apresenta tão somente ligeiras diferenças: “Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses.” (BNCC, 2018, p. 65).

Dentre as modalidades de texto, o de natureza literária ocupa um lugar de destaque, pois compete-lhe a “formação literária” do aluno, em continuidade ao “letramento literário”, iniciado na Educação Infantil, conforme a primeira versão da BNCC (2015, p. 37-37). Em sua segunda edição, aquele objetivo é ampliado, competindo à educação literária possibilitar a vivência de “experiências literárias formativas”, além de facultar o conhecimento da “literatura de seu [do estudante] país” (BNCC, 2016, p. 507).

Na versão dedicada ao Ensino Médio, editada em 2018, a expressão “letramento literário” fica enfraquecida, mantendo-se o conceito de “leitura literária”, ainda que mencionado esporadicamente. Como se observa nesse documento, “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.”. Assim, reconhece-se que, embora “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, te[nham] relegado o texto literário a um plano secundário do ensino”, “é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes.” (BNCC, 2018, p. 491).

Justifica-se esse tratamento diferenciado, porque, nas palavras desse documento, a literatura traz consigo a vantagem de “enriquece[r] nossa percepção e nossa visão de mundo”. Na sequência do parágrafo, repete-se o argumento:

> Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo vivenciando. (Ibidem, p. 491).

Mais adiante, reitera-se o raciocínio, ao ser afirmado que “toda obra expressa, inevitavelmente, uma visão de mundo e uma forma de conhecimento, por meio de sua construção estética.” (Ibidem, p. 513).

As concessões configuradas pela admissão de que a literatura contém particularidades que se manifestam por ocasião da “leitura literária” não escondem o fato de que aquela matéria perdeu relevância no contexto da educação e na prática da sala de aula. Resta-lhe alguma aura, é certo, mas que não ultrapassa o âmbito de um rodapé explicativo. Justifica-se, assim, perguntar como se deu esse processo que retirou da literatura a importância que um dia ela deteve entre os estudantes.

Em primeiro lugar, ela deixou de ser modelo a emular. Consultem-se livros didáticos e coletâneas anteriores a 1970, e lá figurarão excertos e poemas de nomes lapidares da tradição literária em língua portuguesa para exemplificar o modo melhor ou mais adequado de empregar pronomes oblíquos, certificar a construção sintática de orações e períodos, garantir o entendimento de figuras de estilo, afiançar o significado dos vocábulos (prática de validação que persiste nos dicionários de língua portuguesa). Contudo, esses

conteúdos passaram para um segundo plano ou desapareceram dos manuais escolares, carregando junto seus paradigmas literários.

Ao lado disso, os conteúdos de história da literatura foram suprimidos do período correspondente ao ensino fundamental. Os temas que ocupavam o (até o começo dos anos 1970) vigente período ginasial, correspondendo à aprendizagem das escolas literárias e ao conhecimento de nomes respeitáveis do panteão preferentemente oitocentista, foram substituídos por práticas de leitura e produção de texto, suscitados por gêneros como a crônica ou a literatura infantil, produtos a que não se atribui a tarefa de representar o patrimônio artístico nacional. A história literária pode ter-se refugiado no ensino médio, mas, ainda assim, de modo defensivo, em resposta a demandas específicas, como a preparação dos estudantes para o acesso à universidade, quando esse não depende exclusivamente do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

A segunda pergunta é consequência da resposta da primeira: qual literatura perdeu relevância? Pode-se inferir a réplica a partir da constatação anterior: trata-se da literatura canônica, aquela qualificada pela crítica literária, catalogada pelas histórias da literatura, estudada nos cursos de Letras e adotada pela elite culta de nosso país. Suas peculiaridades são identificadas pela Teoria da Literatura, que privilegia sobretudo os focos estrutural e recepcional, o primeiro caracterizado, de uma parte, pela coerência da forma, de outro, pelos níveis de representação do mundo adjacente à obra literária, e o segundo, pelos efeitos propiciados em seus leitores – seja o prazer, a catarse, o conhecimento, juntos ou separados. Depois, esse material é organizado pela História da Literatura, que determina e classifica a pertença dos produtos literários a uma tradição nacional, o grau de expressão identitária, os níveis de semelhança em termos de estilo, o emprego da língua nacional e as preocupações temáticas.

Sendo canônica porque abonada pela História da Literatura, ela pertence ao passado. Porém, destituída da sacralidade que a condição de modelo lhe conferia, tornou-se, com o tempo, ainda mais distante – logo, definitivamente pretérita.

É essa a literatura que os projetos governamentais, configurados da legislação, transformaram em uma exilada na própria terra. Mas é ela a literatura que circula majoritariamente na atualidade, mesmo que desprovida do amparo escolar?

2. A elasticidade da literatura

As modificações registradas na legislação brasileira relativa à organização da educação nacional, ocorridas em 1970 e 1996, podem ser entendidas enquanto respostas a demandas da sociedade. Não de toda a sociedade, pode-se afirmar, mas daqueles segmentos que ocupavam o Estado. Nos anos 1970, o regime implantado após o golpe civil-militar de 1964 adotava medidas no sentido de acelerar a modernização brasileira, que se realizaria por meio do desenvolvimento industrial. O governo proviria infraestrutura – estradas, hidroelétricas, saneamento urbano, telefonia à distância – e mão de obra, e o capital estrangeiro, da sua parte, importaria as plantas industriais e os bancos que usufruiriam dessas benesses para incrementar sua lucratividade e expansão. A obrigatoriedade do ensino fundamental e a alfabetização em massa colaboravam para o suprimento de trabalhadores urbanos minimamente qualificados, contingente de origem rural que migrava para as grandes cidades do Sudeste. A nova classe operária estaria apta igualmente ao consumo, sendo-lhe oferecidas as ferramentas até então tímidas da indústria cultural: literatura de massa e redes de comunicação audiovisual de alcance nacional, acessíveis por meio de tecnologia avançada no âmbito da produção e da circulação.

A literatura servira até então a uma elite letrada, bastando conferir a origem social e geográfica da maioria dos autores e autoras em evidência, para aceitar que os novos grupos sociais não contavam com vozes próprias, a não ser no âmbito da criação oral, de preferência cantada. Perdendo o estímulo escolar, a literatura não conquistou os novos públicos agora alfabetizados. Também não alargou a oferta, gerando a propalada "crise de leitura", discutida e combatida a partir dos anos 1980.

Na década de 1990, o projeto de redemocratização supunha a recuperação do poder dos discursos, palavra-chave dos PCNs e fundamento do texto, seu suporte material. O reconhecimento de que toda manifestação verbal é um tipo de discurso significou a aceitação das vozes diversificadas que compunham a multicultural e heterogênea sociedade brasileira.

A literatura, porém, não soube encontrar seu lugar entre esses discursos, porque continuava refém das elites letradas, que não abriram mão da especificidade de seu objeto. Provavelmente não por outra razão se observa, nos PCNs e nos documentos subsequentes oriundos das instâncias governamentais, uma conceituação contraditória da literatura, oscilante entre diluí-la entre os possíveis discursos e modos de texto, de uma parte, e, de outra, assegurar-lhe um domínio diferenciado e superior diante de seus pares. Trata-se, ainda aqui, da literatura canônica, a dos grandes mestres do passado, ao lado da qual figuram gêneros com os quais poderia compartilhar a identidade – a literatura de cordel, a canção, a tira, o cartum –, o que, todavia, não acontece, conforme uma recusa que, se é justa de um lado (afinal, as obras literárias provavelmente contêm algum diferencial, caso contrário não resistiriam tão solidamente às investidas do tempo e da história), de outro compromete sua socialização e consumo.

Não que a literatura tenha deixado de desfrutar de criadores e de público, dentro e fora da escola. Mas esses – criadores e público – são encontráveis também em outras modalidades de gêneros usuários da linguagem verbal, combinada essa ou não com música, áudio, imagem, performance. Podem-se identificar tais gêneros:

- vinculados à cultura popular, especialmente a de ordem rural, registram-se a poesia de cordel, as narrativas folclóricas, os ritmos populares, como o frevo, o maracatu, o xaxado, as festas públicas, como carnaval e vaquejadas, entre outras manifestações;

- os formatos mistos oferecidos pela indústria cultural, como a novela de televisão (como já houve a novela de rádio), as histórias em quadrinhos e as novelas gráficas, tiras, cartuns, charges, produtos veiculados por suportes associados à mídia, como redes de comunicação audiovisual, revistas ou jornais;

- a produção digital, igualmente mista, incluindo desde a transposição do impresso para arquivos virtuais até manifestações exclusivas, transmitidas em redes sociais, como blogues, *twitters*, publicações no Facebook, YouTube e equivalentes, o que determina o aparecimento de formatos específicos, a exemplos de hipertextos, postagens, *twits* e *games*;

- expressões derivadas de segmentos periféricos ou marginais, nem todas recebidas com agrado pelas autoridades, como *grafittis* e pichações, a maioria de ordem sincrética, porque resultantes da hibridização de elementos de extração rural e urbana, como o gênero sertanejo, de estilos procedentes do exterior amalgamado a temas nacionais, como o *rock*, o *rap* ou o *hip hop*, ou da fusão do tradicional e do novo, como o pagode;

- a renascida ficção fantástica (*fantasy fiction*), que, cultuada desde o século XVIII, encontra acolhida entre o público adolescente, que elege seus heróis entre bruxos, como Harry Potter, vampiros, como Edward Cullen, protagonista da série *Crepúsculo*, ou divergentes, como Tris, personagem da trilogia de Veronica Roth, criaturas, todos e todas, de boa índole e, sobretudo jovens.

Ainda que abreviado e diverso, esse resumido (e provavelmente incompleto) mapa de gêneros compartilha aspectos em comum:

a) o hibridismo, que se manifesta por meio:

- da mescla de elementos originários de fontes culturais, geográficas e econômicas distintas, que se estendem do popular ao elevado, e do próximo ao distante em termos históricos e ambientais, incluindo o nacional e o estrangeiro;

- da mescla, no todo e em parte, de recursos verbais, icônicos, musicais, performáticos;

- da confluência entre criação pessoal, partilha social, apropriações, adaptações, plágios, paródias e até cópias ou simulacros, de que a *fanfic* é exemplo.

b) a transitividade e variedade dos suportes, que se estendem do impresso ao digital, sem exclusividade de qualquer um deles.

c) a adesão por novos públicos consumidores, detentores de:

- gostos e padrões específicos de criação;

- linguagem própria, conhecida e dominada por seus pares, segundo um código exclusivo;

- capacidade de interferir no mercado produtor.

Dentre esses públicos, destaca-se o que é constituído pelos jovens urbanos, especialmente os de classe média, para o qual escritores, como John Green, há poucos anos, Jojo Moyes recentemente, entre os estrangeiros, Larissa Manuela e Carina Rissi entre os nacionais, Kéfera Buchmann, há poucos anos, recentemente Luccas Neto e Felipe Neto entre os *youtubers*, elaboram obras de endereço certo. Também marcante é o público das comunidades e periferia urbanas, criador de linguagens e modos de expressão apartados do cânone institucionalizado da escola.

A maioria desses produtos passa ao largo da escola, ainda que planos educacionais e projetos individuais busquem apropriá-los, a fim de estabelecer um diálogo fecundo e gratificante em sala de aula. Contudo, não está em causa aqui sua inclusão *no* ou exclusão *do* ensino, mas sua inclusão *no* ou exclusão *do* conceito de literatura.

Com efeito, a maior parte dos gêneros literários que aparecem acompanhados de um adjetivo – literatura digital, jovem, oral, infantil, de cordel, marginal, alternativa – parece não pertencer com legitimidade ao universo da arte com a palavra. Esses gêneros são literatura, *pero no mucho*, por isso, aparentemente requerem uma adjetivação que os coloquem em seu devido lugar.

Contudo, não se trata apenas daquilo que as pessoas usualmente leem ou consomem, mas de produtos que trazem consigo inovações a pressionar o conceito propriamente de literatura, inovações essas aqui enumeradas brevemente:

a. a atualidade;
b. a permanente mutabilidade;
c. a vocação para o consumo;
d. a dependência da cumplicidade do público e do leitor;
e. a volatividade.

Em outras palavras, elas contradizem interna e externamente a noção de permanência e universalidade advogada pela Ciência da Literatura. Também não constituem o patrimônio identitário almejado e organizado pela História da Literatura. Compõe o – digamos – lado B da literatura canônica, evidenciando em que essa virá a se transformar com o passar do tempo, a saber, provavelmente no resíduo da história. Formam o futuro não-ser da literatura, o avesso do devenir, logo, dialetizam o acervo do passado, por pertencerem ao presente e por evidenciarem a fragilidade daquele acervo, já que construído a partir de hipóteses que poderiam não ter dado certo e que, se deram certo, foram-no, são e serão por algum tempo, mas não por todo o tempo.

Sem a literatura contemporânea, mesmo a de consumo mais imediato e descartável, mas que é também diversa, multicultural, híbrida, congenitamente efêmera, não existe a literatura clássica, canônica, uniforme, estruturada pela História da Literatura conforme paradigmas que, também eles, são mutáveis, instáveis e temporários. Excluí-la da sala de aula é, pelo mesmo processo, alijá-la da educação, justificando por que a literatura perdeu, paulatinamente, espaço nos últimos cinquenta anos da vida escolar brasileira.

Com efeito, a literatura canônica e institucionalizada foi encurralada, a partir do ponto em que a sociedade brasileira optou por acelerar seu processo de modernização. A passagem de um governo autoritário para uma administração mais liberal não alterou

o fato de que à literatura – aquela que seus porta-vozes, como autores ou entidades representativas (associações de escritores e de professores, academias de letras, estabelecimentos educacionais, a crítica literária), definem como tal – sobraram poucos lugares na escola, bem como nos meios de comunicação de massa. Campanhas de leitura ou de aquisição de livros para distribuição em sala de aula, por mais necessárias que sejam, evidenciam, por sua parte, quão pouco restou às artes verbais mesmo entre as camadas que a consumiam com regularidade, menos ainda entre as que, tendo algum tipo de acesso à nova organização da sociedade nacional, a ignoravam ou até desdenhavam.

Contudo, a leitura figura entre as iniciativas praticadas por brasileiros e brasileiras, em especial entre os grupos jovens. Obras, em diferentes formatos e suportes, são produzidas e consumidas. Logo, é preciso reconhecer que uma literatura está presente na vida das pessoas, e é essa que precisa ser acolhida pela escola. Desse modo, o conceito que engloba os objetos lidos deixará de ser exclusivista, e os planos de ensino deixarão de ser dicotômicos, opondo o bem e o mal, a boa e a má arte literária, e poderão evidenciar a dialética própria e congênita que faz a vida cultural.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais:* terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 20-21.

Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, s. d. [2015].

Base Nacional Comum Curricular. 2. ed. versão revista. Brasília: Ministério da Educação, 2016.

Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, s. d. [2018]. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971, Art. 4, # 2. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 06 set 2014.

ECO, U. *A estrutura ausente*. São Paulo: Perspectiva, 1997.

ECO, Umberto. Apocalípticos e integrados. São Paulo: Perspectiva, 1993.

ECO, U. *Obra aberta*. São Paulo: Perspectiva, 1988.

LINS, O. *Do ideal e da glória:* problemas inculturais brasileiros. São Paulo: Summus, 1977.

PEIRCE, C. S. Semiótica e filosofia. São Paulo: Cultrix, 1972.

SOARES, M. *Comunicação e Expressão:* Ensino da Língua Portuguesa no 1º Grau. Cadernos da PUC-RJ. Rio de Janeiro: Divisão de Intercâmbio e Edições, PUC-RJ, 1974.

SAUSSURE, F. de. *Curso de lingüística general*. Tradução, prólogo e notas de Amado Alonso. Buenos Aires: Losada, 1969.

Em que página você lê? Aspectos da leitura na contemporaneidade digital

Rejane Cristina Rocha
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

The great and defining power of digital technology lies in its capacity to store information and them provide countless virtual versions of it to readers, who then can manipulate, copy, and comment upon it without changind the material seen by others. When combined with electronic networks, digitized information technology produces a new kind of information medium in which reading, writing, and publication take on new characteristics[4] (LANDOW, 1994, p. XX).

Passados os primeiros momentos da inserção da digitalidade na vida cotidiana, quando a opinião de muitos dos atores da cena cultural dividia-se entre a tecnofilia e a tecnofobia, talvez seja tempo de refletir a respeito dos seus impactos na produção, circulação e leitura da textualidade em geral e da literatura em particular. O principal desafio a ser enfrentado é o de abandonar as predições e elocubrações a respeito de um vir a ser que, embora possa estar próximo, dada a celeridade com que as inovações tecnológicas nos são oferecidas – às vezes impostas –, frequentemente impede que descrevamos e analisemos o que está acontecendo no momento presente. Nesse sentido, concordamos com Manovich (2005) quando defende a necessidade de se fazer uma cartografia dos novos meios, a fim de que as gerações futuras possam ter acesso a reflexões sobre o momento em que eles convivem com os meios estabelecidos, tanto

4 A tradução deve ser enviada.

no que diz respeito a sua presença física no mundo quanto, o que é mais importante, no que diz respeito às práticas culturais por eles engendradas. Isso porque, da convivência nem sempre harmônica entre as práticas culturais próprias dos novos meios e as próprias dos meios estabelecidos surge a marca característica da produção cultural contemporânea e, também, da sua fruição.

A heterogeneidade da produção e da fruição culturais, resultantes da convivência entre os dispositivos analógicos, eletrônicos e digitais foi bem captada por Néstor García Canclini na introdução do seu *Leitores, espectadores e internautas*. Publicado em 2008, o livro é uma valiosa contribuição para o esforço de problematizar a maneira como, no mundo contemporâneo, produzimos e consumimos cultura por meio de diferentes dispositivos que pressupõem diferentes potencialidades e, também, constrangimentos:

> Abertura
>
> Você está dirigindo um carro enquanto ouve um áudio-livro e é interrompido por uma ligação no celular. Ou você está em casa, sentado em uma poltrona, com o romance que acabou de comprar, enquanto na televisão ligada à espera do noticiário passam um anúncio sobre as novas funções do iPod. Você se levanta e vai até o computador para ver se compreende essas novidades que não estão mais nas enciclopédias de papel e, de repente, percebe quantas vezes, mesmo para procurar dados sobre outros séculos, recorre a esses novos patrimônios da humanidade que se chamam Google e Yahoo. (CANCLINI, 2008, p. 11).

Nos dias atuais, 10 anos depois de publicado o seu livro[5], Canclini talvez tivesse que descrever de maneira um pouco diferente as atividades cotidianas do seu personagem. Em primeiro lugar, o fruidor de cultura contemporânea, em 2018, talvez sequer se lembre de que tem, a sua disposição, outros mecanismos de busca na internet que não seja o Google Search, graças ao gigantismo tentacular da empresa Google[6]. O mesmo personagem, hoje, talvez estivesse ouvindo seu áudio-livro ou o seu *podcast* ou, ainda, a sua música preferida em aplicativos instalados no seu *smartphone*, algo que em 2008 ainda seria muito difícil e custoso, uma vez que o conceito de internet móvel se consolida, no país, depois do lançamento do primeiro iPhone, em 2008, e da popularização da rede 3G; antes disso, o uso da internet em dispositivos móveis se limitava aos Palmtops, aparelhos de uso complexo e preço elevado. É muito provável que um personagem de Canclini "atualizado" estivesse, ainda hoje, com um romance publicado em papel nas mãos; talvez ele não o tivesse adquirido em uma livraria física[7]. Certo é que ele

---

5 Alguns números dão a medida da inserção da tecnologia digital na vida cotidiana do brasileiro: em 2008, eram 50 milhões os computadores em uso no Brasil e, em 2018, esse número saltou para 174 milhões; os dispositivos portáteis (smartphones, notebooks e tablets) conectados à internet somam 306 milhões em 2018, ou seja, 1,5 dispositivo por habitante. Fonte: 29ª Pesquisa Anual de Administração e Uso de Tecnologia da Informação nas Empresas da Fundação Getúlio Vargas (2018).

6 Em 2008, o Google Search era usado por 62,4% dos usuários da internet; o Yahoo era usado por 12,8%. (fonte: Dois sites de busca chineses estão entre os dez mais usados. Disponível em: <http://tecnologia.terra.com.br/noticias/0,,OI2279831-EI12884,00-Dois+sites+de+busca+chineses+estao+nos+dez+mais+usados.html>). Em 2018, 89,93% dos usuários da internet usam o Google Search, seguido pelo Bing, com 4,37% e pelo Yahoo, com 3,93% (fonte: Bing é o segundo buscador mais usado no mundo. Disponível em: <https://tecnoblog.net/58564/bing-e-2%C2%BA-buscador-mais-usado-no-mundo/>.).No Brasil, 88,9% dos internautas usam o Google Search (fonte: Google é o buscador mais utilizado pelos brasileiros. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/google-e-o-buscador-mais-utilizado-pelos-brasileiros/>).

7 Embora seja difícil encontrar números oficiais a respeito do fechamento de livrarias físicas, notícias a esse respeito são fartas em sites especializados em

teria, ainda, outras opções para ler o seu livro: em um *e-reader* ou, simplesmente, na tela do seu computador, *tablet* ou, ainda, *smartphone*. Talvez neste mesmo dispositivo móvel conectado à internet (provavelmente o *smartphone*[8]) o personagem buscaria as informações de que necessitasse a respeito do que quer que fosse. Certo é que, também, não resistiria à tentação de compartilhar seus trechos preferidos do livro – e, claro, a foto da sua capa – nas redes sociais ou, ainda, indicar a sua leitura para o grupo de amigos do WhatsApp.

Seria curioso, como exercício, atualizar o percurso do fruidor de cultura contemporânea, a partir de uma paráfrase do texto de Canclini[9]:

> Pela manhã, você é despertado pelo alarme do celular. Antes mesmo de se levantar, checa na agenda do aparelho quais são as principais tarefas do dia e, logo depois, confere rapidamente o e-mail e o WhatsApp.

---

notícias sobre o mercado editorial. Dados da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2015) evidenciam que 44% dos entrevistados adquirem livros em livrarias físicas, contra 15% que os adquirem em livrarias on-line; infelizmente não há dados para comparação, já que as pesquisas anteriores não faziam a separação entre livrarias físicas e on-line.

8 A 29ª Pesquisa Anual de Administração e Uso de Tecnologia da Informação nas Empresas, publicada pela Fundação Getúlio Vargas em abril de 2018, revelou que o Brasil possui 220 milhões de smartphones ativos. A mesma pesquisa mostra que o número de residências com internet, mas sem computador, subiu de 6%, em 2014, para 14% em 2016.

9 Isso também nos ajudaria a sublinhar que tal percurso – assim como o elaborado por Canclini, em 2008 – é válido para uma faixa delimitada da sociedade, com determinadas características sócio-econômico-culturais. Creio que isso não invalida o argumento geral.

> Depois do café, senta-se na frente do computador para responder aos e-mails mais urgentes, ao mesmo tempo em que vê as novidades dos amigos e as notícias do dia nas redes sociais. Enquanto espera a inspiração para escrever aquele texto, entra no YouTube para ouvir uma música compartilhada por um amigo, ao mesmo tempo em que acessa o website da livraria, para saber quanto custa o livro cuja propaganda chegou via spam. Na tela que tem a sua frente, neste momento, estão a sua disposição as seguintes janelas, ao alcance de um click: o processador de textos, o aplicativo do WhatsApp web, o YouTube, o site da livraria, o site do dicionário, o aplicativo Kindle, o aplicativo Mendeley, o Google Scholar, o Facebook.

Retomando o texto que nos serviu de apoio a essa paráfrase, é possível perceber que, se os dispositivos e aparatos modificaram-se desde 2008, bem como modificaram-se os meios de acesso e de circulação da cultura, algumas atitudes fundamentais do fruidor de cultura contemporânea se mantêm desde então, tendo, talvez, se aprofundado. Embora reservemos um espaço para refletir sobre isso mais adiante, é interessante, desde já, chamar a atenção para a *convivência* de meios variados a partir dos quais o fruidor de cultura tem acesso aos bens culturais, seja a música, a literatura, o programa de TV, o filme; meios variados nos quais o fruidor/consumidor busca satisfazer variadas necessidades: entreter-se, informar-se, comunicar-se, no caso do personagem de 2008 e, também, trabalhar, socializar e, quiçá, produzir objetos culturais, no caso do personagem de 2018. Em 2008: o som do carro, a TV, o livro, o computador conectado à internet. Em 2018: o *smartphone*, o livro (em versão impressa ou digital), o computador conectado à internet.

O que é digno de nota, 10 anos depois da publicação do livro de Canclini, é o fato de que muito da nossa vivência cotidiana e cultural contemporânea está atravessada pelo que é produzido, armazenado e colocado em circulação por meio da linguagem dos

códigos informáticos[10]. O jornal que lemos (mesmo em papel!), a música que ouvimos, o filme que assistimos, o texto que escrevemos, os endereços e telefones que acessamos são códigos manipuláveis e processáveis em um meio de comunicação que já não é simplesmente um meio, mas sim um metameio (FOLLAIN, 2010), um processador de meios (MANOVICH, 2005), um meio convergente (SANTAELLA, 2003): o dispositivo ligado em rede, o computador, o *tablet*, o celular. Assim também é que as notícias diárias, o entretenimento, o trabalho e a comunicação reúnem-se em um mesmo espaço que é, ao mesmo tempo, ambiente de produção e de fruição artística, ambiente de trabalho e meio de comunicação e de informação.

Nesse cenário de práticas culturais em contexto digital, a produção, circulação e leitura das textualidades diversas e da literatura, especificamente, também sofre modificações. Não é mais o caso de se especular sobre a morte do livro (ECO, 2010), mas não é ocioso questionar se "Can there be print culture after print"? (NUNBERG, 2003, p. 15). O questionamento de Numberg parte do pressuposto, observável, de que os circuitos de produção, circulação e leitura, no contexto da "reprodutibilidade eletrônica", começam a passar ao largo do suporte impresso. Muito embora publicar um livro ainda seja o desejo expresso de muitos autores, mesmo aqueles que, por exemplo, começaram a escrever em blogues ou plataformas de autopublicação, vale lembrar que muitos desses autores estão tão ou mais imersos nas práticas de produção e fruição culturais e comunicativas digitais quanto o personagem fictício da breve paráfrase do texto de Canclini, apresentado anteriormente. Isso significa dizer que tais autores escrevem diante de uma tela; e leem na(s) tela(s) também.

---

10 Manovich (2005) sublinha que, se queremos compreender os efeitos da informatização sobre a totalidade da cultura, temos que entender que o computador (em todas as suas tarefas: de distribuição, exibição, produção e armazenamento) possui potencial para mudar as linguagens culturais vigentes.

Ao se refletir sobre as alterações nas práticas de leitura ao longo da história, resta evidente que ler na tela (hoje diríamos, nas telas) é diferente de ler na página impressa; e, além disso, o ler na tela altera a maneira como lemos na página impressa. A questão que se coloca, então, é: se os artefatos em que são inscritos e em que são lidos os textos mudam, as formas discursivas tradicionais seriam, obrigatoriamente, substituídas pelos novos textos? O questionamento não está de acordo com as reflexões desenvolvidas por importantes teóricos da cultura digital, que postulam uma convivência entre diferentes meios de comunicação e práticas por eles engendradas. Ainda assim, não é ocioso questionar se, em um contexto em que as textualidades são outras – e seus processos de escrita, leitura, reprodução e valoração também – as concepções de literatura e de obra literária manter-se-ão as mesmas.

E não só as textualidades são outras como também somos outros leitores, uma vez que as práticas culturais da contemporaneidade promovem e talvez exijam, como nunca antes, a capacidade de o leitor transitar – e cada vez de maneira mais rápida – por diferentes meios e suportes. Para além do interesse das grandes corporações em oferecer seus produtos nas mais diversas plataformas e, para isso, apostarem, por exemplo, nas narrativas transmídias[11], um exame mesmo que breve das nossas práticas de leitura e, mesmo, das práticas de leitura de jovens leitores, revela que o contexto digital e esse metameio que é o dispositivo (computador, celular, *tablet*) conectado à internet facilita e promove trocas textuais e simbólicas entre universos que nem sempre se aproximaram de forma tranquila. Hoje já não causa espécie admitir que um jogador de game que seja leitor da mitologia grega possa ser um melhor jogador de game e, por que não, um melhor leitor da mitologia grega, por exemplo. Também não é incomum que muitos dos jovens leitores tenham começado a ler literatura a partir das páginas,

11 Ver Jenkins (2009).

muitas vezes apócrifas, de escritores nas mídias sociais e tenham conhecido Clarice Lispector e Caio Fernando Abreu[12], só para citar os mais populares nesse universo, a partir de frases e citações soltas e descontextualizadas que circulam pelas redes sociais. E também tem se tornado muito comum que escritores consagrados – de novo, o caso é com a Clarice Lispector – comecem a ser publicados a partir de mecanismos de "curadoria" que reproduzem em versão impressa esse formato popularizado nas redes[13].

O quadro que se delineia parece apontar para uma corrosão das condições de contorno que possibilitaram a consolidação da ideia de obra literária, tal qual legitimada em séculos de cultura impressa. É o que supõe Reinaldo Laddaga (2002, p. 18), quando explica que uma obra literária seria:

> Uma sequência fixa de linguagem que se subtrai à mera circulação de mensagens, que se encontra individualizada de tal modo que, se algo for modificado nela, modifica

---

12 Juntas, as 3 páginas dedicadas a Clarice Lispector, no Facebook, totalizam 1.192.000 seguidores, enquanto as 3 páginas de Caio Fernando Abreu totalizam 1.718.647 seguidores. Pouco muda de uma página a outra, repletas de citações (muitas vezes apócrifas), ilustrações e fotografias, quase sempre em tom motivacional, o que soa como ironia, em se tratando justamente desses dois autores.

13 É o caso, por exemplo, do livro As palavras de Clarice Lispector, publicado em 2013. A apresentação do livro, no site da livraria, é esclarecedora da estratégia: "Autora ao mesmo tempo mais popular e mais respeitada do país, Clarice Lispector está presente na web com mais de dois milhões de entradas no Google. Seus textos e pensamentos circulam pela rede angariando novos leitores a cada dia. Com As palavras, a Rocco atende a demanda de leitores ávidos por pensamentos de referência do universo clariceano, respeitando a soberania verbal, plástica, afetiva, filosófica, poética e artística da autora. Organizada pelo pesquisador e professor da UERJ Roberto Correa dos Santos, a coletânea traça um percurso amoroso pelas frases mais marcantes deixadas pela escritora, num convite à (re)leitura de sua obra completa." (Disponível em: <https://www.amazon.com.br/As-Palavras-Clarice-Lispector/dp/8532528759?tag=goog0ef-20&smid=A1ZZFT5FULY4LN&ascsubtag=00434f3f-824b-4824-95eb-e0526056ab71>.)

> por completo a sua natureza. Uma obra se destaca, se separa, se distancia do lugar onde surge, para oferecer uma experiência de singular intensidade.

Para Laddaga (2002), "densidade semântica", "grande complexidade formal", "capacidade interruptiva" e "potência reveladora ou crítica" são os aspectos que poderiam, juntos, delimitar o que se entende por literatura desde, pelo menos, o final do século VXIII e, não coincidentemente, o momento da emergência e posterior consolidação da cultura impressa. Não é difícil observar o quanto muitas dessas características estão intimamente ligadas ao que a tecnologia da impressão possibilitou para as práticas de leitura e de escrita: elas pressupõem um tipo de leitura intimamente ligada a um objeto cuja inteireza, completude e portabilidade estimulam e/ou propiciam uma leitura silenciosa, individual e reflexiva.

Em outro texto (ROCHA, 2014), analisei como as características que, para Laddaga, compõem uma "obra" parecem ser incompatíveis com práticas de leitura que emergiram juntamente com o aparecimento das mídias digitais. Opto, agora, por um outro caminho: perseguindo alguns conceitos teóricos que se tem desenvolvido em atenção ao entorno cultural digital, às práticas de produção e fruição por ele engendradas, à convivência de paradigmas distintos – aqueles construídos a partir da cultura impressa e aqueles que emergem a partir da popularização da cultura digital – tenciono trazer para o universo reflexivo a respeito da leitura literária contribuições de estudiosos atentos a este momento, em que práticas culturais distintas, porque geradas no seio da cultura impressa e da cultura digital, convivem e se acomodam, alterando as práticas de produção e de leitura da textualidade em geral, bem como da literária em particular. Muitas dessas reflexões teóricas não têm como horizonte de análise a literatura e a leitura literária, especificamente, mas creio que ainda assim são válidas, uma vez que iluminam aspectos do contexto digital que, como procurarei

demonstrar, interferem na maneira como produzimos, lemos e, no caso da literatura, valoramos os textos atualmente.

O conceito de *convergência*, proposto por Henry Jenkins (2009, p. 41) pauta-se em uma compreensão dos meios de comunicação como "conjunto de protocolos associados a práticas sociais e culturais que cresceram em torno dessa tecnologia". Tal compreensão dos meios, que claramente ultrapassa a sua configuração técnica/material permite ao autor defender a ideia de que raramente os meios desaparecem, sendo a lógica da convivência de distintos meios mais produtiva para pensar a sua configuração múltipla de técnicas, protocolos e práticas. Para o autor, a convivência de distintas mídias, na contemporaneidade, assume o *status* de convergência, assim conceituada:

> Por convergência, refiro-me ao fluxo de conteúdos através de múltiplas plataformas de mídia, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, que vão a quase qualquer parte em busca de experiências de entretenimento que desejam (JENKINS, 2009, p. 29).

A "atitude migratória" do público é possível graças ao fato de que ele tem a sua disposição diferentes meios – que pressupõem diferentes protocolos e práticas sociais – convivendo no ambiente contemporâneo. Se isso já ocorria desde quando o rádio convivia com a TV que convivia com o teatro, por exemplo, aprofundou-se no momento em que todos os meios puderam ser associados em um único processador de meios (MANOVICH, 2005), o computador ou qualquer dispositivo conectado à internet. É na frente de uma tela que, ao mesmo tempo, ouvimos (e produzimos) música, lemos (e escrevemos) textos, assistimos (e produzimos) vídeos, interagimos com pessoas em redes sociais ou com *softwares* em jogos de computador. Grande parte das reflexões de Jenkins

(2009) em *Cultura da convergência* dedica-se a mostrar como a indústria cultural pode-se valer da convergência das mídias para fisgar a "atenção distraída" do público, oferecendo-lhe produtos culturais disseminados em distintas plataformas midiáticas. O que nos interessa, no entanto, quando refletimos acerca da fruição da textualidade nesse panorama de convergência de meios, é observar de que maneira a leitura – e não só aquela que se faz nas telas – insere-se no interior de uma série de práticas de produção e fruição cultural que *convergem* e não que concorrem entre si.

A convivência de diferentes meios na realidade cultural contemporânea pode ser descrita em termos de *remidiação*[14], como propõem Bolter e Grusin (2000, p. 45). O conceito refere-se ao processo pelo qual as mídias digitais convivem com outras mídias, sublinhando que tal convivência se faz a partir de representações, rearticulações e ressignificações que se dão no nível técnico, social, estético e econômico:

> We call representation of one medium in another remediation, and we will argue that is a defining characteristic of the new digital media. What might seem at first to be an esoteric practice is so widespread that we can identify a spectrum of different ways in which digital media remediate their predecessors, a spectrum depending on the degree of perceived competition or rivalry between the new media and old[15].

O conceito rejeita o determinismo tecnológico que pressupõe tanto a substituição de uma mídia por outra, mais avançada, quanto a proeminência da técnica sobre a cultura, que faria com

---

14 O termo aparece no livro Remediation: understanding new media (BOLTER; GRUSIN, 2000), que não tem tradução para o português. A proposta de tradução para remidiação parece-nos pertinente, a despeito do neologismo.

15 A tradução deve ser enviada.

que esta se alterasse em nome daquela. Isso porque pressupõe a observância das articulações entre os meios que abrigam, fazem circular e disseminam os objetos culturais, bem como lhes conferem a materialidade imprescindível para a construção dos seus significados, e os protocolos de produção e fruição a eles inerentes. Um meio remidia outro não só quando se assemelha a sua materialidade, mas sobretudo quando solicita do fruidor práticas de assimilação e decodificação de significados que estavam previamente delineadas pelo meio remidiado. As plataformas e/ou dispositivos de leitura digital que remidiam o livro não o fazem só porque, por exemplo, representam no aparato digital o movimento de uma página que vira, mas também porque se esforçam por representar uma dada experiência de leitura proporcionada pelo livro – que é diferente quando lemos um jornal impresso ou um blogue, em que se acede ao conteúdo rolando a barra lateral.

Se é interessante descrever o tênue equilíbrio entre a novidade e a remidiação nos novos meios digitais, talvez seja ainda mais interessante para nós, interessados na maneira como se dá a leitura em um ambiente de convergência de meios, descrever e analisar os diferentes modos pelos quais os meios tradicionais, impressos, remidiam o meio digital, oferecendo ao leitor experiências e motivando práticas de leitura que não seriam próprias dos meios tradicionais. Romances impressos que exigem que o leitor acesse a internet para ter acesso a informações/experiências específicas[16], procedimentos de escrita colaborativa via redes sociais[17], romances escritos em plataformas de autopublicação[18] que se valem da

---

16 Como exemplo, pode-se citar o romance Os famosos e os duendes da morte. Ver, também, o artigo "Melancolia in progress: Os famosos e os duendes da morte" (ROCHA, 2014).

17 É o caso do romance Anjos de Badaró, de Mário Prata, publicado em 2000.

18 Como a Wattepad e a Widbook. A respeito dessas plataformas de autopublicação e a maneira como, nelas, as concepções consolidadas de livro e autoria são colocas em questão, consulte Chieregatti (2017).

possibilidade de interação entre escritor e leitor são alguns dos exemplos que evidenciam de que modo o universo da produção literária impressa põe em uso procedimentos de escrita e de leitura próprios do universo digital.

O cenário de convergência de meios e de remidiação, que viemos descrevendo até este momento, não estaria bem delineado se não abordássemos a atitude que, ao mesmo tempo, o possibilita e o estimula: a *reciclagem cultural*. O termo, cunhado por Jean Klucinskas e Walter Moser (2007, p. 31) fundamenta-se em um pressuposto: o de que, na contemporaneidade, o paradigma de criação artística que caracterizou as vanguardas históricas, baseado na tríade novidade-originalidade-autenticidade tem sido substituído por outro, baseado na tríade cópia-reciclagem-seriação. Da instigante argumentação dos autores, que defendem que o conceito de estética precisa ser repensado a partir dessa nova configuração cultural, sobressai a preocupação em pensar as artes em sua articulação com a "história material das tecnologias e das mídias [que] transformaram e continuam a transformar as modalidades e mesmo as condições de possibilidade de produção cultural". Assim, pastiche, paródia, reescritura e termos mais recentes na cena cultural como *revival, remake, sampling, copy art* são procedimentos que, embora não exclusivos da contemporaneidade digital, são favorecidos pelas características dos novos meios, a representação numérica, a modularidade, a automatização e a variabilidade (MANOVICH, 2005, p. 65-88).

Um objeto dos novos meios – e mesmo aquele não foi concebido para os novos meios, mas que passou pelo processo de digitalização – graças a sua configuração algorítmica, pode ser dividido em unidades menores que, por sua vez, podem ser recombinadas e redivididas *ad infinitum*. A facilidade com que se pode armazenar e manipular essas unidades discretas (representação numérica e modularidade) – muitas vezes a partir de processos automatizados

(automatização) – estimula a criação de diferentes versões de um objeto, muitas delas atendendo às necessidades/gostos individuais (variabilidade). Qualquer usuário de computador que tenha a sua disposição o *software* adequado pode manipular sons, imagens, textos; e pode torná-los disponíveis *on-line* para que sejam, por sua vez, divididos, manipulados, reconfigurados e se tornem novos objetos.

A *cultura da convergência* (JENKINS, 2009), a remidiação (BOLTER; GRUSIN, 2000) e a reciclagem cultural (MOSER; KLUCINSKAS, 2007), quando pensadas no interior do universo da textualidade, evidenciam procedimentos de elaboração textual, ao mesmo tempo em que presumem mecanismos de circulação e práticas de leitura muito específicos que, entre outras coisas, pressupõem a convivência entre matéria verbal e não verbal, uma atitude menos contemplativa em relação aos textos e, também, uma aproximação entre os universos da escrita e da leitura.

A convivência cada vez mais comum entre matéria verbal e não verbal, para além das produções textuais que pressupõem tal convivência como característica primordial de sua fatura formal (como é o caso dos quadrinhos ou romances gráficos, por exemplo), evidencia que ler em uma tela de um dispositivo conectado, mesmo que seja um texto composto exclusivamente de matéria verbal, pressupõe o acesso simultâneo a janelas e aplicativos que "contaminam" a leitura do texto escrito com toda sorte de outras matérias, não verbais: imagens, sons e movimentos. Tal convivência acarreta uma desierarquização entre matéria verbal e não verbal, o que leva a um tipo de leitura que deve ser capaz de captar esses diferentes estímulos e reorganizar significados distintos, advindos de diferentes linguagens e, talvez mais do que isso, leva a um tipo de leitura que começa a *esperar* por esses diferentes estímulos. Assim, se em uma etapa de emergência dos meios digitais era comum que o leitor reproduzisse/esperasse os protocolos de leitura que vinham

do meio impresso, atualmente há que se admitir que, em muitas ocasiões, ao ler um texto impresso o leitor busca as possibilidades que lhes são facultadas pelo texto digital.

A modularidade própria dos objetos digitais possibilita e facilita a sua manipulação/modificação. Assim, enquanto o livro impresso produz uma ideia de texto como artefato imutável, um monumento ao autor e sua época, a escrita eletrônica enfatiza a instabilidade e a mutabilidade do texto, o que tende a diminuir a distância entre autor e leitor e vice-versa, bem como entre a escrita e a leitura (BOLTER, 1991). Nos dispositivos digitais em que textos são lidos e produzidos, a leitura é também escrita – a incrível popularidade de *sites* dedicados às *fanfics* é prova disso. Além disso, ler nas páginas de um dispositivo conectado à internet é também selecionar e construir o seu próprio caminho de sentido, dada a disponibilidade dos *hiperlinks*. Assim, percebe-se uma atitude, em relação aos textos, talvez menos contemplativa (o que não significa afirmar que a leitura de um texto impresso seja passiva – a lição barthesiana, nesse aspecto, continua válida).

Ler simultaneamente muitos textos (verbais ou não) na tela de um dispositivo conectado à internet, compartilhar com outros leitores as suas experiências de leitura, bem como seus trechos preferidos, interferir no processo de produção de um texto – quer ele seja convertido, depois, em livro impresso ou não – manipular/modificar o texto lido como lhe convier são atitudes que revelam protocolos de leitura diferentes daqueles que se consolidaram em torno do livro impresso. De acordo com David Bolter (1991, p. 10-11):

> Each physical writing space fosters a particular understanding both of the act of wrinting and of the product, the written text. [...] the conceptual space of a printed book is one in which writing is stable,

> monumental, and controlled exclusively by the author. [...] the conceptual space of electronic writing, on the other hand, is characterized by fluidity and an interactive relationship between writer and reader[19].

Para compreender de que modo a leitura e, especificamente, a leitura literária se configuram nesse cenário de alterações e acomodações tecnológicas, penso ser importante apreender a literatura contemporânea que tem se produzido no contexto digital – e, aqui, refiro-me não só à análise e à interpretação dos textos literários, mas também ao modo de produção, circulação e leitura desses textos nesse contexto específico, a fim de entender de que modo a literatura tem se colocado diante da convergência digital, de que modo os autores têm lidado com os procedimentos de reciclagem, como a relação da literatura com outros setores da produção cultural e a sua circulação em diferentes mídias pode ser entendida em termos de remidiação. Essa é uma tarefa crítica e teórica a qual nos devemos lançar para que sejamos os "vigilantes da metamorfose" (SANCHEZ-MESA, 2004) e não as carpideiras a prantear o fim da literatura.

Além disso, não se pode esquecer que os mecanismos de produção de uma textualidade digital (seja ela literária ou não) desenvolvem-se em paralelo às práticas de leitura possibilitadas pelas tecnologias que fazem com que textos (literários ou não) circulem de maneiras diferentes e em locais diferentes. Atentar para isso permite perceber que a prática de leitura literária não estará imune às alterações que as práticas de leitura de outras textualidades têm sofrido na contemporaneidade digital.

---

19 A tradução deve ser enviada.

Talvez a pergunta mais pertinente seja, nesse momento: Como e onde se lê?[20] Saber como se lê (sobretudos os jovens), seja lá o que for e em que página for, nos dá pistas a respeito de estratégias que se podem usar para que a leitura do texto literário possa ser iniciada – ou transformada – no ambiente da educação formal.

Retomando os conceitos teóricos de que a crítica especializada tem se valido para descrever a produção literária no contexto digital, bem como as práticas de leitura e mecanismo de circulação neles pressupostos, poderíamos presumir, grosso modo, que os jovens leitores da textualidade digital manipulam os textos que leem: seja acedendo a *hiperlinks* e percorrendo, assim, caminhos de leitura individuais, seja fazendo uso do texto que leem para produzir outros textos. Em ambos os casos, o aspecto colaborativo é bastante proeminente: seja por meio do compartilhamento de suas descobertas, para as quais se esperam respostas e contribuições, seja para a reelaboração conjunta dos textos manipulados. É possível relacionar essa prática de leitura com características inerentes à tecnologia digital que "tends to erase distinctions between the separate processes of creation, reproduction and distribution that characterize the classic industrial model of print commodities[21]." (NUMBERG, 1993, p. 21).

---

20 A Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, talvez a pesquisa de maior alcance sobre o tema, realizada no Brasil, conta com 4 edições, realizadas em 2000, 2007, 2011 e 2015; é fomentada pelo Instituto Pró-Livro e realizada pelo IBOPE. Embora as edições permitam conclusões importantes, sobretudo porque já é possível estabelecer comparações entre elas, há que se sublinhar que a pesquisa atém-se à leitura de livros impressos e digitais – para a pesquisa, é considerado leitor "aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses". Diante de argumentação que desenvolvemos ao longo deste texto, a ideia de leitura vinculada apenas ao objeto livro (em sua estabilidade garantida pela estrutura do objeto, pela sua força simbólica e, claro, pelas suas proteções legais) é parcial e limitadora, e não reflete a realidade e a multiplicidade da leitura que se faz nas telas, o que, de resto, não é o objetivo de uma pesquisa encomendada pelo mercado livreiro.

21 A tradução deve ser enviada.

Se, como bem observou Regina Zilberman (2011, p. 83): "[...] telas, entendidas como metonímia dos multimeios, não são objeto da aura de que o livro se revestiu ao longo do tempo, atitude esta que se intensificou a partir das últimas décadas do século XX." e se "o livro impresso, sacralizado na sua aparente imaterialidade e elevação aurática, acabou por se acomodar no território de uma elite especializada e bem provida de meios, sejam estes intelectuais, sejam financeiros" (ZILBERMAN, 2011, p. 87).

Talvez levar a literatura para a tela, desauratizá-la (a princípio), permitir que ela seja manipulada, recriada, reescrita (sampleada!) coloque-a em circulação nesse espaço em que os jovens deixaram de ser apenas leitores para serem também autores.

Referências

BOLTER, J. D. *Writing space*. The computer, hypertext and history of writing. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1991.

BOLTER, D. J.; GRUSIN, R. *Remediation:* understanding new media. Cambridge/London: MIT Press, 2000.

CANCLINI, N. G. *Leitores, espectadores e internautas*. Tradução de Ana Goldberger. São Paulo: Itaú Cultural, 2008.

CHIEREGATTI, A. *Mídium e gestão dos espaços canônico e associado nas plataformas colaborativas Wattpad e Widbook*. 2017. 241 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

ECO, U.; CARRIÈRE, J.-C. *Não contem com o fim do livro*. Rio de Janeiro: Record, 2010.

FOLLAIN, V. Narrativas em trânsito. *Contracampo:* revista do Programa de Pós-graduação em comunicação, n. 21, p. 26-39, ago. 2010.

JENKINS, H. *Cultura da convergência*. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

KLUCINSKAS, J.; MOSER, W. A estética à prova de reciclagem cultural. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 11, n. 20, p. 17-42, 1º sem. 2007.

LADDAGA, R. Uma fronteira do texto público: literatura e meios eletrônicos. In: OLINTO, H. K.; SCHOLLHAMMER, K. E. *Literatura e mídia*. Rio de Janeiro: Puc-Rio; São Paulo: Loyola, 2002. p. 17-31.

LANDOW, G. P. (Ed.). *Hyper. Text. Theory*. Baltimore/London: The Johns Hopkins University Press, 1994.

MANOVICH, L. *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación*. Barcelona: Paidós, 2005.

NUNBERG, G. The places of books in the age of electronic reproduction. *Representations*, University of California, n. 42, p. 13-37, 2003.

4a. PESQUISA RETRATOS da Leitura no Brasil, 2015. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2018.

ROCHA, R. C. Contribuições para uma reflexão sobre a literatura em contexto digital. *Revista da Anpoll,* Florianópolis, n. 36, p. 160-186, jan./jun. 2014.

SÁNCHEZ-MESA, D. Los vigilantes de la metamorfosis. El reto de los estudios literarios ante las nuevas formas y medios de comunicación digital. In: SÁNCHEZ-MESA, D. (Org.). *Literatura y cibercultura*. Madrid: Arco Libros, 2004.

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

29a. PESQUISA ANUAL de Administração e Uso da Tecnologia de Informação nas Empresas da Fundação Getúlio Vargas, 2018. Disponível em: <https://eaesp.fgv.br/sites/eaesp.fgv.br/files/pesti2018gvciappt.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2018.

O QUE MOVE O ESCRITOR DE *FANFICTIONS*

Raquel Yukie Murakami
Universidade de São Paulo (USP)

SOBRE A ESCRITA DE *FANFICTIONS*

O tema "formação de leitor" não basta quando o assunto tratado são as *fanfictions* ou *fanfics*, pois falamos de leitores que se tornaram autores. Também é difícil não incluir neste texto a minha experiência como fã, pois trago um olhar "duplo": de *ficwriter* (escritor de *fanfics*) e também de pesquisadora. Entretanto, peço licença para dar mais espaço à minha experiência sob a ótica de uma fã para levantar, junto com minha história, pontos importantes a serem considerados na atividade em torno das *fanfics*.

Em 1999, no último ano do então curso colegial, tive acesso à internet pela primeira vez no laboratório de informática da escola. Foi nessa ocasião que descobri a existência do *fandom*, nome dado ao grupo social de fãs de algum objeto cultural. *Sites* em inglês criados por fãs reuniam informações, imagens, discussões, materiais audiovisuais e *fanfictions* – histórias escritas pelos próprios fãs, com temas que jamais seriam tratados pelos produtores originais. No meu caso, a primeira *fanfic* que li em vida era baseada no anime[22] *Os Cavaleiros do Zodíaco* e tratava de dois personagens, Camus e Milo, em um relacionamento amoroso. Depois de ler mais algumas, encontrei em diversos *sites* autores com os quais me identificava e que, para a minha alegria, eram bastante produtivos.

22 Animação japonesa.

Aprendi que *fanfics* possuíam categorias para facilitar a busca do leitor pelo tipo de texto que mais lhe agradasse. Aquelas envolvendo relacionamento amoroso entre homens, como a primeira que li, eram chamadas de *yaoi* e, entre mulheres, *yuri*[23]; *PWP* (*Plot, what plot*?) eram as que se focavam em conteúdo erótico, com menos ênfase ao enredo; *AU* (*Alternative Universe*) deslocavam os personagens para um universo narrativo diferente do original[24], *songfics* utilizavam letras de música e as intercalavam com textos em prosa; *angst* concentrava-se nos sofrimentos dos personagens e *crossovers* misturavam personagens de dois objetos culturais distintos. Havia ainda outras classificações específicas, além daquelas comuns ao cinema: aventura, comédia, romance e drama.

Ao mesmo tempo em que me familiarizava com o mundo das *fanfics*, descobria o que era fazer parte de um *fandom*. Naquela época, umas das formas de comunicação mais comuns na internet eram os grupos de *e-mail*, ou *mailing lists*. Passei a fazer parte de alguns constituídos por fãs, que discutiam longamente sobre os personagens, a história, detalhes da produção do anime e também sobre as atividades dos próprios fãs. Aprendi cedo o que eram também as brigas entre os fãs, e foi devido a um conflito a respeito de *fanfics* da categoria *yaoi* dentre os membros do grupo, em 2001, que reuni coragem para escrever e publicar minha primeira *fanfic*.

A experiência foi libertadora e muito agradável, pois todas as histórias que imaginava de forma vaga podiam se materializar em palavras. Passei a publicar mais *fanfics* na internet, em um *site* próprio e em outros de caráter coletivo. Em decorrência delas, comecei a receber mensagens de leitores e de outros escritores,

---

23 Yaoi e yuri são classificações mais usadas para produções japonesas. As correspondentes para ocidentais são, respectivamente, *slash* e *femslash*.

24 Um exemplo seria uma história que retratasse como seria a história de Superman caso ela acontecesse na era medieval.

alguns engajados na criação de grupos para divulgação das histórias e para discussão sobre escrita de *fanfictions*. Nos anos seguintes, o *fandom* brasileiro cresceu, tornando-se mais independente do estrangeiro, as formas de comunicação foram se alterando (de *e-mails* para fóruns virtuais, *blogs* e, posteriormente, redes sociais) e plataformas de publicação de *fanfics* administradas por fãs foram surgindo e ganhando espaço, como o Fanfiction.net (desde 1998), o Nyah! Fanfiction (desde 2005), o Archive of Our Own (desde 2008) e o Fanfic Obsession (desde 2014)[25]. O ritmo de publicação de *fanfics* e o número de autores ativos também cresceram e a subcultura do *fandom*, antes bastante fechada, passou a ser mais conhecida e difundida pela população em geral.

Desde a publicação de meu primeiro texto, fiz amizades com outros fãs por meio dos comentários dos leitores e participei de desafios de escrita, de amigos secretos nos quais os presentes eram *fanfics*, de brincadeiras com outros escritores, todos com o intuito de divertir-se e de sociabilizar-se. Atualmente (2018), continuo minhas atividades no *fandom*, com 134 *fanfics* publicadas.

Desejo mostrar, ao relatar brevemente minha história, que as *fanfictions* envolvem uma dinâmica na qual os atos de escrever e de ler não são isolados, atrelada a um grupo que está, a todo o momento, se autogerindo. O que motiva os *ficwriters*? Minha intenção neste texto é trazer algumas reflexões e informações sobre esse tema que possam ser úteis para pensarmos sobre o processo de letramento de estudantes da rede de ensino.

Sobre a relação dos estudantes com a escrita, uma memória em especial sempre vem à mente. Durante um estágio em meu curso

---

25 Recentemente, Wattpad tem ganhado destaque como plataforma para publicação de *fanfics*. Entretanto, ele difere dos *sites* citados por não ser administrado por fãs e nem ter como foco principal as *fanfictions*.

de licenciatura, tive a oportunidade de observar um professor de língua portuguesa corrigir as redações de seus alunos. Ele lia cada uma, marcava todos os desvios ortográficos e gramaticais, grifava sentenças mal construídas, acompanhadas de rápidas anotações. Os assuntos dos textos variavam: alguns relatavam viagens durante as férias, outros sugeriam mudanças que seriam positivas para aquela escola e houve até um aluno que afirmava querer nadar em uma piscina de chocolate. E ao final de cada folha, o docente deixava a mesma recomendação: "reescreva o texto no caderno".

Não tenho nenhuma intenção de julgar o trabalho desse profissional, que estava cumprindo a sua função. Só quis trazer uma experiência que me marcou durante a graduação, porque naquele momento, como *ficwriter*, pensei: "muito bem, ele está corrigindo as redações. Mas quem são os leitores desses alunos?". Afinal, a função desse docente corresponderia à de um *beta-reader* no mundo das *fanfics*, ou seja, à de um fã revisor que aponta as falhas do texto antes de sua publicação. Entretanto, o leitor é completamente diferente de um *beta-reader*, pois seu modo de ler é diferente. Se aquelas redações fossem *fanfics*, todas teriam seu processo interrompido em um momento anterior ao da publicação.

Um dos motivos de a *fanfic* chamar a atenção de docentes é ela constituir uma prática fora do espaço escolar, em períodos de lazer, com uma produção numerosa e jovens escritores buscando uma melhor qualidade de escrita, tanto em relação à gramática normativa quanto a aspectos estruturais do texto. Além de autores discutindo sobre como escrever boas *fanfics*, há os *beta-readers* e os leitores, que têm a possibilidade de comentar as publicações e de dar o retorno aos autores com elogios e críticas. Outro motivo seria o exercício de leitura dos escritores de *fanfics* ao utilizarem um texto base (seja ele em suporte audiovisual ou não) para criar uma nova narrativa, vinculada à primeira.

A quantidade de textos também é notável: é praticamente impossível mensurar quantos foram publicados no Brasil e no mundo, pois, além de haver diversos *sites* para a publicação de *fanfics*, é comum escritores utilizarem mais de um para divulgar a mesma história. Mesmo assim, alguns oferecem os números. O *site* brasileiro Nyah! Fanfiction, suporte voltado para a publicação e leitura de *fanfictions* e de textos originais (aqueles que não se enquadram na categoria de *fanfiction*), registrava, em 2013, mais de 160.000 histórias e 900.000 capítulos publicados[26]. Já o *site* internacional Fanfiction.net possui aproximadamente 6.936.000 *fanfics* publicadas em 42 línguas[27]. Outro *site* internacional, Archive of our own (AO3) informa hospedar mais de 4.030.000 textos[28].

Quanto ao perfil dos escritores, há poucas informações, Por essa razão, além de tratar das motivações dos fãs, realizei uma rápida pesquisa a fim de levantar alguns dados que podem ser úteis, em uma seção separada.

Escolaridade e idade dos *ficwriters*

A faixa etária dos *ficwriters* varia bastante, embora a maior parte seja composta por adolescentes e jovens adultos. Segundo levantamento feito por Maria Lucia Bandeira Vargas (2005), de 42 escritores de *fanfics* entrevistados em sua pesquisa, 16 (38,1%) tinham ensino médio incompleto, 14 (33%) possuíam ensino superior incompleto, 4 (9%) possuíam ensino médio completo, 3 (7%) não haviam completado o ensino fundamental e 2 (4%) possuíam

---

26 Nyah! Fanfiction. Disponível em: <https://fanfiction.com.br/imprensa>. Acesso em: 31 jul. 2018.

27 Contagem realizada no dia 31 de julho de 2018. Foram desconsideradas as categorias *crossovers* e *misc*.

28 Archive of our own. Disponível em <https://archiveofourown.org/>. Acesso em: 31 jul. 2018.

formação superior completa. Esses dados, embora não estivessem acompanhados das idades dos voluntários, sugerem que muitos dos escritores de *fanfics* estariam ainda em período de formação básica (principalmente no ensino médio), o que justifica a importância de refletirmos sobre a relação dessa prática de escrita com a formação escolar.

Com o objetivo de coletar dados mais recentes, fiz um levantamento por meio de um formulário da plataforma Google Forms no dia 3 de julho de 2018, em uma comunidade de escritores e leitores de *fanfiction* da rede social Facebook, chamada "Nyah! Fanfiction (Oficial)", pertencente aos administradores do *site* Nyah! Fanfiction. O motivo de ter optado por esse grupo é por este possuir um número elevado de participantes (mais de 24.000 membros) e por apresentar uma atividade diária considerável. 220 escritores voluntários responderam a três perguntas (duas objetivas de curta resposta e uma de múltipla escolha), informando anonimamente a idade, há quanto tempo escrevem *fanfics* e, na pergunta de múltipla escolha, sua escolaridade. Observa-se que grande parte dos voluntários possui ensino médio, completo ou incompleto, ou ensino superior, completo ou incompleto.

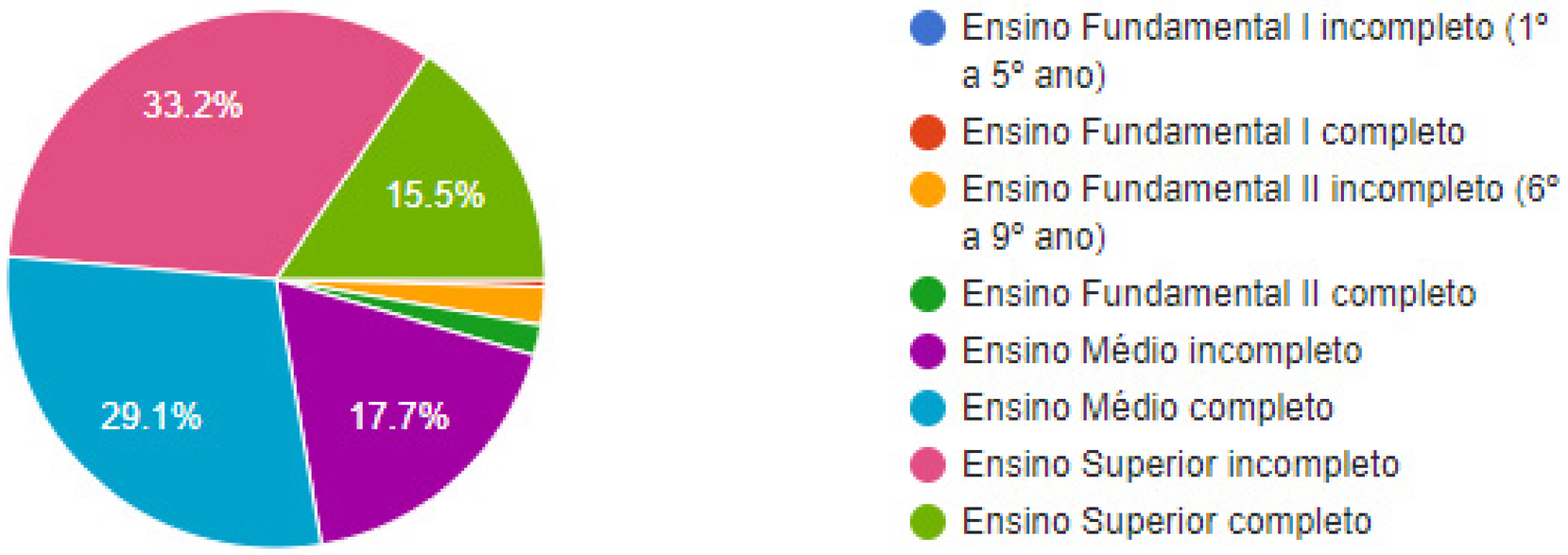

Gráfico 1 – Nível de escolaridade dos voluntários
Fonte: Elaboração própria

Em relação aos demais, verifica-se que 1,8% afirmou possuir ensino fundamental II completo, 2,3% possuem ensino fundamental II incompleto e 0,5% tem o ensino fundamental I completo. A faixa etária dos voluntários que possuem desde o ensino fundamental I completo ao ensino fundamental II completo é de 12 a 15 anos.

A porcentagem de menores de idade entre os que possuem ensino médio incompleto é de 87,1%, e nos que completaram o ensino médio, 14%. No quadro geral, 25% (55) dos voluntários têm menos de 18 anos, sendo a maioria constituída de jovens adultos.

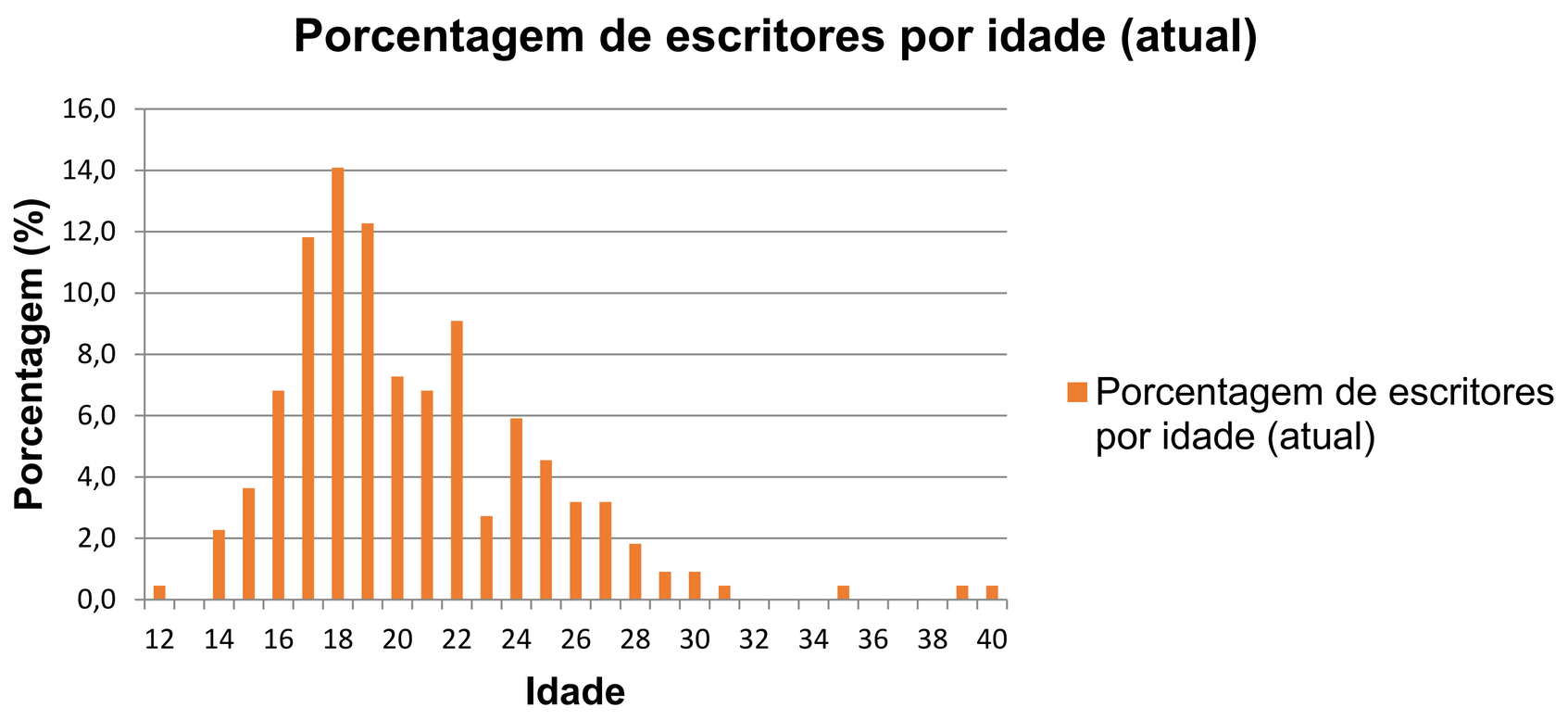

Gráfico 2 – Distribuição dos voluntários por idade
Fonte: Elaboração própria

Como indica o gráfico, a maior parte dos *ficwriters* que participaram do levantamento de dados possui entre 16 e 25 anos de idade (81%), faixa que corresponderia aos períodos de ensino médio e de curso superior. Autores acima dessas idades são menos frequentes, pois muitos deixam a atividade devido às demandas da vida profissional e pessoal, embora uma parte continue com a escrita, frequentemente com a intenção de publicar livros para fins de comercialização.

Um dado bastante interessante para pensarmos na relação entre espaço escolar e a prática de *fanfic* são as respostas quanto à experiência de escrita dos voluntários. O seguinte gráfico apresenta a idade com que eles começaram a escrever *fanfics*:

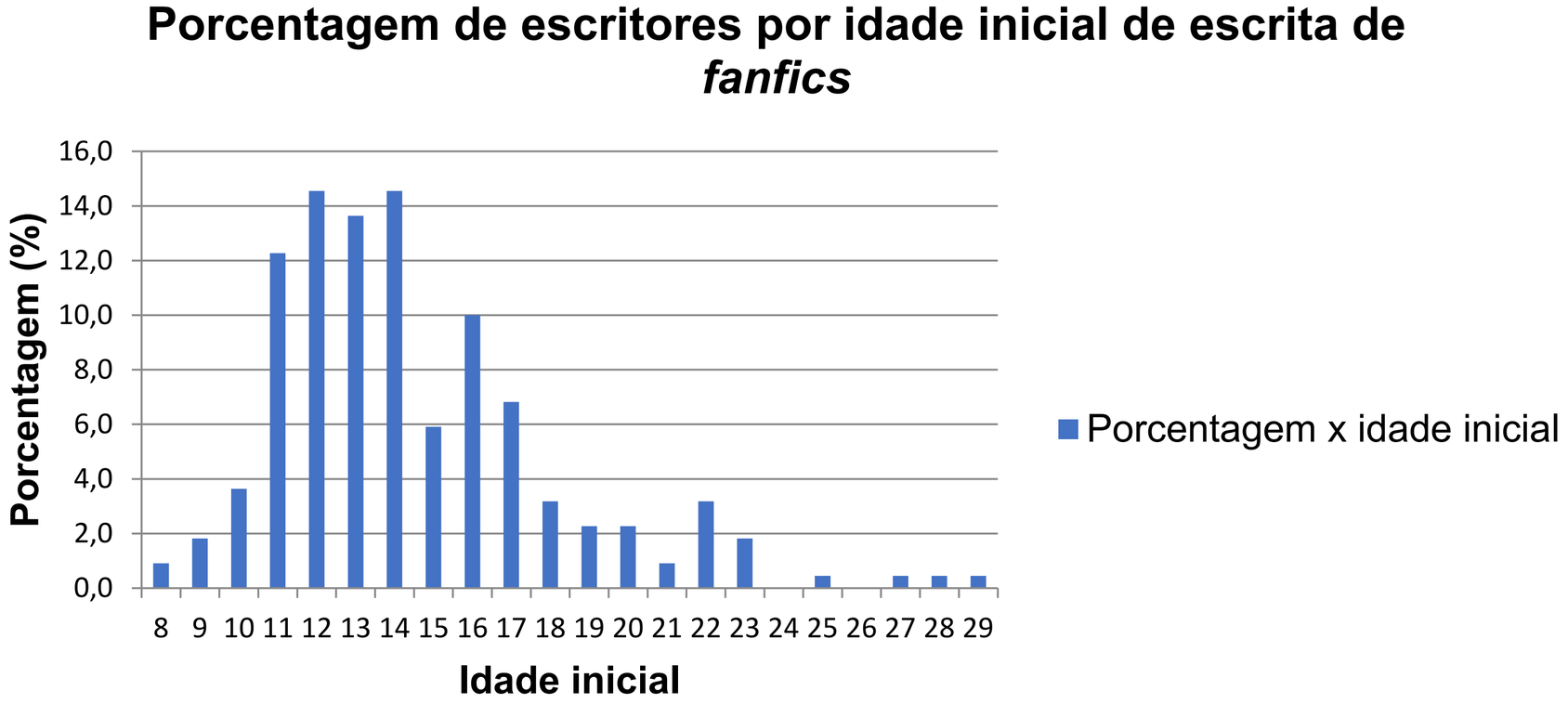

Gráfico 3 – Distribuição dos voluntários de acordo com a idade com que começaram a escrever *fanfics*
Fonte: Elaboração própria

De acordo com o gráfico, grande parte dos voluntários iniciou a escrita antes de atingir a maioridade. 55% iniciaram a escrita na faixa dos 11 aos 14 anos de idade, período em que se encontravam em formação escolar e 84% tinham menos de 18 anos quando começaram a escrever *fanfics*. Trata-se de uma escrita, portanto, praticada principalmente por jovens, iniciada em grande parte dos casos no período correspondente à adolescência e que pode se estender por anos (87% dos voluntários afirmaram escrever há 3 anos ou mais).

Subcultura do fã: *fandom*

Variados são os motivos que podem levar uma pessoa à escrita de *fanfics*. Tratarei brevemente de alguns que considero mais importantes. Um deles é que a escrita de *fanfictions* é uma das atividades do *fandom* e não deve ser vista de forma desvinculada deste. A subcultura do fã envolve não apenas *fanfics*, mas também outras produções, como *fanarts* (ilustrações), *fanfilms* (filmes), músicas, jogos etc. Os fãs mantêm meios de comunicação que utilizam constantemente para tratar de tudo que acontece no *fandom*, constituindo um grupo com forte união. Quem escreve *fanfics* dificilmente consegue manter-se alheio aos demais fãs.

Por ter um forte vínculo emocional com a narrativa e os personagens do objeto cultural que admira, o *ficwriter* busca sair da posição de consumidor passivo e participar daquele universo ficcional. É importante notar, também, que escrever uma *fanfic* é uma forma de o *ficwriter* fortalecer sua identidade. O que une os fãs é justamente a identidade, que se faz não apenas por seu vínculo afetivo com o objeto cultural em questão, mas também com as atividades de fã, descritas anteriormente. Contudo, para que o *fandom* possa se manter, mesmo com um número elevado de membros, são necessários organização interna, regras e suportes que possibilitem a interação pacífica entre as pessoas. Geralmente essas estruturas são criadas pelos fãs mais ativos, que constroem ferramentas e meios de comunicação para o bem do grupo. Dessa forma, intervenções externas ao *fandom* são vistas com desconfiança, principalmente pelo fato de as atividades, em sua maioria, serem independentes e desvinculadas de intenção de lucro.

A área de estudos sobre o *fandom*, chamada de *Fan Studies*, também é promovida, em grande parte, por fãs que se tornam acadêmicos. Apresentava em seu início a ideia de que o *fandom*

seria uma forma de resistência em relação a produtores culturais à espera de um público que aceitasse os produtos sem nenhuma contestação. Essa visão sobre o *fandom*, desenvolvida por Henry Jenkins em *Textual Poachers* (1992), ainda é bastante presente em pesquisas sobre o assunto, embora seja importante considerarmos o fato de que nem todo fã se veja em oposição aos produtores culturais, principalmente quando ambos possuem uma relação sem atritos. Alguns escritores são conhecidos por serem contra o uso de seus personagens, como George R. R. Martin, autor de *As Crônicas de Gelo e Fogo*, e Anne Rice, que afirma, em seu site:

> Eu não permito fan fiction. As personagens estão protegidas por lei. Aborrece-me demais sequer pensar em fan fiction com minhas personagens. Eu aconselho meus leitores a escreverem suas próprias histórias com suas próprias personagens. É absolutamente necessário que respeitem meus desejos.[29]

Outros autores são neutros ou a favor da escrita de *fanfics*, contanto que os fãs não tentem comercializá-las. Um exemplo é a autora da série de livros *Harry Potter*, J.K. Rowling, que permite a escrita de *fanfics*, desde que suas temáticas não sejam obscenas por se tratar de uma história voltada para o público infantil. Meg Cabot, autora da série *O Diário da Princesa*, não só é a favor da escrita de *fanfics* como já foi *ficwriter* do *fandom* de *Guerra nas Estrelas*. E, mesmo que haja um possível conflito entre escritores de *fanfic* e autores dos textos originais, atualmente empresas têm aceitado as atividades dos fãs, a fim de manter uma boa relação com os mesmos. Portanto, *ficwriters* em geral possuem bastante

---

29 I do not allow fan fiction. The characters are copyrighted. It upsets me terribly to even think about fan fiction with my characters. I advise my readers to write your own original stories with your own characters. It is absolutely essential that you respect my wishes. (Anne Rice – The Official Site. Disponível em: <http://annerice.com/ReaderInteraction-MessagesToFans.html>. Acesso em: 3 ago. 2018. Tradução nossa).

liberdade para escrever e publicar suas histórias, desde que não as utilizem para o comércio.

O desejo de o leitor invadir o terreno da escrita não surge com a intenção de desrespeitar a história original, mas é fruto do intenso afeto que sentem pelo objeto cultural e também de um desejo de concretizar histórias que não existiriam nele. Por exemplo, seriados de televisão que foram cancelados podem ter continuações e até uma conclusão alternativa em uma *fanfic*, caso a versão original não agrade os fãs. Muitos dos desejos também são criados pela própria história original, como, por exemplo, a tensão amorosa entre dois personagens que não chega a tornar-se um relacionamento. *Ficwriters* podem escrever histórias em que essa tensão é finalmente resolvida em uma história de amor.

De certa maneira, o desejo de contar histórias tem relação com como as crianças criam seus universos ficcionais ao brincar. Sheenagh Pugh, em The Democratic Genre, faz a mesma comparação na introdução de seu livro:

> Quando meus filhos eram pequenos, eles tinham um conjunto de bonecos de Robin Hood. Nós os posicionávamos no chão, com árvores de plástico para representar a floresta de Sherwood, construíamos o castelo de Nottingham com Lego, e eu atuava as histórias que lembrava de minha infância. Quando ficava sem histórias, eu e meu público inventávamos outras novas. [...] O que estávamos fazendo, na verdade, era escrever fanfiction. (PUGH, 2005, p. 9, tradução nossa)[30]

30 When my children were young, they had a set of Robin Hood figures. We would set them out on the floor, with plastic trees to represent Sherwood Forest, build Nottingham Castle out of Lego, and I would act out the stories I recalled from my childhood. When I ran out of stories, I and my audience would invent new ones. [...] What we were doing, in essence, was writing fan fiction.

Nas *fanfics*, a brincadeira migra para a adolescência e a fase adulta por meio da escrita e com um público específico, com o qual o *ficwriter* deseja interagir, o que nos leva a outro aspecto importante a ser considerado: a socialização.

A RELAÇÃO ENTRE *FICWRITERS* E LEITORES

Como foi dito no início do texto, o modo de ler do leitor é diferente do *beta-reader*, que seria o revisor. De fato é papel do leitor fazer a crítica, apontar pontos positivos e negativos do texto em questão. Entretanto, sua função vai além, pois o que o *ficwriter* deseja descobrir é como foi a experiência de leitura de seu público. Qual foi a reação dos demais fãs ao se depararem com determinados momentos da narrativa? Devido à facilidade de comunicação na contemporaneidade por meio das tecnologias digitais, a relação entre escritores e leitores tornou-se mais próxima e foi além das páginas escritas, não apenas para fãs, mas também entre escritores profissionais e seu público. No caso das *fanfics*, trata-se de uma interação que sempre existiu, mesmo antes do surgimento da internet, quando autores e leitores se comunicavam por meio de correspondência e *fanzines* (revistas feitas por fãs), e que é crucial para que a identidade de autor seja construída nos *ficwriters*, pois esta se faz na medida em que o escritor se sente reconhecido por um grupo como tal.

Por conseguinte, é comum *ficwriters* almejarem, além da escrita em si, o reconhecimento social e *status* dentro do *fandom*, podendo haver até mesmo conflitos entre escritores em busca de fama. Uma prática comum e com a qual infelizmente já precisei lidar é a de plágio, na qual pessoas utilizam *fanfics* alheias como se fossem de sua autoria. Os fãs repudiam essa atitude, que é proibida em todas as plataformas de publicação de *fanfics* e, caso ocorra, deve ser denunciada aos administradores do suporte no qual a

quebra de conduta ocorreu. Mesmo que toda *fanfiction*, a rigor, possa ser vista como plágio por infringir direitos autorais, toda a sua escrita foi composta pelo *ficwriter*, contendo pouco ou nenhum texto originário do objeto cultural, de modo que não existe a má fé, e sim um trabalho de criação cuidadoso; já o plágio de *fanfic* é composto por trechos copiados de outros textos, com o único objetivo de obter reconhecimento social.

A quantidade de comentários que os leitores deixam aos *ficwriters*, para muitos, acaba por se tornar um critério para saber se determinada *fanfic* é popular ou não. O *feedback* atualmente chega a ser crucial para que um fã se sinta motivado a continuar escrevendo *fanfics*, e um dos motivos para alguém abandonar a prática é também a falta de leitores. Por conseguinte, é comum, além de escrever e publicar, o *ficwriter* buscar meios de divulgar seu trabalho, criando uma capa chamativa para o "livro", criando um vídeo (*booktrailer*) ou divulgando em comunidades que reúnam escritores e leitores nas redes sociais.

Não se deve esquecer, porém, que o objetivo principal dos escritores é a diversão com a escrita e o contato com o leitor. Sempre que recebe um comentário, faz parte da etiqueta no mundo das *fanfics* o autor responder e agradecer pela atenção. Essa troca também possibilita que ambos se tornem amigos, capazes de conversar sobre o mesmo objeto de interesse. Mesmo que a relação não se desenvolva dessa forma, a interação em si já é uma recompensa pelo empenho do autor.

Um exemplo de interação entre autor e leitor é na *fanfic* "Vazio"[31], da autoria de Anita, história baseada em *Os Cavaleiros do Zodíaco*. A leitora, Madam Spooky, que também é uma *ficwriter*, deixou o seguinte comentário ao fim do texto:

---

31 Vazio – OA Fanfics Community. Disponível em: <https://oafanfics.livejournal.com/24185.html>. Acesso em: 3 jul. 2018.

Que coisa mais infeliz a situação dos cavaleiros, heim? Posso perguntar o que aconteceu com o Shun? Resolveu ser bom e se afastar já que estava traindo um de seus queridos amigos? Ou encontrou Ikki e este o estrangulou porque sumiu a [sic] procura de paz e meditação e Shun o cumprimentou com “Ikkiiiiii”? Altas possibilidades.

> Adorei a fic. Você conseguiu criar uma situação extremamente infeliz sem matar ninguém – o que é ainda mais cruel. Me lembra aquela quote do Stephen King: “Deus é cruel, as [sic] vezes ele te deixa viver”.

O elogio veio acompanhado de observações acerca do texto, de uma curiosidade (“o que aconteceu com Shun?”) e de uma brincadeira ao sugerir respostas para a sua dúvida. Nota-se também como a recepção da história irá variar de acordo com cada leitor, que associará o conteúdo lido ao seu próprio repertório: (“me lembra aquela quote do Stephen King”). A autora respondeu:

__ Vc leu!! Obrigada pelo comentário *_____*

Hahahaha, quem sabe o Shun voltou depois pra terminar o serviço né? xD Pobre Shiryu :xxx Aliás, eu me diverti pondo todo mundo da fic pra sofrer, ou ao menos boa parte. Até que o Hyoga se recuperou pra poder encontrar o Shun, né? xD

[...] Ohhh você percebeu minha intenção aqui! Eu costumo ter problemas de fazer fics mais tristes porque a primeira coisa que penso é em matar o personagem. Só que isso é muito fácil! É muito mais gostoso mantê-lo vivo pra sofrer eternamente *_*

Além de agradecer pelo comentário, Anita ponderou sobre a dúvida de Madam Spooky e contou mais sobre como foi o processo de escrita da *fanfic*. Observa-se aqui a associação da escrita com o

lazer “eu me diverti”, o que nos leva a pensar na questão do gosto pela escrita.

O PROCESSO DE ESCRITA DE *FANFICTIONS*

Em primeiro momento, é normal que o *ficwriter* iniciante seja motivado principalmente pelo afeto pelos personagens e o desejo de buscar narrativas alternativas que não se encontram no objeto cultural de que é fã. O prazer pela escrita aparece depois, sem deixar de ser menos importante, quando o escritor começa a sentir-se confortável com a atividade e passa a procurar a melhor maneira para expressar suas intenções por meio de texto.

Materiais escolares, manuais de escrita e gramáticas normativas são, é claro, referências para aqueles que têm dúvidas. Mas o *fandom* também oferece opções: além da ajuda de *beta-readers*, várias discussões entre *ficwriters* envolvem aspectos da escrita em si, como sobre construção de personagens e enredo, voz narrativa e tempo. Nos espaços de diálogo fora das *fanfics*, em redes sociais, *ficwriters* buscam a ajuda uns dos outros para melhor trabalhar suas histórias.

Entre os assuntos tratados, há alguns que são bastante específicos, como por exemplo: um autor vem publicando uma *fanfic* há tempos, mas acabou perdendo o interesse pela história e não consegue mais continuar. Deve prosseguir com a escrita de maneira forçada para não abandonar seus leitores ou deixá-los esperando até que consiga retomar a história? Outro exemplo é: uma pessoa pede conselhos sobre como proceder porque não se sente satisfeita ao reler seus próprios textos e não consegue avançar na escrita porque passa o tempo todo reescrevendo os trechos anteriores. Problemas como esses vão além de conhecimento linguístico, pois lidam com questões internas dos escritores e tornam o processo difícil. Assim,

quando eles se sentem satisfeitos com a qualidade de sua escrita e conseguem completar seus textos, o ato de escrever torna-se fonte de prazer.

Temas delicados também surgem nos grupos de discussão, como, por exemplo, uma pessoa que sofre de depressão e deseja escrever sobre sua própria experiência. A escrita, portanto, ganha uma dimensão terapêutica e deixa de ser um simples "hobby", pois os *ficwriters* recorrem à produção de *fanfics* como forma de lidar com problemas, sofrimentos e dúvidas que enfrentam fora do *fandom*.

Considerações finais

Retomando o episódio durante o meu estágio, diante das redações a serem corrigidas, vi um ciclo que terminava antes de começar, porque aqueles escritores não tinham leitores e nem a identidade de autores como os *ficwriters*. Senti tristeza naquele momento pelos variados conteúdos que morreriam reescritos nos cadernos como se fossem todos iguais. É claro, não é objetivo da escola formar escritores, mas a atividade dos *ficwriters* mostra-se interessante para quem deseja atrair a atenção dos estudantes à escrita e à leitura.

Não farei nenhuma sugestão de inserir as *fanfictions* no espaço escolar, por mais que elas possam se tornar proveitosas em uma atividade didática, se bem trabalhadas. Minha preocupação é a de mostrar fatores que movem os *ficwriters* e que fazem as *fanfics* darem certo no meio digital. A ligação afetiva dos fãs pelos personagens e a história do objeto cultural que admiram é o fator inicial principal que os leva às *fanfics*. Todavia, não basta ter amor aos personagens e não ter contato com a dinâmica do *fandom* e a interação com os leitores. No mundo das *fanfics*, escrever corretamente não é mais importante do que expressar-se, interagir com leitores e descobrir

como foi a leitura para eles. Escrever é também assumir a identidade de fã e estar no *fandom* envolve aceitar responsabilidades (como atualizar as *fanfics* a fim de não abandonar o leitor ou administrar o comportamento dos participantes de um dado grupo) e seguir regras de convívio, pois os membros possuem um vínculo afetivo com o grupo e é interessante para eles mantê-lo estável.

Escritores de *fanfics* são autores e não têm problema algum de assumir essa identidade. Mas será que os autores daquelas redações se veem da mesma forma? Será que os docentes os veem assim? É possível ensinar aos estudantes o que é *fanfic* e a escrevê-la corretamente. Isso criará condições para uma mudança efetiva no valor que a escrita tem para eles a fim de despertar-lhes o interesse? Para tanto, cabe a nós entender por que ela teria valor aos jovens, ou todo o trabalho de levar as *fanfics* ao espaço escolar poderá perder o sentido.

As *fanfictions* são, com certeza, um objeto interessante para prestarmos atenção quando o assunto é a formação de leitores e de escritores, mas por motivos que vão além de seu caráter intertextual. Elas nos mostram que *ficwriters*, desde muito jovens, querem ser ouvidos e que essa possibilidade de expressão é, para eles, importante a ponto de se tornar uma prática duradoura, que se estende por anos. Não é necessário levar as *fanfics* aos jovens escritores, e sim uma dinâmica que lhes dê a liberdade para encontrar na escrita uma experiência significativa.

Referências

ANNE Rice – The Official Site. Disponível em: <http://annerice.com/ReaderInteraction-MessagesToFans.html>. Acesso em: 3 ago. 2018.

ARCHIVE of our own. Disponível em <https://archiveofourown.org/>. Acesso em: 31 jul. 2018.

FANFICTION.NET. Disponível em: <https://www.fanfiction.net/>. Acesso em: 31 jul. 2018.

JENKINS, H. *Textual poachers*: television fans & participatory culture. New York: Routledge, 1992.

NYAH! Fanfiction. Disponível em: <https://fanfiction.com.br/imprensa>. Acesso em: 31 jul. 2018.

PUGH, S. *The democratic genre*: fan fiction in a literary context. Bridgend: Poetry Wales, 2005.

VARGAS, M. L. B. *O fenômeno fanfiction:* novas leituras e escrituras em meio eletrônico. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2005.

VAZIO – OA Fanfics Community. Disponível em: <https://oafanfics.livejournal.com/24185.html>. Acesso em: 3 jul. 2018.

O LEITOR CONTEMPORÂNEO: PRECONCEITOS, COMPLEXOS E PROMESSAS

Márcio Roberto do Prado
Universidade Estadual de Maringá (UEM)

As discussões referentes ao leitor contemporâneo, não raras vezes, tendem a reforçar um estereótipo no qual esse leitor assume feições potencialmente negativas, sobretudo quando pensamos no contexto escolar e nos processos de formação leitora, em uma perspectiva que se estende facilmente até os últimos momentos da Educação Básica – ou, ainda, mesmo na Educação Superior. "O jovem não lê mais", "O jovem lê mal", "O jovem prefere outras atividades à leitura, tal como assistir a programas variados, ouvir música ou jogar videogames": afirmações dessa natureza se acumulam na construção de um cenário um tanto quanto apocalíptico, no qual a memória nostálgica de um paraíso perdido da literatura e da leitura surge como uma sombra a obscurecer o cenário atual. Contudo, cabe aqui o questionamento a respeito do tema de modo menos apaixonado ou desesperado: seria o panorama tão severo? Ou, na verdade, mais do que uma questão de "melhor" ou "pior", encontramo-nos no âmbito do "diferente"?

De início, poderíamos colocar à prova a ideia de que o jovem não lê. Como pode tal afirmação se sustentar diante de sucessos editoriais como *Harry Potter*? Ou, ainda, esquecer a onda não tão antiga de *fanfics* e de produções como a poesia viral? Quando há a concessão a tal argumento, a propalada "má" qualidade da leitura entra em cena. Quanto a isso, realmente há espaço para o debate, uma vez que o rigor e a exigência da competência de leitura podem variar segundo o contexto. Todavia, em níveis mais básicos, o que se espera

de um leitor em bom processo de formação pode ser encontrado em redes sociais dedicadas à leitura e ao compartilhamento de livros e mesmo em canais de discussão de leitura e de sua promoção presentes no YouTube. Esse último fato permite problematizar a questão das trocas desfavoráveis à literatura e à leitura no contexto contemporâneo. Em primeiro lugar, outras mídias e suportes não significam necessariamente o afastamento puro e simples do ato de ler (literatura, inclusive). Em segundo lugar, mesmo quando não há uma relação estrita com a literatura, há ainda dinâmicas comunicacionais inerentes às praticas do leitor contemporâneo, que são incontornáveis caso queiramos dialogar com esse leitor, mesmo que tenhamos em mente apresentar a ele os prazeres e as recompensas de um bom romance ou de um bom poema.

Tomemos o caso dos videogames como exemplo: em um primeiro momento, ao pensarmos em algo como *Tetris*, podemos ter dificuldades em conceber qualquer possibilidade de ação direta na formação do leitor. Todavia, em um momento pioneiro e importante dos estudos dos *games*, Janet Murray, encarou esse mesmo caso com um olhar diferente:

> Se as mesmas ideias espaciais que estão por trás do movimento de peças coloridas em Tetris – atividade implacável, encaixes precisos e mal ajustados, ordem e caos, aglomeração e eliminação – fossem representadas numa dança, automaticamente faríamos sua associação com a experiência humana do dia-a-dia, pois veríamos seres humanos a encená-las. Num jogo de computador, o interator é o bailarino e o projetista de jogos é o coreógrafo. Os objetos na tela são como uma linguagem simbólica para induzir nossa ação. Assim, embora experimentemos o jogo como um meio para adquirir habilidades, somos atraídos para ele pelo conteúdo expressivo implícito da dança. Tetris nos permite vivenciar simbolicamente a agência sobre nossas vidas. Trata-se de um tipo de dança da chuva para a psique pós-moderna, feita para nos

> proporcionar uma encenação de controle sobre coisas que estão além de nossas capacidades. (MURRAY, 2003, p. 142).

A proposta de Murray ainda é provocativa, e abre espaço para uma abordagem dos games na qual um considerável arsenal de leitura se faz necessário para que possamos extrair do jogo todas as suas potencialidades. Evidentemente, seria possível questionar se, nesse caso específico, a beleza não estaria "nos olhos de quem vê", de modo que a complexidade seria mais fruto de uma leitora já experimentada e não algo intrínseco ao game. Nesse sentido, bastaria recorrermos a uma proposta mais elaborada, tal como *The last of us* (2013). A jornada de Joel e Ellie em um mundo devastado por um fungo capaz de transformar os humanos infectados em monstros tem seus momentos típicos de jogos de ação-aventura, com direito a coletar itens, enfrentamentos, movimentos furtivos, dentre outros (Figura 1). Todavia, o que tornou essa produção da Naughty Dog um sucesso de público e crítica foi algo além de sua jogabilidade pura e simples. Isso envolveu a elaboração da narrativa, bem como a construção carismática de seus dois protagonistas, bem como a relação e a dinâmica entre eles (Figura 2).

Figura 1 – Screenshot da tela do jogo The Last of Us (2013)
Fonte: The Last of Us (2013)

Figura 2 – Screenshot da tela do jogo The Last of Us (2013)
Fonte: The Last of Us (2013)

Seguindo tal princípio, é importante frisar que os elementos narrativos (a caracterização de personagens sendo obviamente um deles) sempre permitiram uma aproximação de games com tais elementos e das narrativas literárias, o que já reforça o diálogo com a formação do leitor e facilita, se não a superação, ao menos a flexibilização de alguns preconceitos concernentes ao tema. Assim, mais emblemático ainda se torna o exemplo de jogos como os desenvolvidos pela Telltale, empresa de *games* com nome claramente sugestivo e responsável por obras como *Game of Thrones* (2014), baseada na série de livros de George R. R. Martin e, sobretudo, na série televisiva da HBO, no ar desde 2011. O game em questão apresenta elementos que podem ser considerados "esperados" em um jogo dessa natureza, como alguns momentos de combate (Figura 3). Todavia, a tônica do game está nas sutilezas dos diálogos e nas consequências dos jogos políticos e de poder, de modo que a grande ação do jogador está em interagir com o texto verbal, seja oral, seja escrito (Figura 4).

Figura 3 – Screenshot da tela do jogo Game of Thrones (2014)
Fonte: Game of Thrones (2014)

Figura 4 – Screenshot da tela do jogo Game of Thrones (2014)
Fonte: Game of Thrones (2014)

É interessante notar como, aqui, o peso do texto verbal se faz evidente, tornando a atividade leitora elemento imprescindível da própria jogabilidade, o que aproxima o jogador do leitor naturalmente. Contudo, é importante não perder de vista que a

dinâmica comunicacional, aqui, se dá por meio da interação com um *joystick* de console (nos casos citados, o do Playsation 3), o que implica, potencialmente, dinamização corporal-cinestésica com até dezessete botões (no caso do *joystick* do Playstation 4, esse número sobe para dezoito). Como esperar que uma abordagem tradicional e conservadora do leitor e da leitura dê conta de assimilar tal interação sem pressupor dano para a atividade com o texto verbal? Nesse sentido, é compreensível que a insegurança leve a posturas de resistência que se traduzem em complexos[32], relacionados ao leitor em formação bem como aos responsáveis pela mediação da leitura, em especial os professores. Tratemos, pois, do *Complexo de Leonardo* e do *Complexo de Beethoven*.

Um dos aspectos mais curiosos do gênio renascentista Leonardo da Vinci consiste no fato de que sua polimatia quase sobre-humana era acompanhada por uma tendência fortíssima a deixar inacabadas algumas obras que, não raras vezes, permaneciam como pouco mais que rascunhos ou esboços. Não precisamos relembrar, aqui, projetos que, como projetos, foram plenamente realizados, ainda que não tenham encontrado materialidade posterior sob a forma de construções ou máquinas engenhosas. Podemos destacar obras como *A adoração dos magos*, trabalhada entre 1481 e 1482. Embora encomendada pelos pios monges de São Donato de Scopeto, ela nunca teve oportunidade de uma visão daquilo que deveria ser sua forma final, tal como podemos até hoje verificar na Galleria degli Uffizi, em Florença. Do ponto de vista artístico, não se tratava de um esboço para uma futura (e hipotética) obra: já era um trabalho em andamento. Do ponto de vista prático, é importante ressaltar que se tratava de uma encomenda, no fim, profissional – paga, inclusive. Contudo, a obra, essa primeira grande pintura de Leonardo – e a

---

32 Os complexos aqui mencionados (Complexo de Leonardo e Complexo de Beethoven), foram trabalhados em outros textos de nossa autoria, com objetos de análise diversos e com profundidade variada.

primeira que podemos atribuir com mais segurança ao mestre – permaneceu inconclusa.

Figura 5 – A adoração dos magos
Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/A_Adoração_dos_Magos_(Leonardo_da_Vinci)

A dinâmica comunicacional na qual se insere o leitor mais recente, sobretudo o nativo digital, compartilha de alguns aspectos da natureza de Leonardo, como a *ânsia polimática* e a *tendência ao inconcluso*. Contudo, conforme já pudemos antecipar ao tratar dos preconceitos inerentes às reflexões sobre esse atual interagente – não raras vezes um ciberagente – da leitura (e, também, vale lembrar, da escrita), esses dois aspectos são vistos, em boa parte das vezes, sob uma ótica negativa.

A ânsia polimática, o desejo de fazer *tudo*, é vista como falta de foco, convite e explicação para mais superficialidade e incapacidade de imersão. Ao articular convergencialmente leitura e escrita (mas não apenas isso), o ciberagente abre-se, em especial com o auxílio da internet e do computador, a um universo de possibilidades. O dia a dia pode contar com a leitura (acompanhada de comentários) de dezenas de páginas favoritas, postagens em sua(s) própria(s) página(s) pessoal(ais), conferência dos principais *tweets* (seguidos pelo *retweet* ou pelo *tweet* original provocado pelo que se lê), atualização do Facebook e de todas as demais redes sociais às quais está conectado, inúmeros *downloads* de filmes, séries, livros, músicas e toda sorte de bens culturais do interesse do ciberagente. Acrescente-se a isso, no caso de um hipotético adolescente, o tempo passado na escola e as obrigações diretamente decorrentes dela, bem como ao menos um espectro de vida social e algumas inevitáveis horas de sono e teremos dificuldade em encaixar a lista em vinte e quatro horas. A menos, é claro, que tudo seja feito de modo extremamente superficial, através de *flashes* actanciais que impediriam qualquer consistência ou conteúdo.

A outra possibilidade para tamanha atividade consistiria no outro elemento apontado, a tendência ao inconcluso. Se não pudermos partir do princípio segundo o qual a ânsia polimática gere indiscutivelmente resultados superficiais e "ruins", então a conclusão poderia ser a de que o aparente exagero de ações impediria que se finalizasse qualquer coisa. Já no passado recente, número de *blogs* deixados de lado com apenas uma dúzia de postagens, os perfis abandonados ou cancelados nas diversas redes sociais, o volume impressionante de arquivos baixados e esquecidos em pastas "para ler/assistir/ouvir depois", tudo contribuiria para reforçar a tese do inconcluso.

Deste modo, o nativo digital, o ciberagente, mesmo fugindo de uma conotação estritamente freudiana (2007), estaria sujeito

a um *Complexo de Leonardo*: fadado a fazer quase tudo, mas de modo superficial, ou a fazer tudo quase, deixando uma coleção impressionante de rascunhos que não deveriam ser apenas rascunhos. Todavia, a própria referência a Leonardo da Vinci deveria ser capaz de, ao menos, acenar com possibilidades mais positivas. Afinal, conforme já apontamos aqui, trata-se sobretudo de trocar uma polêmica estéril sobre escalonamento valorativo em função de uma perspectiva do "diferente". Não podemos tentar avaliar e analisar a dinâmica comunicacional que se desdobra atualmente sob a égide de pressupostos e valores que serviam, e bem, para uma dinâmica diversa. Na verdade, nem se trata de uma constatação tão inovadora: a ambiguidade do *phármacon* platônico que leva Sócrates a questionar a escrita já antecipava um conflito que se repete nos dias de hoje. Aquilo que "se perde" seria por demais valioso para que permitíssemos tamanho assédio à cultura humana. Mas realmente há perda? Embora um aedo nos moldes daqueles que disseminavam as epopeias homéricas não tenha mais espaço (a menos que pensemos em uma situação artificial), as epopeias em si continuam presentes e atuantes em nossa cultura. E não seriam elas o fim, cujo meio era o aedo, que deveríamos preservar? Se a resposta for "sim", como não saudar os meios que otimizem o processo, desprendendo-nos do paradoxo de um "trabalho intelectual braçal" em proveito de nossas metas mais relevantes?

Aqui uma decorrência merece destaque e leva ao nosso Complexo de Leonardo: a modificação dos meios leva à modificação da relação que o ser humano estabelece com aqueles com os quais se comunica tanto quanto com a própria comunicação enquanto processo. Utilizando um exemplo dos mais óbvios e repetidos, conversas mantidas paralelamente com mais de dez interlocutores no WhatsApp (através de texto, vídeo e áudio), nem sempre através da mesma janela, impossibilitariam qualquer diálogo mais profundo, levando a uma profusão de expressões como "sim", "não" ou, simplesmente, "kkkkkkk". Isso pode ocorrer, mas a questão

impressionante aqui não está focada na pretensa profundidade da conversa, mas, antes, no fato de que o ciberagente, enquanto cibercomunicante, mantém várias conversas simultâneas sem perder o fio comunicacional em nenhuma delas, algo impensável, nos mesmos termos, em um diálogo "cara a cara". Além disso, basta frequentar um mero *chat* para esbarrar com inúmeras situações em que dois interlocutores retirem-se da sala para uma conversa privada – e, por conseguinte, mais aprofundada e detida. Há um contrato dialógico, regido por regras de – para utilizar um termo já arcaico – "netiqueta". Nesse contrato, a conversa múltipla ou entre dois interlocutores convive com outros elementos como a utilização ou não de caixa alta. Diferente, apenas diferente.

Isso nos serve para pensar, se considerarmos o contexto de sala de aula, em todos os atores envolvidos, mas serve de modo ainda mais eficiente quando pensamos nos educandos. Para analisarmos os professores e os pesquisadores de literatura, atores fundamentais no processo de mediação da leitura, outro complexo pode ser mais ilustrativo. Esse complexo não está mais tão ligado ao "objeto" de reflexão do intelectual, mas é inerente ao próprio intelectual e, muitas vezes, atravanca avanços absolutamente necessários para uma reflexão mais eficiente sobre o tema. Trata-se do *Complexo de Beethoven*.

Os progressivos problemas auditivos de Ludwig van Beethoven legaram à História da Música uma de suas imagens mais tocantes: a figura do gênio musical surdo, compondo sinfonias e sonatas que ouviria apenas com a alma. Mesmo que a realidade dos fatos não fosse tão simplista e a degeneração tenha sido progressiva, neste caso específico a versão é mais interessante e útil do que uma eventual – e igualmente questionável, no fim das contas – "verdade dos fatos". Afinal, em seu testamento de Heiligenstadt, datado de 1802, Beethoven escreve de modo tocante:

Para meus irmãos Karl e (Johann) Beethoven.

Vocês, que pensam que sou um ser cheio de ódio, obstinado, misantropo, ou que me fazem passar por tal, como vocês são injustos! Vocês ignoram a razão secreta daquilo que lhes parece ser assim. Desde a infância, meu coração e meu espírito mostravam inclinação para este sentimento delicado: a benevolência. Sempre estive disposto a realizar grandes ações; mas não se esqueçam que desde a mais tenra idade, aos seis anos, fui vítima de um mal pernicioso, que a incapacidade dos médicos acabou por agravar ainda mais. Encontrando decepções, ano após ano, com relação a minhas esperanças de melhoras, forçado, por fim, a vislumbrar a perspectiva de uma enfermidade duradoura, cuja cura exigiria vários anos (admitindo que essa cura fosse possível), dotado de um temperamento ardente e ativo, sujeito às distrações oferecidas pela sociedade, vi-me obrigado a me isolar, a passar minha vida longe do mundo, solitário. Se por vezes me ocorria de tentar ignorar aquilo por que passava, a triste experiência de minha audição perdida vinha me lembrar duramente de tudo. E, todavia, não conseguiria dizer a todos: “Falem mais alto, gritem, pois eu sou surdo!”. Ah, como confessar a fraqueza de um sentido que, em mim, deveria ser infinitamente mais desenvolvido que nos outros, de um sentido que outrora eu possuí com uma perfeição que poucos músicos conheceram?. (BEETHOVEN, 1936, p. 79-81, grifo e tradução nossos)[33].

---

33 Pour mes frères Karl et (Johann) Beethoven. [...] Ô vous, qui pensez que je suis un être haineux, obstiné, misanthrope, ou qui me faites passer pour tel, combien vous êtes injustes ! Vous ignorez la raison secrète de ce qui vous paraît ainsi. Dès l’enfance, mon cœur, mon esprit inclinaient à ce sentiment délicat : la bienveillance. J’étais toujours disposé à accomplir de grandes actions ; mais n’oubliez pas que depuis bientôt six ans je suis atteint d’un mal pernicieux, que l’incapacité des médecins est venue aggraver encore. Déçu d’année en année dans l’espoir que mon état s’améliore, forcé enfin d’envisager l’éventualité d’une infirmité durable, dont la guérison exigerait des années, en admettant qu’elle fut possible, doué d’un tempérament ardent et actif, porté aux distractions qu’offre la société, je me suis vu contraint, de bonne heure, à m’isoler à passer ma vie loin du monde, solitaire.

E essa ideia oferece um problema com o qual têm de lidar tanto os professores que se veem diante do desafio de mediar o processo de ensino-aprendizagem em tempos atuais quanto os pesquisadores que queiram não apenas decifrar a mecânica e a gramática dos novos processos comunicacionais, mas também entender como esses processos interferem diretamente na sala de aula: como acompanhar a evolução?

Em alguns casos, que se tornarão obviamente mais frequentes com o passar dos anos até se tornarem regra, os professores estão amplamente familiarizados, por exemplo, com os recursos computacionais e com as dinâmicas deles oriundas. Esses professores utilizam com desenvoltura o Facebook, mantêm páginas bem concebidas e bem conduzidas e não se acanham em responder a seus *e-mails* ou a interpelações no WhatsApp mesmo aos domingos e feriados. Alguns desses professores, inclusive, fazem questão de tentar aliar suas práticas didático-pedagógicas aos recursos que se oferecem a um clique. Porém, no momento em que este texto é escrito, ainda temos um considerável número de professores e pesquisadores para os quais esse cenário até aqui descrito é um incômodo "outro", quando não se configura como um completo desconhecido. Se partíssemos do princípio de que a assimilação da tecnologia e de seus reflexos é já real e inevitável em sua crescente intensidade, poderíamos, de modo pertinente, questionar se estamos diante de um quadro severo de "evolua ou morra". Desta maneira, professores e pesquisadores veem-se constrangidos diante de sua aparente inadequação a um contexto no qual deveriam se mover com desenvoltura, bem como de suas deficiências em uma competência

---

S'il m'est arrivé, parfois, de vouloir ignorer tout cela, la triste expérience que je faisais alors de mon ouïe perdue venait durement me le rappeler; et pourtant je ne pouvais encore me résoudre à dire aux hommes : « Parlez plus haut, criez, car je suis sourd. » Ah ! Comment avouer la faiblesse d'un sens, qui, chez moi, devrait être infiniment plus développé que chez les autres, d'un sens que j'ai possédé autrefois dans une perfection telle que bien peu de musiciens l'ont jamais connue.

na qual deveriam, inclusive, possuir maior performance que os demais.

Esse é contexto no qual se desenvolve outro complexo, o *Complexo de Beethoven*, do qual derivam os princípios de *inadequação contextual* e *déficit da condição sine qua non*. À semelhança daquilo que sugerem as palavras de Beethoven em seu testamento, a falta de excelência – ou mesmo a total e paradoxal deficiência – em um campo no qual se esperaria um desempenho maior do que o de não-especialistas leva a uma inevitável sensação de deslocamento, de inadequação, de não-pertencimento que, não raras vezes, provoca um movimento de defesa no sentido de recusa e afastamento.

A fim de ilustrar a inadequação contextual, tomemos um exemplo na figura do professor de Ensino Fundamental e Médio. Ao perceber sua falta de desenvoltura com relação à internet e às – novas, aceitemos ainda o termo – tecnologias, o professor vê-se diante de duas opções: ou a) busca equiparar-se àqueles que possuem ampla proficiência nos domínios agora necessários, esbarrando em demandas igualmente urgentes de suas exigências de sala de aula (com cargas horárias frequentemente abusivas aliadas a uma remuneração insuficiente) e em um modelo de ensino-aprendizagem que nem sempre está aberto a inovações, em especial aquelas cujos resultados não estejam ainda plenamente comprovados; ou b) foge de toda ou qualquer situação que o lance em território que se revele hostil devido à inadequação contextual que percebe como inerente a si. Seria fácil ver aqui apenas uma censurável covardia ou uma injustificável preguiça que levariam à fuga. Todavia, muitas vezes, o afastamento não representa a busca de uma zona de conforto, mas, antes, uma tentativa de manter um padrão de excelência e um domínio de conteúdos e procedimentos que possam garantir boas aulas e resultados expressivos.

A causa do sentimento de inadequação é o *déficit* da condição *sine qua non*. E, para compreendermos o princípio, o mais interessante seria direcionar o foco para os pesquisadores, em especial os do meio universitário. Os pesquisadores, sobretudo nos dias atuais, convivem com a demanda de hiperespecialização. E não basta trabalhar um domínio extremamente recortado e específico, é preciso realizar o impossível em termos de conhecimento humano e "esgotar" o tema estudado: é preciso saber "tudo" que se produz no domínio e "tudo" que se produz sobre o domínio. No caso do contexto comunicacional e cultural dos dias de hoje, a atualização de conteúdos é constante e se dá em progressão geométrica, o que já dificultaria essa aspiração ao esgotamento. No caso de um pesquisador que não esteja familiarizado com este universo, este percebe-se preso ao que poderíamos chamar aqui de *Princípio de Zenão*: a impressão é a de estar no âmago de um novo paradoxo de Aquiles e da tartaruga, com o agravante de que o espaço não apenas é infinitamente dividido: ele também arboresce, criando um painel que, visto de fora e sem familiaridade, pode ser realmente assustador. E o professor-pesquisador sente que jamais poderá vencer essa corrida.

Obviamente, tanto os professores de Ensino Fundamental e Médio atuam como pesquisadores em suas capacitações e em sua constante busca por melhores situações de sala de aula, quanto os pesquisadores mencionados, salvo raríssimas exceções, são igualmente docentes. Além disso, os dois princípios do Complexo de Beethoven encontram-se relacionados, alimentando-se mutuamente. Deste modo, um exemplo geral pode dar conta de todas as frentes em termos de ilustração. Suponhamos um professor (não importa o nível de ensino) que pretenda utilizar um *site* como ferramenta ao mesmo tempo de reflexão didático-pedagógica e de prática de sala de aula. Ele deve levar em conta aspectos de algo que poderíamos chamar, sem qualquer ironia, de uma "poética da internet", segundo a qual esperamos, dentre outras coisas, postagens

concisas, interação pelos comentários e atualização constante. Apenas esses três elementos apresentam dificuldades concretas para o novato ou o estrangeiro. A concisão das postagens gera tensão com a necessidade de maior elaboração reflexiva, por exemplo. A interação pelos comentários, por sua vez, pode gerar dificuldades de gerenciamento de tempo (não há como controlar a chegada dos comentários) e dificultaria sua utilização como uma eventual ferramenta de otimização da escrita segundo a norma padrão em função de sua essencial concisão traduzida em brevidade e em função da adequação a este processo de comunicação específico e ao contrato de comunicação que ele estabelece e pressupõe.

Já a necessidade de atualização constante retoma o problema do tempo e nos faz lembrar que um *site* plenamente ativo apresenta postagens diárias, em várias ocasiões mais de uma postagem por dia. Uma vez que a manutenção do *site* ocuparia uma posição normalmente periférica nas pesquisas e nas questões de sala de aula, como esperar que o professor-pesquisador viva uma verdadeira imersão em tal universo? Sem a imersão, surge a impressão de não se esgotar realmente o objeto, o que leva à sensação de se possuir uma deficiência fundamental em uma frente que pareceria indispensável para uma reflexão adequada sobre o tema em termos de cientificidade e rigor. Disso decorre a outra sensação, a de se estar em um local que não nos pertence e ao qual não pertencemos. Disso ao descomprometimento e ao desinvestimento é um breve e fácil passo.

Uma reflexão como a que aqui foi levada a cabo pode, mais do que descrever um cenário, apontar para certo pessimismo, ao menos em curto prazo. Todavia, não há necessidade de que isso ocorra. No caso do Complexo de Leonardo, basta que o constante exercício de legitimação daquele que é diferente e de seu discurso (do qual apenas esse diferente pode ser sujeito) seja continuamente levado a cabo, de modo que aquilo que possa ser negativamente normatizado

surja como uma possibilidade real em termos comunicacionais, culturais e educacionais. Para tanto, o meio mais simples de se atingir tal patamar surge como a "solução" também do Complexo de Beethoven: trata-se de uma aceitação do convite à aventura que permita que aquele que ainda se sentir pouco familiar com as demandas contemporâneas da comunicação possa, ainda que gradualmente, imergir sem se afogar em um mundo que, longe de vir a ser, já é. Assim, com essa disposição a aceitar o balbucio que precede a oratória competente, outro tipo de passos, importantes, podem ser dados. Passos que, pouco a pouco, ganham o ritmo de uma corrida e, nesse ponto, até o Princípio de Zenão pode ser menos opressor, uma vez que esse novo Aquiles não mais corre *contra* a tartaruga. Ele corre *com* a tartaruga.

A chave para tal realização pode ser algo pouco preciso, mas por uma boa razão: não há. Nesse sentido, para encerrar essa discussão, vale mencionar uma passagem do ciberteórico Pierre Lévy, de um livro muito particular intitulado *O fogo liberador*, no qual nossa necessidade de chaves é colocada na devida perspectiva:

> Quando eu tinha dez anos, levava para a escola a chave de casa, porque eu voltava antes de meus pais, que às vezes trabalhavam até tarde. Numa noite de inverno, quando cheguei na porta de casa, procurei a chave e não achei. A casa estava isolada. A noite caía. Estava sem a chave. Fiquei esperando na frente de casa. Uma hora, duas horas, três horas. Meus pais não chegavam. Achei que nunca mais fossem voltar. Pus-me a chorar. Sentia-me muito sozinho, abandonado, exilado, infeliz. Finalmente meus pais chegaram. "Por que você está chorando?", perguntaram. "Como vimos que você tinha esquecido a chave, deixamos a porta aberta." Empurrei a porta. Ela estava aberta. Não tinha nem sequer pensado em tentar abri-la sem chave. [...] Quis contar essa história [...] só para dizer que sei que você não tem a chave. Ninguém tem a chave. Ninguém nunca a teve. Não precisamos de chave. A porta está aberta. Entre em sua casa. (LÉVY, 2001, p. 24)

Referências

BEETHOVEN, L. *Carnets intimes*. Tradução de M. V. Kubié. Paris: R. A. Côrrea, 1936.

FREUD, S. *Uma recordação da infância de Leonardo da Vinci*. Tradução de Maria João Pereira. Lisboa: BEI/Relógio de Água, 2007.

GAME of Thrones – PS3. San Rafael: Telltale Games, 2014 - Videogame.

LÉVY, P. *O fogo liberador*. Tradução de Lilian Escorel. São Paulo: Iluminuras, 2001.

MURRAY, J. *Hamlet no holodeck:* o futuro da narrativa no ciberespaço. Tradução de Elissa Khoury Daher e Marcelo Fernandez Cuzziol. São Paulo: Itaú Cultural: UNESP, 2003.

THE Last of Us – PS3. Santa Monica: Naughty Dog, 2013 – Videogame.

Romance de mocinha: coleções, características e "querida leitora"[34]

Cleiry de Oliveira Carvalho
Universidade de Brasília (Unb)/CAPES

O que é literatura? O que é democracia? O que dizer de uma infinidade de obras que não são "nada"? De seus milhares de leitores que são excluídos do universo que nomeia os tais "leitores competentes"? Que tipo de opressão é possível mensurar se se trata de uma "não" literatura e, consequentemente, de um "não leitor"? É nessa perspectiva de provocação que o trabalho se encaminha, trilhando pelo caminho da indústria cultural e passeando pelos romances de bancas de jornais lidos e relidos em todo o Brasil.

O trabalho de Rosane Manhães Prado em *Perspectivas antropológicas da mulher* (1981) facilita o estudo do romance de mocinha comercializado no Brasil nos séculos XX e XXI. A pesquisa desenvolvida por ela apresenta algumas coleções que vigoraram no início do século XX e, apesar de ainda ser possível encontrar exemplares, por exemplo, da coleção Biblioteca das Moças, no início do século XXI, esses exemplares não são de fácil acesso nas bancas de jornais e sebos. No entanto, além das coleções estudadas por Prado objetivando o estudo dos romances dellianos[35], outras coleções

---

34 Este trabalho é oriundo da minha produção intitulada *Romance de mocinha & Romance de mocinho*: a literatura narrativa de massa por um convívio dos contrários (CARVALHO, 2007).

35 M. Delly é alcunha para os irmãos franceses Frédéric Henri Joseph Petitjean de La Rosière (1876-1949) e Jeanne-Marie Henriette Petitjean de La Rosière (1875-1947).

foram publicadas em meados do século XX e algumas delas não só resistiram à passagem do século como ganharam roupagens novas para adentrar o século XXI.

Sobre o romance de M. Delly me respaldei em três pesquisas: 1) a pesquisa de Prado (1981) apresenta o perfil das personagens e enredos dos diversos exemplares de romances dos autores M. Delly por um viés estruturalista; 2) Maria de L. Vieira Nogueira (1993) persegue um trabalho arqueológico ao estudar três estratos de produção dos romances dellianos e 3) Maria Teresa Santos Cunha (1999) apresenta uma pesquisa ancorada na história de leituras das leitoras de M. Delly. Esses estudos tratam, especificamente, do romance de mocinha de M. Delly.

Um outro trabalho, de Simone Regina Ferreira Meirelles (2002), apresenta um estudo dos romances de mocinha mais atuais, ou seja, coleções como *Bianca, Júlia* e *Sabrina*. Esse itinerário permitiu indagar se todos os aspectos da produção de M. Delly detectados por Prado (1981), em algum momento, figuravam nos exemplares por mim estudados.

Ao verificar 28 coleções, totalizando 101 títulos, constatei a repetição não só do nome de algumas coleções, mas ainda o fato de algumas autoras escreverem para coleções diferentes. Assim, tanto a quantidade de coleções como a autoria se dá conforme a necessidade de inserir outra história no mercado de romances. Não se trata de contrassenso estudar a quantidade, haja vista o estudo visar o corpóreo dessas coleções; isto é, pretendo com a quantidade detectar a mecanicidade dessas coleções, sempre ciente de que o "conceito de quantidade é integrado pelo de qualidade, pela dialética da quantidade que se torna qualidade" (GRAMSCI, 1978, p. 82). Avalio na quantidade leituras isoladas dos romances individuais. Ou seja, são casos pontuais, contáveis. Mas quando

se trata da quantidade é preciso analisar a estrutura produtiva, os padrões de consumo, os padrões culturais que resultam em traços (qualidade) da fisionomia de nossa sociedade.

A quantidade visa atender à necessidade de a indústria de entretenimento inserir um produto no mercado de livros e a qualidade está vinculada aos modos de satisfação que esse determinado produto deve gerar na consumidora. Neste caso, a dialética quantidade-qualidade[36] é vinculada a produto-prazer; isto é, as leis da economia guiam o mercado de literatura. Por conta disso tudo, os números aqui são bastante úteis para a comparação proposta entre as coleções de mocinha, mas não devem ser tomados como potência transcendente ainda que as histórias presentificadas nas coleções alimentem, repetitivamente, o imaginário e a identidade da consumidora.

No início da investigação, ou seja, em um primeiro contato com a editora Nova Cultural[37], obtive a informação de que no ano de 2000 a editora comemorava 21 anos de publicação dos romances Nova Cultural. Nessa altura, a editora apresentava 14 coleções,

---

36 "Não convém dicotomizar entre quantidade e qualidade porque são apenas modos diferenciados de manifestações, funcionamento e dinâmica. A intensidade é própria de fenômenos *complexos* que mesclam seus componentes de modos ordenados e desordenados. São complexos não só porque estão dotados de componentes múltiplos, mas sobretudo porque são *ambíguos*" (DEMO, 2001, p. 16, grifo do autor).

37 A propaganda da editora alega que "ao longo destes 21 anos conquistamos um público assíduo e fiel que coleciona as séries, escreve dando opiniões e sugestões. Nossas principais séries são: *Julia, Sabrina, Bianca, Clássicos Históricos* e *Momentos Íntimos*. O sucesso desses livros abriu caminho para outras séries com periodicidade de lançamento variada (semanal, quinzenal, mensal, bimestral e anual). São elas: *Clássicos Históricos Especial; Sabrina Noivas; Sabrina Cegonha; Momentos Íntimos Extra; Julia Paixões Picantes; Bianca Sonhos; Edição de Colecionador; Best Seller*; *As melhores Histórias de Clássicos Históricos* além de diversos especiais e *minisséries*. São lançados cerca de 30 novos livros por mês".

publicava 360 livros por ano, oferecendo um livro por dia a sua fiel consumidora. Esses livros podem apresentar até três títulos publicados no mesmo volume.

Mas, em 2007, a editora, mais velha e sábia, consegue ampliar a divulgação do seu produto investindo em publicidade. O sítio da editora permite obter[38] informações atualizadas:

> Com cerca de 400 títulos publicados anualmente, os Romances Nova Cultural são um sucesso de venda e de público. Obras de grande apelo popular, os Romances seduzem e entretêm um número cada vez maior de leitoras, oferecendo histórias de paixão e encontros inesquecíveis, que cumprem o seu objetivo: fazer sonhar.
>
> A Editora Nova Cultural começou a publicar os Romances em 1978, com a série Bárbara Cartland[39]. Em seguida Sabrina.
>
> Como obteve um estrondoso sucesso, numa época em que as fotonovelas ainda lideravam o segmento de leitura de entretenimento, foram lançadas a seguir a série Julia e depois Bianca.
>
> Atualmente os Romances Nova Cultural contam com 7 séries regulares, que são sucesso de público e venda. Com traduções primorosas e uma excelente qualidade editorial, os Romances Nova Cultural são os preferidos das leitoras brasileiras (on-line, destaque da editora Nova Cultural, 2007).

Aparentemente parece muito 400 títulos por ano. Mas é

---

38 Informação coletada no sítio: http://www.novacultural.com.br/romances.asp. Acesso em: 11 jan. 2007.

39 Em 2000, a Nova Cultural informou que a estreia da editora foi com a série *Barbara Cartland*, em 1979.

possível questionar esse “muito” diante do depoimento de uma leitora de romance de mocinha. A leitora, com 24 anos, solteira, com Segundo Grau completo e secretária na cidade de Londrina/PR, ao ser indagada sobre quantos romances costumava ler por mês, respondeu: “Uns 40. Leio rápido. Sou secretária de uma psicóloga e fico sozinha a maioria do tempo. Aproveito para ler no trabalho” (MEIRELLES, 2002, p. 178). Essa leitora iniciou suas leituras aos 12 anos e lê mais do que a Nova Cultural produz por mês.

O domínio da editora Nova Cultural é evidente e parece óbvia a preocupação de liderança no mercado de entretenimento; afinal, a editora apresenta, não se trata de redundância, uma coleção de coleções em série:

Quadro 1 – Coleções

Coleção	**Período**	**Nº de pág.**	**Preço R$**
BestSeller – Ano 2000	M	320	7,90
BestSeller – Ano 2007	M	320	10,50
Bianca – Ano 2000	Q	224	6,90
Bianca – Ano 2007	M	128	5,90
Clássicos Históricos – Ano 2000	Q	224	5,90
Clássicos Históricos Especial – Ano 2000	Q	320	7,00
Clássicos Históricos Séc. XIX – Ano 2007	Q	224	8,90
Edição de Colecionador – Ano 2000	B	512	7,90
Especial Clássicos Históricos Séc. XVIII – Ano 2007	Q	320	10,50
Julia – Ano 2000	S	128	3,90

(continua)

Coleção	Período	Nº de pág.	Preço R$
Julia Históricos – Ano 2007	S	160	6,90
Julia Paixões Picantes – Ano 2000	M	128	3,90
Momentos Íntimos – Ano 2000	Q	128	3,90
Momentos Íntimos Extra – Ano 2000	M	448	8,50
Sabrina – Ano 2000	S	128	3,90
Sabrina Cegonha – Ano 2000	M	160	4,90
Sabrina Noivas – Ano 2000	M	128	3,30
Sabrina Romances Preciosos – Ano 2007	S	128	4,90
Sabrina Sensual – Romances Sensuais – Ano 2007	M	224	8,50

Fonte: Elaboração própria

Legenda: Bimestral = **B**; Mensal = **M**; Quinzenal = **Q** e Semanal = **S**

Atenção para o preço da coleção *Bianca*. Nas informações fornecidas pela Nova Cultural no ano de 2000, a coleção custava R$6,90, era quinzenal e tinha 224 páginas. Em 2007, é possível observar o barateamento da coleção e a esticada no prazo de publicação. No entanto, o mais atrativo é o fato de 224 páginas tornarem-se 128 páginas. A redução de 96 páginas, ou seja, de 43% do ofertado em 2000 não justifica o "desconto" de R$1,00. Em 2018, para ter acesso a um romance da coleção *Bianca* (Romances paranormais), a leitora precisa desembolsar R$14,90 por um *e-book*[40]! Além da diversidade é importante atentar para a frequência que não deixa tempo ao leitor para se preocupar com a leitura da próxima semana.

---

40 R$14,90 é o custo do romance *Anjo Diabólico*, de Lori Brighton. Detalhe, trata-se de um *e-book*. Informação acessada no sítio da Nova Cultura: http://www.romancesnovacultural.com.br/bi0003.htm. Acesso em: 15 jul. 2018.

O número de páginas, em algumas revistas, oscila, mas a editora procura manter a proposta divulgada no quadro apresentado.

Vejamos agora outra fornecedora. A *Harlequin Books* no ano de 2006 divulgava em suas publicidades as seguintes coleções: *Desejo, Destinos, Grandes Autores, Grandes Romances Históricos, Grandes Romances, Harlequin Romance, Jéssica* e *Paixão*. De acordo com o portal eletrônico da *Harlequin Books*, os preços desses exemplares, respectivamente, são: R$8,90; R$10,90; R$9,90; R$10,90; R$8,90; R$7,50 e R$7,50. A empresa está no Brasil desde o ano de 2005 e possuía, na época, oito coleções. Uma década depois a leitora já possui 13 coleções[41], são elas: *Coleção Amores memoráveis, Coleção Belas e Feras, Coleção Casa Real de Niroli, Coleção Coração do Deserto, Coleção Harlequin Romance, Coleção Noivas apaixonantes, Coleção Noivas rebeldes, Coleção Sem Coração, Coleção Traição, Harlequin Desejo, Harlequin Jéssica, Harlequin Paixão e Harlequin Paixões Clássicas*. Ou seja, apenas quatro coleções das oito anteriores são mantidas, as demais são completamente novas.

Dado o preço dos exemplares das coleções nas bancas de revistas, a escolha do consumidor não é apenas financeira, mas principalmente pelo gosto. Não se pode esquecer, no entanto, que a publicidade faz manifestar o interesse do consumidor por determinado produto. O mercado cria o produto e procura despertar gostos, seja por modismo, seja por *status*. O mercado procura uniformizar o gosto, haja vista que

---

41 Informação obtida *on-line*. Fonte: http://www.harpercollins.com.br/harlequin/. Acesso em: 10 ago. 2018.

> O gosto é "individual" ou de pequenos grupos; aqui se trata de grandes massas, e não pode deixar de se tratar de cultura, de fenômeno histórico, de existência de duas culturas: individual é o gosto "sóbrio" não o outro; o melodrama é o gosto nacional, isto é, a cultura nacional. (GRAMSCI, 1978, p. 369).

Neste sentido, guardadas as devidas proporções, é possível afirmar que o romance de mocinha é preparado para atender um gosto "sóbrio". Na tentativa de manter a consumidora satisfeita, as editoras ofertam produtos simples e imediatos, ou seja, que satisfaçam o gosto da leitora mesmo quando essa não é uma leitora de diversas densidades textuais. Gramsci[42] (1978, p. 389), a respeito do aspecto comercial e do gosto, sinaliza:

> [...] Que o "comércio" e um determinado "gosto" do público se encontrem, não é casual, e tanto é verdade que os folhetins escritos à volta de 1848 têm uma determinada direção político-social que ainda hoje faz com que sejam procurados e lidos por um público que vive os mesmos sentimentos de 1848.

A afirmação do autor pode ser transposta para relembrar alguns romances que no século XX ganharam adaptação em filme e fizeram e provocaram identificações. Um dos romances é o *Conde de Monte Cristo*, o outro *Três Mosqueteiros*, ambos de Dumas. Esses, no contexto atual, ao serem adaptados em filme não só provocaram idas ao cinema, mas também permitiram novas vendagens dos romances.

---

42 Ao se referir ao mundo da produção, Gramsci utiliza o conceito econômico-social, entendendo que o econômico engloba não só a produção de bens materiais, mas também as relações sociais que se criam a partir das relações de produção; do mesmo modo, o ético-político, conceito que aponta para a relação entre política e cultura, expressa na constatação de que a luta política supõe um certo grau de homogeneidade, uma concepção de mundo coerente e unitária. In: SCHLESENER, A. H. *Hegemonia e cultura*: Gramsci. 3. ed. Curitiba: Editora da UFPR, 2007.

Porém, quando se trata de romance de mocinha, não é a reedição do produto que o mantém provocando identificações, mas sim a oferta de produtos que procuram provocar sensibilidade na consumidora do século XXI. A questão da periodicidade tem importância comercial, visa à manutenção mercantil e a extensão do gosto. E, para a Nova Cultural, "todos os romances da linha têm em comum a característica romântica, porém cada série tem uma identidade e um perfil específico". Retiro, então, dessa informação ofertada pela Nova Cultural, em 2000, 2007 e 2018, os perfis estabelecidos pela editora.

Quadro 2 – Best-sellers

Best-seller		
Informação da Nova Cultural **em 2000**	Informação da Nova Cultural **em 2007**	Informação da Nova Cultural **em 2018**
Livros de livrarias lançados em bancas, com autoras consagradas como Nora Roberts, Penny Jordan, Diana Palmer etc. Tramas elaboradas, que seduzem no primeiro olhar. Apresentam acabamento diferenciado, tendo capa em papel cartão.	Série mensal de romances especiais, de autoras consagradas, como Nora Roberts, Penny Jordan, Diana Palmer e outras, que traz histórias de amor com tramas ricas, envolventes, excitantes, com ingredientes de mistério, intriga, suspense, aventura e conflitos. Juntando-se a estes a paixão intensa e avassaladora, a descoberta, a sedução e a conquista, os livros da série BestSeller proporcionam uma leitura prazerosa para homens e mulheres. BestSeller é romance, sonho e emoção, da primeira à última página!	Sob este selo, romances instigantes escritos por autoras renomadas, cujas obras são sucesso de vendas no mundo inteiro, como atestam as principais listas de *bestsellers* – The New York Times, USA Today e Romantic Times, entre outras. As tramas ricas e envolventes transportam você para um mundo fascinante de sonho, fantasia, paixão e muita emoção!

Qual é a diferença presente nas informações dos anos de 2000, 2007 e 2018? Existe, de fato? Ciente de que todas elas possuem um enredo que envolve a união conjugal de um homem e uma mulher, o que difere uma da outra? Aproveito a definição

que a editora apresenta para a coleção *Bianca* (em 2007) para responder essa pergunta: todas são "romances água com açúcar". Todas as histórias são narradas apenas para unir um homem e uma mulher com laços matrimoniais. Antecipo o fato de que todas as coleções apresentam um casal que durante a narrativa descobrirá a importância do amor conjugal e fatalmente todos ficarão juntos. No entanto, como a proposta deste trabalho consiste na verificação dos perfis de coleções, tornou-se importante apresentar as mudanças que a editora afirma terem acontecido no padrão das coleções. Assim, entre 2000, 2007 e 2018, destaco o fato de a apresentação das autoras ter sofrido mudança: no ano 2000 e no ano 2007 eram autoras consagradas, já em 2018 são autoras que alcançaram as listas das autoras de *best-sellers*...

Apesar de *Bianca* ser apresentada em 2007 na condição de romance "água com açúcar", creio que foi a coleção que ganhou um pouco mais de tinta, mas, de fato, pouco foi alterado.

Quadro 3 – Bianca

Bianca		
Informação da Nova Cultural **em 2000**	Informação da Nova Cultural **em 2007**	Informação da Nova Cultural **em 2018**
Romances para fazer você sonhar: Histórias bem-humoradas, que tratam dos acontecimentos do cotidiano de forma despretensiosa, positiva e com uma grande dose de romantismo. Os relacionamentos amorosos são descritos de maneira sutil e poética. Nada é só puro desejo.	Publicação quinzenal com 2 histórias de amor divertidas, com trama leve. As histórias da série Bianca tratam dos acontecimentos do cotidiano de forma despretensiosa, positiva e bem-humorada, sempre com uma boa dose de romantismo. Os relacionamentos amorosos são descritos de maneira sutil e poética, em meio a situações engraçadas, aventuras e percalços que a heroína tem de superar para ser feliz para sempre ao lado do seu amado. Romances água com açúcar, com tiradas espirituosas, em que os problemas são encarados de forma positiva, com otimismo e humor.	Romances paranormais, com muito mistério e suspense! Você vai descobrir que vampiros, lobisomens, feiticeiros e outros seres lendários podem ser muito mais humanos do que você imagina... Sim, eles também têm coração, se apaixonam e têm conflitos, e tudo isso você acompanha nos livros publicados sob este selo fantástico!

Uma coleção que já se multiplicou tantas vezes — *Bianca, Bianca Coração do Texas, Bianca Duas Histórias, Bianca Edição de Férias, Bianca Edição de Natal, Bianca Especial Edição, Bianca Extra, Bianca Romance Místico, Bianca Sonhos, Bianca Sonhos Duplo*... — deixar de ter suas narrativas pautadas como normais, embasadas no cotidiano, para serem paranormais... é só um outro artifício. O que encaminha uma pauta "água com açúcar" para uma pauta paranormal é o mercado de entretenimento. Em tempos de *Crepúsculo*, de Stephenie Meyer, e *Academia de vampiros,* de Richelle Mead, é visível que o mercado dessa temática é gigante e está faminto.

Quadro 4 – Clássicos Históricos

Clássicos Históricos		
Informação da Nova Cultural **em 2000**	Informação da Nova Cultural **em 2007**	Informação da Nova Cultural **em 2018**
Romance de época, cheio de aventuras, conquistas e paixões avassaladoras: História de época, mais elaborada, com tramas interligadas. Apesar de ser mais requintado, este romance, no fundo, é um grande *best-seller* de amor com final feliz. É um livro que tem muita aventura.	Romances de época, com tramas envolventes, repletas de aventura, intriga e paixão, ambientadas nos Estados Unidos dos séculos 18 e 19 ou na Inglaterra e França da Idade Média. Os heróis são homens fortes e corajosos, as heroínas são mulheres de personalidade forte, batalhadoras, audaciosas e à frente de seu tempo, mas muito românticas e sonhadoras.	Todo o glamour e romantismo da época da Regência, nobres cavalheiros e damas ingênuas e misteriosas, luxuosos salões de baile da Europa no século XIX sobressaem neste selo. E também aventuras inesquecíveis na América Colonial, de homens fortes e mulheres corajosas que enfrentam provações e obstáculos para ter uma vida digna e para viver um grande amor!

(continua)

Em Clássicos Históricos, o passado e seus mistérios são o cenário para a recriação de fatos, costumes, conquistas de épocas remotas. Paixões intensas trazem até você tramas ricas e envolventes, repletas de aventura, tendo como pano de fundo lugares exóticos e personagens inesquecíveis.	As cenas de amor são envoltas por uma forte aura de sensualidade. Romances de época, que trazem até o leitor tramas ricas — aventuras, guerras, segredos, intrigas — tendo como pano de fundo lugares exóticos e personagens inesquecíveis. Pioneiros do Velho Oeste, personagens da Guerra Civil americana, valentes guerreiros ou nobres habitantes dos castelos medievais — homens e mulheres procuram seu destino em meio a descobertas, conquistas e paixões intensas e avassaladoras.	Especial: A Idade Média é retratada neste selo fabuloso e emocionante. Uma época de muita aventura, perigo e paixões proibidas, vividas por bravos cavaleiros, guerreiros e mulheres destemidas. Os personagens são verdadeiros heróis e heroínas, que cativam o nosso coração e permanecem por muito tempo em nossa lembrança!

Os "clássicos" possuem muitas facetas: *Clássicos da Literatura Romântica, Clássicos Históricos, Clássicos Históricos Especiais, Clássicos Históricos Séc. XIX, Clássicos Românticos, Clássicos Românticos A, Edição de Colecionador* e *Especial Clássicos Históricos Séc. XVIII*. Ao analisar tantas coleções foi fácil concluir que essa multiplicação de uma mesma coleção permite a esse mercado manter a clientela fiel e satisfeita com esse leque de vertentes. No entanto, o mais rentável para a editora, parece-me ser o uso de um nome já consagrado no mercado de entretenimento.

Quadro 5 – Julia

Julia		
Informação divulgada pela Nova Cultural **em 2000**	Informação divulgada pela Nova Cultural **em 2007**	Informação divulgada pela Nova Cultural **em 2018**
Um encontro de amor espera por você...: Aventuras românticas, excitantes, audazes e impetuosas, que captam o cotidiano de um casal apaixonado e refletem os sentimentos, desejos e sonhos que povoam a mente feminina. Os personagens possuem defeitos / qualidades das pessoas comuns. As heroínas das histórias são mulheres modernas, bem informadas, mas que nem por isso perdem seu lado sonhador.	Histórias modernas e realistas, em que a heroína é uma mulher bem informada e independente, dinâmica, batalhadora, mas que não perdeu seu lado sonhador. A trama descreve situações do dia a dia, os protagonistas têm as qualidades e defeitos das pessoas da vida real, e o relacionamento entre eles é intenso, excitante, impetuoso, com muita paixão e romantismo. Os romances da série Julia descrevem os acertos e desacertos da vida dos personagens centrais, bem como seus sonhos e anseios, ao longo de tramas realistas e envolventes.	A partir de agora, Julia deixará de ser um selo exclusivamente de romances históricos e se tornará mais versátil, trazendo para você histórias diversificadas. A cada quinzena um gênero diferente para você ler e viajar para um mundo de sonho e fantasia – romances históricos, contemporâneos, mas sempre com mistério, suspense, comédias românticas. Enfim, uma variedade de histórias de amor com muita aventura e emoção!

Julia é outra coleção que foi muito explorada e pode-se ler nas seguintes denominações: *Julia, Julia Cartão Postal, Julia Country, Julia Edição de Férias, Julia Edição de Natal, Julia Época, Julia Época Especial, Julia Escrito nas Estrelas, Julia Especial, Julia Especial Edição de Férias, Julia Histórico, Julia Paixões Picantes* e *Julia Verão*. Diante de tantas apresentações, é difícil entender o argumento da editora: "A partir de agora, Julia deixará de ser um selo exclusivamente de romances históricos". Essa coleção nunca foi um selo exclusivamente histórico, basta conferir os nomes já apresentados.

É certo que em tempos de *Crepúsculo* e *Cinquenta tons de cinza*, o mercado "água com açúcar" percebe que é preciso lançar

"fogo" e algemas para que a indústria de narrativas que visa o entretenimento atenda a demanda dos gostos das leitoras atuais. E por isso o aspecto erótico amoroso é um dos grandes atrativos.

E as coleções do século XX que apresentavam, principalmente, protagonistas órfãs, loiras e virgens, são atualizadas conforme sofre mudança o perfil da leitora. Um exemplo de narrativa que começa a sair do padrão "órfã, virgem" procura vender que, quando a protagonista não é virgem, o diferencial será o fato de, com o parceiro atual, ela conseguir alcançar o ápice sexual. Isto é, se o casamento anterior ou o relacionamento anterior suprime a inocência física da mulher, o fato de não ter alcançado a completude sexual com o antigo parceiro fará do relacionamento de agora [na história] o ideal. Vamos ao texto de um romance da coleção *Júlia*:

> Tiffany despertou para uma feminilidade que nunca imaginou possuir: uma sexualidade desconhecida trazia à tona necessidades e desejos que estavam profundamente guardados. Seria possível reprimir tudo isso agora?
>
> Com Alec [o falecido marido], ela nunca havia se sentido assim. Nem mesmo no início do casamento, quando dividiram uma cama e um suposto amor, ela sentiu o potencial desta feminilidade que era, com certeza, a base de seu ser. Tinha aprendido a se adaptar à vida que levava com o marido, aprendido a cumprir seu papel de esposa, a guardar suas frustrações e anseios, pois se assim não fosse, Alec não a perdoaria (O rival, 1983, p. 20-21).

Nesse texto configura-se todo um discurso de sedução que legitima a dominação da mulher pelo homem. É dado ao homem "poder" que "desperta" a sexualidade da mulher. Afinal, para que o homem seja o grande "provedor", é preciso que ele encontre na mulher algo que ela não foi capaz de achar em si mesma. Todavia não é só. No excerto a mulher é despertada para si no "primeiro

beijo". A história deixa claro que a mulher que não atinge o orgasmo é porque não foi devidamente "devorada" (SANT'ANNA, 1985).

É relevante que a virgindade ainda seja muito presente nas narrativas de massa, mas ela será "entregue" ao homem certo e a mulher atingirá o ápice sexual. No entanto, durante a leitura da amostragem, foi possível perceber que já existe um grande número de personagens mulheres divorciadas ou viúvas e que estão se envolvendo uma segunda vez. Sendo essa segunda vez a narrada nas coleções, pode-se afirmar que, no conjunto, essas narrativas representam a falsidade da relação passada, que não foi capaz de encontrar uma receita para o "felizes para sempre". Ao mesmo tempo permite pensar que se o primeiro relacionamento não foi um sucesso, é possível investir em um próximo envolvimento. As coleções, quando analisadas abarcando um intervalo de vinte anos de publicação (por exemplo, histórias dos anos 1970 e 1990), dão a entender uma volta ao conto de fada (PROPP, 1983). É como se fosse conferido um retorno ao pós-casamento de *Branca de Neve* ou quaisquer uma das fábulas encerradas com final feliz.

No plano da própria tessitura fabular, as histórias contextualizadas no final do séc. XX, sintomaticamente, narram um percurso "evolutivo" do papel desempenhado pela mulher no mercado de trabalho na sociedade atual, esse traço é vigente em todas as coleções estudadas. Mas essa "evolução" é de fachada. No caso de *Mitsi* (1921) a narrativa possui uma heroína (herdeira milionária que desconhece sua herança e seu passado) que exerce a função de babá e usa uniforme para demarcar qual é o seu espaço na família que foi obrigada a acolher. Cunha, ao analisar *Mitsi*, busca exemplo da rejeição da mulher no espaço de trabalho do homem e efetua a seguinte análise da obra:

> O escritório descrito por M. Delly era um espaço privado tão masculino, tão velado às mulheres, que chegar até ele era motivo de surpresa, até de repressão.
>
> Quando Cristiano abriu a porta [do seu gabinete de trabalho] pensou que sonhava.
>
> Mitsi (...) era Mitsi? No seu gabinete?
>
> ... Não é prudente Mitsi, eu devia repreender-te.
>
> Como se pode perceber, os trabalhos masculinos estavam voltados para a satisfação das vontades pessoais do herói — história da sua família, literatura, arqueologia (CUNHA, 1999, p. 92).

Minha análise desse trecho apresentado caminha em outra direção. Para esclarecer a situação lida pela pesquisadora como rejeição à presença de Mitsi no espaço de trabalho do homem, na citação acima, apresento uma sequência de visitas de Mitsi ao local de trabalho de Cristiano para problematizar a leitura de Cunha. Em *Mitsi*, tem-se:

> — Nós vamos esperar o senhor, Átila [o cachorro].
>
> O animal deitou-se a seus pés. Mitsi cerrou os olhos. Fatigada pelas emoções dos últimos tempos e provocada pela sua entrevista com Svengred, caiu numa espécie de sonolência.
>
> Quando, pouco depois, Cristiano abriu a porta, pensou que sonhava. Mitsi, era Mitsi, no seu gabinete?
>
> Ao ruído da porta, a moça descerrou as pálpebras. Estremeceu, corou e levantou-se lentamente.

— Eu desejava...inteirar-me do acidente...

A voz tremia-lhe, mas os olhos belíssimos, onde brilhava a emoção profunda que lhe agitava o coração, fixavam dessa vez os de Cristiano.

— Quase nada, como eu previa... Mas deves estar cansada de esperar...

Ele falava sem saber o que dizia. E aproximou-se da moça que lhe sorria timidamente.

— ... Não é prudente, Mitsi, eu devia repreender-te...

— Tens todo o direito, mas não por este motivo.

E sorria sempre, o olhar cada vez mais doce, repleto de ternura.

Cristiano, deslumbrado, não podia acreditar no que ouvia.

— Por quê, então?

Num movimento rápido ela acercou-se dele, pousando-lhe a cabeça no ombro, dizendo baixinho.

— Sabes bem por que, Cristiano.

Ele apertou-a nos braços, apaixonadamente, murmurando num beijo:

Sempreviesteamim,menina,queridaecruel!Conseguiste, finalmente, perdoar! (MITSI, 1987, p. 203-204).

Essa passagem no romance *Mitsi* está, na verdade, retomando duas situações anteriores. A primeira situação:

> [...] Ao vê-la exclamou [Cristiano] surpreso e irritado:
>
> — Tu? E o que vens fazer aqui?
>
> Olhava para ela com arrogância. A pobre Mitsi aparecera num dia em que o idolatrado Senhor de Rivalles estava de mau humor. [...]
>
> — Perdão, senhor... Vinha pedir-lhe o favor...
>
> — Nada tens a pedir. E eu nada tenho contigo. Vai embora imediatamente, pequena atrevida [Mitsi tinha 13 anos], e livra-te de vir outra vez importunar-me, se não queres sentir a doçura dos dentes de Átila.
>
> O cão pareceu compreender, porque começou a rosnar com força.
>
> Mitsi saiu precipitadamente (MITSI, 1987, p. 33-34).

A segunda:

> — Não, vem cá um momento. Tenho algo a mostrar-te.
>
> E como ela permanecesse imóvel, parecendo hesitar, o Sr. de Tarlay repetiu num tom imperativo:
>
> — Vem!
>
> Lembrava-se nesse momento — e o tom o demonstrava — de que era o senhor e ela, mesmo sem o uniforme, não passava de uma criada. [...]

— Aproxima-te, Mitsi. Receias que te devore? É verdade que outrora recebia-te mal, neste mesmo recinto. Reconheço, de bom grado, que devo pedir-lhe perdão. [...]

— Nesse tempo, eu não passava de uma menina indiscreta e irrefletida.

— Que eu ameacei fazer devorar por Átila. Mas hoje, quero adornar uma mãozinha deliciosa que muito admirei nestes últimos tempos. [...]

— Que carinha zangada está fazendo, Mitsi, minha prima Mitsi! Porque, afinal de contas, és minha prima: posso muito bem oferecer-te esta joia.

— Mas não me reconhecerá por tal aos olhos do mundo, senhor! [...]

— Não me escapas! Não te deixo sair, Mitsi, minha linda Mitsi!... [...]

— Deixe-me! ... Deixe-me!... [...]

> Sentiu, naquele momento, os lábios de Cristiano pousarem-lhe na face. [...] Instintivamente golpeou com a mão o rosto do Sr. de Tarlay [...] saiu precipitadamente do pavilhão... (MITSI, 1987, p. 98-100).

Cunha tem razão ao dizer que é vedado à mulher uma condição de igualdade profissional nos romances dellianos, não apenas neles, também nos mais atuais. Porém, é importante frisar uma ambiguidade do papel profissional da mulher, ela é sim rejeitada na condição de igualdade e suas profissões são facilmente abandonadas para que elas possam acompanhar o esposo; no entanto, a real complexidade da dinâmica dos papéis do homem e da mulher não se dá a ver

de imediato. No exemplo analisado por Cunha (1999), existe uma outra situação muito mais relevante, trata-se do fato de a mulher ter ido ao homem "perdoá-lo" quando a narrativa inteira apresenta a mulher como a agredida. Se ela é a agredida, qual a razão de ser ela a submissa? Ir aos aposentos "restritos" ao esposo é ser aceita? Os trechos apresentados já respondem a essa questão. Como se vê, os papéis profissional e conjugal da mulher não têm fronteiras nítidas.

Cabe à mulher, ainda, na maioria das narrativas analisadas, o papel de esposa submissa. Queira ela ou não, apresente-se ela ou não como mulher "moderna", o que se tem é uma "modernidade" incoerente. Ela terá um trabalho para que se sinta independente, mas o trabalho dela será decorativo se comparado ao do marido, ela terá sua carreira profissional mas deixará qualquer trabalho para "socorrer" o marido. O trabalho da mulher é secundário. Mesmo nos casos em que a mulher tem situação financeira superior à do homem, em nenhuma das coleções o homem deixou de ser o provedor e mantenedor da riqueza da mulher.

Não é somente o retorno aos contos de fada; é também uma tentativa de reescrita deles. Ainda é palpável o fato de as coleções atuais mostrarem que a virgindade como troféu ao marido se consolidou como casamento fracassado. A inexperiência da mulher e o desejo do homem em ser o primeiro (e único) a envolver-se sexualmente com a mulher amada é retratada no exemplar da coleção *Júlia*.

> Tiffany começou devagar, hesitante, mas logo as palavras fluíam. Ela tinha se calado por muito tempo, tempo demais. Era chegada a hora de falar.
>
> — Alec nunca me amou. Ele só quis casar comigo porque sabia que era o único meio de me levar para a cama.

Wayne ficou calado enquanto ouvia a história de um casamento que começou errado desde o princípio, Tiffany e Alec eram totalmente incompatíveis. Ela havia se impressionado com o charme, a beleza e a irreverência dele, ao passo que ele tinha sido conquistado pela inocência dela.

— Alec... me desprezou praticamente desde o início. — A emoção fazia as palavras saírem aos trancos.

— Por quê?

— Ele pensava que tinha caído numa armadilha.

— Mas ele conseguiu o que queria. — A expressão de Wayne era indecifrável.

— Não, ele não conseguiu. — Ela corou enquanto prosseguia. — Após um período muito breve, essa parte do casamento morreu (O rival, 1983, p. 110, grifo nosso).

A troca da virgindade por um casamento nem sempre é vantajosa. Isto é, a história publicada no Brasil em 1983 já permite à consumidora entender que "a prova de amor" (senso comum) é um ato tanto de "fisgar" marido quanto de ter um casamento malsucedido. Mas essa leitura não é a primeira que se tem quando se lê o romance e sim a de que a mulher deve entregar-se somente ao homem que a faça desejá-lo fisicamente. Todo o casamento é construído, no exemplar acima, com base no relacionamento sexual. Em nenhum momento Alec é responsável por nada, a vida dele funciona apenas sexualmente, é um jovem irresponsável e hedonista que não se preocupa com Tiffany e com a manutenção do lar. Wayne, o novo relacionamento, fará com que Tiffany se encontre (em todos os sentidos).

Um outro assunto importante é a autoria dessas narrativas. Os 101 títulos de romance de mocinha estão distribuídos em 28 coleções e apresentam 84 autorias. Não é possível afirmar que sejam 84 pessoas, tanto mulheres quanto homens criam pseudônimos para assinar essas histórias ao mercado de entretenimento. Quando se trata de nomes de autoras de romances de mocinha é necessário salientar que algumas se destacam mais do que outras, seja pela quantidade de produções, seja pela recepção do público. Estudar a autoria seria um trabalho extenuante e infrutífero.

Como procuro apontar a industrialização do romance de mocinha, recorro às autoras[43] que escrevem para a *Harlequin Books*. Todas as autoras são apresentadas no sítio da *Harlequin* e aponto três casos, sendo o primeiro e o segundo devidos ao fato de essas autoras escreverem para muitas outras coleções e o terceiro caso para remeter aos irmãos que se consagraram como M. Delly.

1) Nora Roberts é autora de maior destaque da lista de best-sellers do New York Times e a primeira a ser escolhida para a Galeria da Fama dos Escritores Românticos dos Estados Unidos. Nora já publicou mais de 160 romances, traduzidos para 25 idiomas e editados em todo o mundo;

2) Penny Jordan escreve para a Harlequin há 30 anos e tem 150 títulos publicados. Quando descobriu os romances Harlequin, Penny se apaixonou imediatamente. No entanto, o sonho de se tornar escritora veio depois, e hoje, Penny admite que "escrever não é minha carreira de escolha. É uma necessidade básica, como respirar". A escritora vive em Chesire, no Reino Unido; e 3) Tori Carrington. Marido e mulher, Lori e Tony Karayianni

---

43 Algumas autoras: Alex Kava, Anne Gracie, B J Daniels, Blythe Gifford, Candace Camp, Carla Neggers, Candace Camp, Christiane Heggan, Nora Roberts, Paula Marshall, Penny Jordan, Ruth Lougan, Sandra Brown, Sarah Mylowski, Sharon Sala, Tori Carrington, Vicki Lewis Thompson, Wendy Markham etc...

escrevem juntos desde 1984, sob o pseudônimo de Tori Carrington. Após muitas cartas de rejeição aos manuscritos, em 1998 os escritores publicaram seu primeiro romance. Desde então contam com 33 títulos publicados, e vários prêmios literários. O casal mora em Toledo, Ohio, com seus gatos (Aristotle, Spike e Patch) (on-line[44]).

Esses casos, retirados como exemplo do sítio da editora, servem para ilustrar a existência de longa data, o compromisso que a *Harlequin* tem com autoras consagradas e o fato de a *Harlequin* permitir que autores merecedores de prêmios literários possam fazer parte de sua equipe. A propaganda procura demonstrar a qualidade dos produtos disponibilizados no mercado de livros e, ao mesmo tempo, ao mostrar um "pouco" da biografia de seus autores a *Harlequin* produz mais um meio de identificação com o seu produto.

Mas se a Nova Cultural alega publicar seus títulos desde 1978 e a *Harlequin Books* alega que está no mercado brasileiro desde 2005, é necessário lembrar que a Abril Cultural tornou-se a Nova Cultural. Nesse sentido, os exemplares do *corpus*, *Pacto de ódio* (*copyright* 1969) e *A sereia de Cowrie Island* (*copyright* 1984) trazem informação relevante. O *copyright* 1969 do primeiro título é atribuído a *Harlequin Enterprises* B. V., e é publicado originalmente pela *Mills & Boon*. O segundo título informa apenas que é publicado originalmente pela *Mills & Boon*. Esses títulos permitem afirmar uma ligação da *Harlequin* com a *Mills & Boon* e uma ligação da *Harlequin* com a Abril. Sendo esta a atual Nova Cultural, torna-se curioso o fato de a *Harlequin* alegar que está no Brasil desde 2005.

---

44 Endereço eletrônico: http://www.harlequinbooks.com.br/catalog/home.php. Acesso em: 10 jan. 2007.

Na verdade ela já estava, mas era representada, por contrato, pela Abril. Assim, quando o título *Amor em cena*, da *Harlequin*, da coleção *Desejo*, apresenta-se como "O ORIGINAL" e diz "de volta ao Brasil", significa que de fato a *Harlequin* já esteve no mercado brasileiro. Esse exemplar apresenta informação de ter sido "publicado sob acordo com *Harlequin Enterprises* II B. B." e foi "originalmente publicado em 2003 por *Silhouette Books*" e, no Brasil, consta editora HR Ltda. HR nada mais é que *Harlequin Romances*.

Ao comparar o sítio da editora Nova Cultural e da *Harlequin Books* Brasil, percebo que as editoras estão "preocupadas" com a opinião da consumidora e estão atentas aos desejos delas. Para se ter ideia do grau de importância "dado" à consumidora do produto, a *Harlequin Books*, em janeiro de 2007, fez uma pesquisa para lançar o nome da próxima coleção:

> A nova série: É cheia de expectativa e atração entre o herói e a heroína.
>
> Possui uma heroína que é a personagem principal. Vive uma jornada em busca de si mesma e do grande amor de sua vida. É uma mulher com ambições bem definidas, e que inspira respeito. Qualquer mulher gostaria de ser como ela! É uma montanha russa de emoções. São histórias com príncipes e sheiks. Possui cenários que podem ser nos Estados Unidos, na Europa ou na Austrália. Qual nome você sugere para essa nova série Harlequin Books? (on-line, 2007).

A editora sugere três nomes para a nova coleção: *Harlequin Amanda, Harlequin Carol* e *Harlequin Gaby*. Essa estratégia de participação gera venda e é importante para dar a entender à consumidora que o produto é feito para ela e de acordo com o que ela deseja. O fato de a editora ofertar três nomes de coleções não significa que ela está "delimitando" as possibilidades... apenas

que está facilitando o serviço de escolha do consumidor, jamais direcionando a escolha. Vale frisar que, em 2018, não consta na página brasileira e nem sequer na página americana da Harlequin[45] o resultado dessa pesquisa. *Amanda, Carol* e *Gaby* nunca serão *Julia, Sabrina* e *Bianca*.

A manipulação é evidente. As editoras apresentam estratégias de *marketing* de todo o peso para manter e conquistar consumidores. A Nova Cultural, por exemplo, apresenta um novo selo para as coleções ofertadas como lançamentos; o selo, confeccionado em amarelo e escrito em preto, de formato circular e bordas picotadas, traz a seguinte informação: "*The New York Time – Best Sellers* — as melhores autoras[46]", na página da editora uma explicação ao selo: "Este selo identifica os romances escritos por autoras citadas na lista de *best-sellers* do *New York Times*".

A apresentação até aqui delimita a importância (mercadológica) das coleções de romance de mocinha e a maneira de as editoras proporem novas coleções. Isto significa, em todo caso, que essas narrativas têm um valor devido ao sucesso de venda e ao fato de ser possível determinar com o estudo das coleções os comportamentos e as concepções de vida projetadas em determinadas épocas. De M. Delly para as atuais coleções, é visível o caráter comercial mais ingênuo do primeiro ser transformado no sedutor nas narrativas mais atuais. Também realço o fato de essas narrativas terem recebido outros olhares de pesquisadoras, seja para validar o papel das leitoras de uma determinada coleção (é o caso de Cunha), seja

---

45 Disponível em: https://www.harlequin.com/shop/pages/brand-landing.html. Acesso em: 14 ago. 2018.

46 Apresento algumas: Anna Summer, Anne Laurence, Barbara Bretton, Barbara Freethy, Barbara Plum, Bess Willingham, Dinah Mccall, Elaine Fox, Elizabeth Turner, Georgina Gentry, Hannah Howell, Holly Chamberlin, Janelle Taylor Tiago Rebelo, Tina Donahue, Tracy Cozzens, Victoria Hinshaw, Yarah St. John...

para defender um certo valor estético nas obras estudadas (é o caso da pesquisa de Nogueira).

Com a análise desse material foi possível entender o lugar do valor e da moral na literatura narrativa de massa; ele reflete as relações sociais objetivas, pelas quais a alienação e a reificação se expandiram textualmente até os últimos recessos da subjetividade. Isso quer dizer que é necessária uma mediação que dê conta da relação entre a estrutura da vida subjetiva e a estrutura da vida social. Arte e crítica não saíram do campo moral, criaram a aparência de uma suspensão da moral — a moral, de que corremos porque é feia, é apenas o boi de piranha necessário à criação dessa aparência. O que de fato ocorreu foi a penetração da forma mercadoria até o fundo da consciência, e a decorrente perda de contato do sujeito consigo mesmo (sintoma avançado da alienação), que destruiu nele qualquer referência de valor que não seja (1) o valor de troca e (2) uma degenerescência narcisista do valor de uso, que desconhece qualquer universalidade e não tem, pois, a possibilidade de generalizar critérios. E dos dois, somente o primeiro constitui uma referência viável no plano intersubjetivo.

Penso que analisar obras de grande apreço junto ao público, mas de pouca importância para a crítica literária, é apenas um dos passos possíveis para a formação de um leitor. Entendo que o especialista em literatura não deve alimentar "castas", mas sim promover diálogos entre os diferentes tipos de textos. É sim possível chegar à leitura crítica partindo do objeto pelo qual o leitor tem apreço, caso contrário não seria válido afirmar que quanto mais se lê, mais fácil é decifrar o mundo da escrita. Durante a pesquisa do mestrado, tive acesso a um fórum de leitoras no falecido *Orkut*, era uma comunidade que defendia o gosto por essas narrativas e ao mesmo tempo atacava quem ousasse dizer que esses romances eram leituras de dona de casa. Apresentavam seus diplomas em diferentes áreas do mercado de trabalho e defendiam o direito de ler o que quisessem.

Entendo que partir deste tipo de literatura, em contexto escolar, é, também, ajudar o leitor a compreender o universo de valores que ele julga corretos (possivelmente por desconhecer alternativas). Advogo que este tipo de literatura é um caminho válido para a Educação e a formação do leitor crítico, não reitero a posição da indústria cultural, não defendo um gosto particular; defendo a possibilidade de, a partir do gosto efetivo do leitor, o professor intermediar outras leituras, contrapondo diferentes concepções da forma estética, problematizando os enredos, evitando julgar os leitores por suas escolhas de leitura, mas sem a complacência paternalista que tenderia a encorajar a escolha repetidamente exclusiva de romances que condensam sempre uma mesma fórmula narrativa.

Se essa é uma posição iluminista, sou obrigada a assumi-la. A meu ver, os desafios da Educação, hoje, passam pelo reconhecimento da necessidade de um enfrentamento da leitura dos produtos da indústria cultural. Se porventura o professor disser que os alunos de hoje não leem esses romances, provoco: se não leem, como explicar o fato de só a editora Nova Cultural publicar 400 títulos anualmente? Talvez o aluno não os leia hoje mas, se ainda não os lê, os lerá amanhã com ainda maior probabilidade, desde que a escola não seja capaz de formá-lo como leitor crítico.

No entanto, a marginalização endereçada àquele que consome a narrativa de massa e àquele que a produz implica um isolamento social do primeiro e crítico do segundo. Dessa manifestação da indiferença cultural da elite intelectual com as camadas populares, tem-se como resultado um leitor praticamente à mercê do produtor, sem a mediação cultural da sociedade considerada formadora de leitor. Resulta desse abandono a inserção do leitor via outro consumidor da narrativa de massa, ou da família, quase nunca da escola. Sozinho, o leitor adentra a narrativa de massa guiado pelo imaginário e a partir deste constrói suas satisfações momentâneas.

O leitor do gênero, não raro, costuma possuir coleções desse produto. As pilhas de romance crescem num canto da estante na mesma proporção em que os sonhos não realizados se acumulam no coração do leitor.

> Reitero a necessidade de um confronto entre literatura marginal e literatura canônica; a formação do leitor crítico pode servir-se dos romances aqui estudados desde que sejam utilizados por um mediador que questione, não por um repetidor de orelhas de livros e resumos. Essas coleções são direcionadas a um leitor ideal e esse é aquele que não está preocupado com questões críticas ou sociais, busca apenas o divertimento. Penso que é razoável que qualquer leitor possa se divertir lendo; mas, é bom lembrar que "divertir-se significa estar de acordo. Isso só é possível se isso se isola do processo social em seu todo, se idiotiza e abandona desde o início a pretensão inescapável de toda obra, mesmo da mais insignificante, de refletir em sua limitação o todo" (ADORNO; HORKEIMER, 1985, p. 135). Note-se no argumento a implicação de que *toda obra,* porque reflete o todo, pede uma leitura crítica. Além do mais, acredito que a melhor diversão é aquela que sabe do que ri, ainda quando o riso seja amargo.

Encerro comentando esta opinião de Jorge Luís Borges, em entrevista concedida na Biblioteca Nacional, em 1979:

> Acho a frase "leitura obrigatória" um contrassenso. A leitura não deve ser obrigatória. Devemos falar de prazer obrigatório? Por quê? O prazer não é obrigatório, o prazer é algo buscado. Felicidade obrigatória! A felicidade, nós também buscamos. Fui professor de literatura inglesa da Universidade de Buenos Aires e sempre aconselhei a meus alunos: se um livro os aborrece, larguem-no; não o leiam porque é famoso, não leiam um livro porque é moderno, não leiam um livro porque é antigo. Se um livro for maçante para vocês, larguem-

> no; mesmo que esse livro seja o Paraíso perdido — para mim não é maçante — ou o Quixote — que para mim também não é maçante. Mas, se há um livro maçante para vocês, não o leiam: esse livro não foi escrito para vocês. A leitura deve ser uma das formas da felicidade, de modo que eu aconselharia a esses possíveis leitores do meu testamento — que não penso escrever —, eu lhes aconselharia que lessem muito, que não se deixassem assustar pela reputação dos autores, que continuassem buscando uma felicidade pessoal, um gozo pessoal. É o único modo de ler. (BORGES, 2002, p. 390).

O segredo é ler. Quanto mais se lê, menos livros são feitos para não serem lidos. Aliás, é preciso entender que o fato de um livro não ser feito para **A** ou **B** também pode significar exclusão, se **A** ou **B** não possuir condições cognitivas de entender tal livro ou culturais de apreciá-lo. Cabe recuperar Marcuse (1967, p. 28) quando defende que "[a] livre escolha entre ampla variedade de mercadorias e serviços não significa liberdade se esses serviços e mercadorias sustêm os controles sociais sobre uma vida de labuta e temor — isto é, se sustêm alienação". Ou seja, não há liberdade real na escolha quando se escolhe o mesmo. O letramento efetivo só é possível se a leitura não for estrangulada por um gosto pessoal restritivo. O pressuposto do "não foi escrito para você" é excludente porque marginaliza culturalmente. É necessário que todos os livros em língua materna sejam passíveis de escolha pelos leitores reais. Não é necessário que **A** goste de *Paraíso perdido* ou do *Quixote*, mas faz muita diferença que **A** tenha a possibilidade de sabê-lo por sua experiência efetiva de leitura, e que tenha condições de formalizar sua apreciação negativa. Se **A** não tiver condições de ler tal livro (ou de escolher tal livro para leitura), se **A** não tiver condições de apreciá-lo criticamente, então **A** tem grande probabilidade de adotar a tese de Borges...

Referências

ADORNO, T. W.; HORKEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ALLYNE, K. *A sereia de Cowrie Island*. Tradução de Gladys Wiezel. n. 325. São Paulo: Nova Cultural, 1986. (Coleção *Bianca*, n. 325).

AMES, L. *Sob o signo da paixão*. Tradução de Nicole Anne Colet. n. 28. São Paulo: Nova Cultural, 1994. (Coleção *Clássicos Históricos*, n. 28).

BORGES, J. L. *Borges para millones*, entrevista feita na Biblioteca Nacional, em 1979. In: *Curso de Literatura Inglesa*. Organização de Martín Arias e Martín Hadis. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CARTER, R. *O Rival*. Tradução de Sonia Yamamoto. n. 215. São Paulo: Abril, 1983. (Coleção *Julia*, n. 215).

CARTLAND, B. *Pássaro de Ouro*. Tradução de Carmita Andrade. n. 215. São Paulo: Nova Cultural, 1988. (Coleção *Barbara Cartland*).

CARVALHO, C. de O. *Romance de mocinha & Romance de mocinho*: a literatura narrativa de massa por um convívio dos contrários. 2007. 288 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=67920>. Acesso em: 10 jul. 2018.

CUNHA, M. T. S. *Armadilhas da sedução:* os romances de M. Delly. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

DAILEY, J. *Amante indócil*. Tradução sob licença da distribuidora Record de Serviços de Imprensa. São Paulo: Nova Cultural, 1986. (*Best-Sellers*)

DELLY, M. *Mitsi*. Tradução de Zara Pongetti. 4. ed. n. 158. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1987. (1921 Coleção *Biblioteca das Moças*).

DEMO, P. *Pesquisa e informação qualitativa*: aportes metodológicos. São Paulo: Papirus, 2001.

GRAMSCI, A. *Obras Escolhidas*. Tradução de Manuel Cruz. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

HAMPSON, A. *Pacto de ódio*. Tradução de Lúcia de Barros. n. 197. São Paulo: Abril, 1982. (Coleção *Sabrina*).

MARCUSE, H. *A ideologia da sociedade industrial*. Tradução de Giasone Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MEIRELLES, S. R. F. *Das bancas ao coração:* Romances Sentimentais e Leitura Hoje. 2002. 227 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2002.

NOGUEIRA, M. de L. V. *Delly revisitado*: breve retorno à terra do "tendre": uma proposta de releitura do texto delliano. 1993. XXX f. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

PRADO, R. M. "Um ideal de mulher – estudo dos romances de M. Delly". In: AUTOR, X. *Perspectivas antropológicas da mulher*. v. II. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

PROPP, V. *Morfologia do conto maravilhoso*. 2. ed. Lisboa: Vega, 1983.

SANT'ANNA, A. R. de. *O canibalismo amoroso*: o desejo e a interdição em nossa cultura através da poesia. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

SCHLESENER, A. H. *Hegemonia e cultura*: Gramsci. 3. ed. Curitiba: UFPR, 2007.

TAYLOR, J. *Encontro mágico*. Tradução de Vera C. P. Limong. São Paulo: Abril, 1984. (Edição Especial – Coleção *Momentos Íntimos*).

Discursos sobre a leitura: do elogio ao insulto na construção do perfil leitor de políticos[47]

Luzmara Curcino
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

1. Práticas letradas na política: discursos e divisões sociais

A relativa invisibilidade de grande parte das práticas do povo brasileiro, e entre elas a da prática de leitura, se contrapõe à visibilidade, se não excessiva ao menos permanente, das práticas que historicamente foram exercidas e valoradas por poucos que, no papel de árbitros da cultura, se outorgaram o direito de definir o que é legítimo ou não nesse terreno, de desqualificar a diferença, mas de modo mais incisivo aquela relativa a sujeitos subalternizados socioeconomicamente. Os árbitros sempre separaram, hierarquizaram e estigmatizaram de modo egocêntrico a diferença. "É que Narciso acha feio o que não é espelho", já diria Caetano Veloso. A invisibilidade e a deslegitimação de práticas populares sempre se relacionou com a invisibilidade e a deslegitimação dos próprios sujeitos que as empregam. Por isso, ainda sabemos pouco sobre a história das práticas de leitura populares, apesar dos belíssimos estudos que já foram realizados a respeito e que demonstram o quanto esse silêncio foi eventualmente rompido

47 Este texto apresenta alguns resultados da pesquisa "Divisões sociais dos leitores no Brasil: uma análise dos discursos da mídia sobre as práticas de leitura de políticos brasileiros" (com apoio CNPq, bolsa PDS - 104991/2016-0).

quando se pôde depreender as especificidades dos gestos de leitura das pessoas comuns, em geral por meio de registros que objetivaram seja a denúncia, seja a crítica de sua condição de avesso da cultura oficial[48].

As razões da raridade dos registros para fins de reconstrução de suas histórias variam, mas genericamente se explicam por dois motivos: primeiro, porque a prática de leitura em si é pontual, instantânea, pessoal e não deixa, sobretudo quando se recua mais no tempo, vestígios em quantidade e qualidade para que se possa recenseá-la e descrevê-la ampla e sistematicamente como é possível em relação a outras práticas; segundo, porque tal como o povo foi durante muito tempo invisível para a história e estigmatizado por sua origem, suas práticas também o foram, tanto pelo desinteresse da elite pela produção cultural dos mais humildes cujas formas de expressão dispõem, apesar de duráveis, de menos vestígios concretos e reconhecíveis em sua legitimidade.

Essa invisibilidade das práticas de leitura do povo frequenta ainda nosso presente. Além disso, elas são sempre espreitadas pela incompreensão e pela estigmatização, graças à remanência de certos discursos que difundem a partilha de um dado valor simbólico,

---

48 Um dos estudos históricos e, sobretudo, pioneiro acerca das práticas populares de leitura do passado é o que foi empreendido pelo historiador Carlo Ginzburg (1987) sobre Menocchio, um moleiro italiano do século XVI, em seu livro "O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição". Já em relação ao contexto brasileiro, destaca-se a pesquisa desenvolvida por Márcia Abreu (2006) sobre a produção e a leitura, em especial no Nordeste do país, de folhetos de cordéis. Segundo ela, "A literatura de folhetos produzida no Nordeste brasileiro desde o final do século XIX coloca homens e mulheres pobres na posição de autores, leitores, editores e críticos de composições poéticas. Em geral, associam-se esses papéis a pessoas da elite – se não financeira, ao menos intelectual – mas, no caso dos folhetos, gente com pouca ou nenhuma instrução formal envolve-se intensamente com o mundo das letras, seja produzindo e vendendo folhetos, seja compondo e analisando versos, seja lendo e ouvindo narrativas" (ABREU, 2004).

fruto de alguns consensos que internalizamos e compartilhamos a respeito do que é a "boa" leitura, do que é ser "verdadeiramente" leitor. Não sem razão, reconhecemos, valorizamos e por vezes nos valemos de um repertório comum de formas de se apresentar socialmente como leitor, seja tendo um livro à mão, seja aludindo a livros e autores específicos em conversas ou em textos escritos, seja assumindo poses de leitura e gestos prototípicos que demonstrem a familiaridade com essa prática e seus objetos.

Alguns desses consensos sobre a leitura remontam a um imaginário que se difunde e se aclimata entre nós principalmente a partir do século XVIII e ao longo do século XIX[49], próprio do espelhamento de uma cultura burguesa europeia, na qual o ócio ilustrado ou o diletantismo intelectual de uma elite contava com bastante privilégio, em especial se contraposto ao desprestígio do trabalho braçal, numa sociedade de herança escravocrata como a nossa. É desse período ainda que advém e ganha força a visão predominante e despolitizada sobre a cultura, segundo a qual se atribui exclusiva e prioritariamente ao indivíduo a responsabilidade de se tornar leitor, ao tratar a leitura como uma questão de interesse e de gosto individual que vem "de berço". A crença no gosto, a crença de que ele é inato e a "coincidência" segundo a qual o "bom" gosto tende a ser relacionado às práticas dos grupos de prestígio sustentam as hierarquias culturais que dividem letrados de iletrados, leitores de não-leitores.

Um exemplo desse imaginário nos é apresentado em uma entrevista do *Pasquim*, edição 456, de 24 de março de 1978, com o então líder sindical Luiz Inácio Lula da Silva expoente da política nacional que viria a se tornar décadas depois presidente da República.

---

49 A emergência desses discursos sobre a leitura nesse período e que balizam as hierarquias culturais a que ainda estamos submetidos hoje é discutida amplamente por Márcia Abreu (2001a, 2001b).

Entre várias questões, em sua maioria centradas em sua atuação política à frente da luta sindical, lhe foi perguntado se ele costumava ler. A própria formulação dessa questão indicia uma representação e com ela um tipo de julgamento. Não se trata necessariamente de um julgamento do sujeito que enuncia em relação àquele com quem ele fala, mas de um julgamento compartilhado, coletivo, baseado em divisões sociais de outras ordens e que tornam evidente a distinção entre quem é leitor e quem não o é, assim como a necessidade de se ser leitor para o exercício ou a pretensão de exercício de certos cargos e a ilusão de que aqueles que os exercem são efetivamente leitores. As elites econômicas e intelectuais gozam do pressuposto de disporem desse atributo, enquanto os subalternizados não. A leitura e o livro, como símbolos do prestígio de uma dada cultura letrada, compõem assim o *checklist* de competências necessárias e exercidas – ou que se pressupõe serem exercidas – pelos membros dessas elites.

Remonta a nossa história como uma República de bacharéis, que não deixa passar incólume eventuais *outsiders*, a pergunta dos jornalistas do *Pasquim* que parte desse imaginário coletivo sobre os sujeitos, sobre a sociedade, sobre a política e sobre a leitura. Também remete a essa história a resposta do entrevistado, ao menos nesse primeiro instante, que demonstra ele também compartilhar desse mesmo pressuposto. Ao afirmar que lia jornais e acrescentar que não tinha tempo de ler outras coisas, Lula se justifica e isso por si só indicia a partilha do pressuposto de que não basta saber ler, não basta ler jornais para se ser identificado efetivamente como leitor. É preciso ler livros, livros específicos, com finalidades específicas, e frequentemente.

A resposta revela ainda um dos aspectos da condição leitora que, no entanto, e em geral, é ignorado nesses julgamentos tácitos que circulam socialmente: o de que para ser leitor é preciso dispor de tempo, de ambiente propício e de meios materiais específicos

de acesso aos livros. Sob a forma de uma espécie de confissão, o entrevistado antecipa aquilo que se crê ser uma sua carência, uma falta, uma falha de sua formação, para logo em seguida lembrar mais uma vez seus entrevistadores, por meio de uma pergunta retórica, a ausência de condições que enfrentam: "Vocês já entraram numa fábrica de automóveis? O trabalhador não tem tempo de nada, de ler, de pensar, só tem tempo de trabalhar". A afirmação contundente de Lula, de que para "ser leitor" é preciso condições materiais diversas de acesso e de disponibilidade para a prática, lembra, mesmo àqueles que compartilham uma visão progressista e emancipatória da sociedade, esse "esquecimento" sobre a divisão social das condições materiais e simbólicas que produzem as hierarquias entre as práticas e entre os sujeitos, justificando-as e naturalizando-as, assim como impossibilitando qualquer mudança.

Os discursos sobre a leitura e sobre os leitores não se restringem meramente ao conjunto de coisas que são ditas sobre essa prática e seus sujeitos, em um dado tempo e espaço. Em função de sua força simbólica, esse dizer se encarna e se faz prática. Assim, a separação que se faz entre quem tem direito de poder ser leitor e quem não pode sê-lo constrói-se por meio da valoração de práticas de uma minoria privilegiada que, em contraponto aos demais, atua como uma forma ideal e fantasmática sobre a grande maioria que, sendo ou não seu contrário, é sempre apresentada pelo viés da falta, da falha, da precariedade, enfim, como sendo seu avesso.

O leitor idealizado é aquele que lê frequentemente, certos textos de prestígio, em geral para entretenimento e para ilustração, não se restringindo às leituras com finalidades pragmáticas, impostas pelas urgências do dia a dia. Tamanha é a força desses discursos que sustentam o princípio da distinção sociocultural que eles são assumidos contraditoriamente por aqueles que deles são vítimas, de modo tal que, mesmo sendo leitores, mesmo lendo textos de forma espontânea e frequente, para entretenimento,

informação, aprendizado ou ilustração, não são aceitos no "clube" dos leitores, nem se reconhecem como pertencendo a ele. Isso pode ser observado em qualquer pesquisa para obtenção de dados e informações sobre as práticas de leitura com grupos subalternizados socioeconomicamente, que não se identificando ao leitor modelo se autodescrevem como quem não gosta de ler ou que tem preguiça de ler ou como tendo sono quando lê.

Pierre Bayard (2007) em seu livro *Como falar dos livros que não lemos?*, ao tratar dessa imagem do leitor fantasmático, oriundo "de uma série de imposições interiorizadas" e que gera uma hipocrisia geral quando falamos da leitura e dos livros lidos, ironiza e questiona essa divisão simplista entre leitores e não-leitores, que regula em geral o que sabemos e dizemos sobre nós e sobre os outros quando o tema é a leitura. Isso se dá porque o modo como falamos dessa prática e nos identificamos em relação ao que é enunciado sobre ela é regulado pelos princípios da "ordem do discurso" tal como descritos por Michel Foucault (1999), entre eles o de rarefação dos sujeitos que falam, já que disso depende a validação de alguns dizeres e práticas, sua recepção como verdade e como valor a ser reiterado, assim como a deslegitimação de outros e do que eles enunciam. Esse princípio de rarefação distingue, separa, segrega, e com essas divisões hierarquiza os sujeitos, e o que dizem e fazem, autorizando e validando certas práticas de apropriação dos textos, promovendo certos objetos culturais em detrimento de outros, consagrando certas instituições e sujeitos como fontes do dizer verdadeiro acerca da leitura.

É em função da força e da estabilidade desses discursos que, ao sermos perguntados sobre o que lemos, ou o que lemos ultimamente, rapidamente balizamos nossas respostas em relação a esse leitor fantasmático e idealizado, o que faz com que elas correspondam àquilo que sabemos serem as práticas mais relevantes socialmente, por isso declaráveis, enobrecedoras. Sob o peso inevitável desses

discursos, dessas representações do leitor ideal, reproduzimos algumas práticas de leitura socioculturalmente legítimas, que atuam como parâmetro cultural, ou então, assumimos a condição de não-leitor, diante da ideia que fazemos do que é ser leitor e do outro que cremos ser leitor.

O uso do valor simbólico da leitura na qualificação ou desqualificação de sujeitos, em específico de personalidades políticas de relevo no Brasil, nos permite vislumbrar esse funcionamento discursivo da divisão social da leitura. Partindo do pressuposto de que o modo como são aludidas, apresentadas e qualificadas as práticas leitoras de políticos de renome, como as dos ex-presidentes Fernando Henrique Cardoso (FHC) e Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), em textos da mídia nacional, em veículos de ampla circulação, de diversos gêneros e com diferentes objetivos principais, representam-se, como isso, metonimicamente, as divisões simbólicas entre leitores e não-leitores no Brasil.

2. Fernando Henrique Cardoso, representações coincidentes com a imagem do leitor ideal

Em relação a Fernando Henrique Cardoso (FHC), o *corpus* de textos em que é apresentado como leitor é bem amplo e a exploração de sua imagem exercendo essa prática é bastante recorrente, normalizada e aparentemente referencial. Ele é representado nesses textos da mídia em fotografias com livros, em espaços como bibliotecas e com objetos e gestos prototípicos, em nossa cultura, como próprios de quem lê, de quem é leitor, de quem é um verdadeiro leitor. Embora nem todos os textos que se valem desse protocolo fotográfico comum de representação de FHC como intelectual e leitor abordem o tema de sua prática leitora, a simples presença desse tipo de fotografia corrobora esse efeito constativo e referencial que o apresenta como leitor. Assim, sua representação,

tanto no que é dito sobre ele, quanto no que é mostrado, coincide com a do leitor ideal.

Numa edição da revista *Veja*, com matéria de capa dedicada totalmente à "ruína do PT", com anúncio de artigos intitulados "Exclusivo: As novas provas que comprometem Lula", "O partido: em 13 anos no poder, a legenda afogou a esperança de ética em um mar de corrupção", "Dilma: afastada por crime de responsabilidade, a presidente entrega um país quebrado", encontra-se, ao longo de nada menos do que 8 páginas da revista, uma matéria sobre o livro de memórias políticas de FHC anunciando seu lançamento. São 8 páginas de reprodução do texto do livro, tal como anuncia o próprio título "Veja antecipa trechos do segundo volume de Diários da presidência", o que por si só é um acontecimento ímpar de divulgação de uma obra, tanto nesta revista como em outras.

Entre as passagens escolhidas para figurar nessa "amostra" antecipada do livro, além das sucessivas afirmações de que o seu governo era um governo de intelectuais ("É uma coisa curiosa esse governo. É composto basicamente de gente como nós: [...] eu e tantos mais, profissionais, universitários quase todos, nenhum ligado a empresa, a banco, a sindicato, é um governo quase como uma espécie de visão mannheimiana: os intelectuais fazendo a mediação de todas as classes. [...] É uma espécie de intelectualidade disponível e orgânica em termos do bem geral."), em duas delas[50] o ex-presidente fala de si como leitor:

---

50 PETRY, A. De glórias e quinquilharias. Veja antecipa trechos do segundo volume de Diários da presidência, que traz os registros de FHC sobre sua rotina no comando do país entre 1997 e 1998, e revela o tédio e o extraordinário da vida presidencial. In: Veja, Edição 2478 de 18 de maio de 2016. (p. 110-119). Disponível em: <https://acervo.veja.abril.com.br/index.html#/edition/37161?page=112&section=1&word=fernando%20henrique%20cardoso>. Acesso em: 15 set. 2016.

Sarney, o grande *causeur* (25 de Novembro de 1997, terça-feira)

"[...] o Sarney é mesmo um grande *causeur*, uma pessoa de convívio muito agradável, de boa formação cultural, não é um político comum. [...] Ele tem coisas que admiro. Primeiro, é realmente um escritor. Tem vocação artística e literária. Em segundo lugar, ele tem amor pela política, paixão. Possui casa em Macapá, fala com todo aquele pessoal, vai ao Oiapoque, o desnível é imenso (ele conversou comigo sobre isso), não há nem o que falar, mas o Sarney, no fundo, tem amor à nossa gente. [...] Ambos temos paixão por livros e outras coisas mais, mas a nossa biografia não tem coincidências."

A frieza dos palácios (10 de maio de 1998, domingo)

"[...] Palácio é uma coisa impessoal, nunca estou sozinho, há sempre o ruído de algum empregado. Ontem vi um que mexia nos livros. Eu não consegui ter, desde que fui para o Chile, uma biblioteca como eu gosto. Primeiro, porque a Ruth não gosta do jeito que eu gosto. Eu gosto de muitos livros, mesmo que não vá usá-los. Segundo porque nunca tive instalações adequadas. Na verdade, a nossa vida material, pessoal, sempre foi muito inferior ao nosso status. [...] A impessoalidade dos palácios é terrível. [...] depois que você é uma figura pública passa a viver em locais que não são seus e também a não contar mais com a possibilidade de ter a paz necessária para um mínimo não só de reflexão, mas de encontro consigo mesmo."

Segundo as palavras do próprio ex-presidente, ele gosta de ler, tem paixão pelos livros, tem muitos livros, admira quem como ele também compartilha esse gosto, dispõe de biblioteca pessoal e reitera, em suas preferências, o modo mais legítimo de ler: por prazer, em um ambiente adequado, em silêncio e solitariamente. Responde assim ao imaginário que se inscreve no discurso mais consensual sobre a leitura como prática divisora que distingue os

sujeitos em sociedade (que o distingue, por exemplo, do "empregado que mexia nos livros").

3. Lula, o não leitor

Quanto ao ex-presidente Lula, são menos frequentes os textos da mídia tradicional que o descrevem em relação à leitura, mas invariavelmente todos aqueles que fazem menção ao assunto apresentam-no no de forma derrisória, tanto pelo gênero em que se lhe representa (normalmente charges, fotomontagens, comentários de leitores e alguns artigos de opinião), quanto pelo conteúdo do que enunciam. Em geral, nesses textos, explora-se uma aludida inabilidade leitora, muitas vezes acompanhada de outros prejulgamentos que afirmam sua incapacidade de escrever corretamente, assim como de empregar a norma culta na oralidade[51]. Ele é representado de modo caricato como analfabeto em textos em que se afirmam a raridade e o caráter espetacular da ação. Ele também é desqualificado no que diz sobre a leitura. Em texto publicado no jornal *Folha de São Paulo*, edição *on-line*, em 15 de abril de 2004, intitulado "Lula causa constrangimento ao comparar livro a aparelho de ginástica", podemos observar essa desqualificação.

> O presidente Luiz Inácio Lula da Silva causou constrangimento nesta quinta-feira, durante discurso na abertura da 18ª Bienal do Livro, ao comparar um livro a uma esteira de ginástica. "Um livro para uma criança, é como uma esteira para alguém da nossa idade", disse. "Dá preguiça começar, mas depois de uns vinte minutos a gente vê como é importante."[52]

51 A esse respeito, cf. Quadros-Leite (2008).

52 Lula causa constrangimento ao comparar livro com aparelho de ginástica. In: Folha de São Paulo, seção Poder, Folha on-line, 15 de abril de 2004. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u60074.shtml>. Acesso em: 15 set. 2016.

Nesse exemplo, há uma referência ao discurso feito por Lula na abertura da 18ª Bienal do Livro de São Paulo, em que, com sua maneira peculiar, horizontal e popular de falar ao povo, Lula se valeu de uma metáfora e comparou a leitura ao exercício físico de andar na esteira. Por essa comparação sofreu uma crítica incisiva que é retomada com uma frequência particular em diversos textos. A sua comparação da leitura com andar numa esteira é apresentada como a prova de seu não pertencimento ao "clube" dos leitores. De forma derrisória, o que ele disse foi designado nessa notícia como uma "gafe", que "causou constrangimento". O responsável pelo texto sequer se deu ao trabalho de fornecer o complemento à ação transitiva "causar constrangimento". Em quem? E por quê?

A não necessidade de complementaridade exigida pelo caráter transitivo dessa expressão remonta à certeza do preenchimento lógico/ideológico de que tanto o produtor da notícia quanto seus leitores são capazes de identificar qual seja graças à partilha coletiva dos mesmos valores elitizados e elitizantes em relação à leitura. O constrangimento é compartilhado por todos aqueles que se identificam com o leitor fantasmático de que nos fala Bayard (2007), ou seja, com o que coletivamente concebemos como forma de ser um "verdadeiro leitor". Segundo essa perspectiva, a leitura, como prática intelectual, deve ser tratada de forma distinta em relação a práticas consideradas mais mundanas e menos enobrecedoras como a de caminhar na esteira. O que também lhes "causa espécie" no que enunciou o ex-presidente é a afirmação de que se pode ter preguiça para ler. Esse é outro interdito do elenco de coisas dizíveis sobre a leitura. Por ser em geral tratada como uma prática prazerosa, como exercício de fruição e de ilustração, ela não pode ser elencada entre as atividades que dão preguiça, ainda que Lula tenha se dirigido, em sua comparação, a um público prioritariamente juvenil e em um clima de certa euforia e descontração que o autorizaria a fazer um discurso menos formal e até de caráter confessional. Apesar de se tratar da primeira vez que um presidente participava da abertura

de uma Bienal do livro no país, o que atraiu a atenção do jornalista e de vários leitores que comentaram a publicação foi a comparação considerada indevida.

Esse exemplo expressa de modo claro o funcionamento da lógica de distinção e de hierarquização da leitura em relação a outras práticas. Tanto esse texto como as demais críticas que essa afirmação de Lula gerou compartilham a representação de que a leitura, em si mesma, é uma prática hierarquicamente melhor do que outras. Sua essencialização não se preocupa em questionar os múltiplos usos, inclusive perversos, que se pode fazer da leitura, nem se preocupa com o fato de que apenas se pode considerar a leitura como algo bom, dependendo das finalidades com que lemos, dos tipos de textos que escolhemos, da capacidade de emancipação que essa prática pode produzir quando bem mediada, quando de uma boa formação, de seu uso social, cultural e político para o benefício individual, sem dúvida, mas também e principalmente para o benefício coletivo de uma sociedade.

Nesse texto, a desqualificação do que afirmou o ex-presidente Lula sobre a leitura tem origem numa desautorização prévia daquele que enuncia. Essa desqualificação implica na anulação da opinião de Lula e na atribuição de mal gosto a sua metáfora explicativa, sustentada na ideia de que ele não é leitor e como tal não pode falar da leitura. Esse processo de desqualificação do ex-presidente como leitor torna invisíveis e de menor monta suas práticas de leitura e suas outras práticas e competências letradas, assim como suas opiniões sobre elas, tal como torna invisíveis e desqualificáveis as práticas culturais cotidianas, entre elas os gostos e formas de leitura variados, da maioria dos brasileiros.

Esse lugar comum de concebê-lo como não leitor explica o fato de, a cada referência feita por Lula a um livro que tenha lido, sua

declaração ser imediata e sistematicamente contestada, criticada, ironizada.

> É mais que reveladora sua língua solta ao se jactar de ter chegado à Presidência sem estudar. E seu conhecido pouco apetite de ler um livro [...]. A diferença [entre Lula e Lincoln] é que o lenhador americano que chegou à Presidência dos EUA nunca se descuidou de se educar e ler muito." [...] "Lula ainda se vangloria de ter aprendido com Marx, por certo de orelhada, que a luta de Classes é o motor da história."[53]

A comparação com Lincoln não é gratuita, nem a referência a Marx. Mais uma vez o objetivo é repercutir o que teria dito Lula, de modo a ridicularizá-lo. A comparação com Lincoln retoma uma referência que o próprio Lula fez em um discurso no evento de comemoração dos 30 anos da CUT, em 27 de fevereiro de 2013, há mais de ano e meio antes, no qual se compara ao presidente americano:

> Eu esses dias estava lendo... eu estou lendo muito agora, viu Gilberto... (risos) eu tava lendo... só livro do Ricardo Kotsho e do Frei Beto eu já li uns 300. (risos). Eu estava lendo o livro do Lincoln. Eu fiquei impressionado como a imprensa batia no Lincoln, em 1860, igualzinho bate em mim.

Assim como fez várias vezes em seus discursos em relação à norma culta, Lula nesse episódio assume um tom sarcástico ao revelar seu conhecimento do simulacro sustentado a seu respeito como não leitor. Por isso, ao se referir à leitura da biografia,

---

53 Gastão Reis Rodrigues Pereira. Bismarck, Pedro II e Lula. Jornal O Estado de São Paulo. Sessão Opinião, Caderno A2, 03 de Setembro de 2014. Disponível em: <http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/20140903-44150-nac-2-opi-a2-not/busca/Lula>. Acesso em: 10 dez. 2016.

aproveitou para dizer, num tom espirituoso e pilhérico, que agora estava lendo muito. O pressuposto explorado nesse texto, bem como em outros, é sempre o mesmo: Lula não estudou, logo, não é leitor, não leu nem mesmo os autores que fundamentam sua maneira de ver o mundo (tal como Marx). A negação é incisiva: ele não é leitor, e se o afirma, logo, mente.

Não são poucos os textos em que a condenação de Lula como não leitor é articulada a alguma avaliação moral. Essa articulação parece estabelecer uma relação direta que caracterizaria o perfil das "pessoas de bem": estudadas, leitoras, esclarecidas e éticas, e porque estudadas, leitoras, esclarecidas e éticas, também bem-sucedidas. E assim, a meritocracia se justifica e se reproduz como verdade.

4. Algumas considerações

Essas representações que exemplificamos aqui com textos sobre políticos brasileiros ancoram-se em uma memória do dizer que reproduz a obviedade da divisão estanque, que seria evidente, não polêmica, entre leitores e não leitores, entre bons e maus leitores, que compartilhamos como sociedade sobre a leitura. Elas nos colocam diante de valores e de estigmas que são antigos, remanentes, duradouros e que produzem e reproduzem as divisões e distinções sociais tão perversas que negam a cidadania à maioria dos brasileiros.

Não sem razão, essa divisão se reproduz de diversas formas, mais ou menos sutis. Num texto publicado em 2012, na *Folha de São Paulo*, pela colunista Danuza Leão, intitulado "Ser especial", observamos o funcionamento dessa lógica da distinção social. Fazendo jus ao título, a autora discute o desejo compartilhado de querer "se diferenciar do resto da humanidade", e afirma que

hoje em dia esse objetivo tem sido dificultado uma vez que "todos têm acesso a absolutamente tudo, pagando módicas prestações mensais", e que:

> As viagens, por exemplo: já se foi o tempo em que ir a Paris era só para alguns [...]. Ir a Nova York ver os musicais da Broadway já teve sua graça, mas, por R$50 mensais, o porteiro do prédio também pode ir, então qual a graça? Enfrentar 12 horas de avião para chegar a Paris, entrar nas perfumarias que dão 40% de desconto, com vendedoras falando português e onde você só encontra brasileiros – não é melhor ficar por aqui mesmo?

Ela finaliza a sua coluna dizendo que:

> Quando se chega a esse ponto, a vida fica difícil. Para os muito exigentes, passa a existir uma única solução: trancar-se em casa com um livro, uma enorme caixa de chocolates – sem medo de engordar –, o ar-condicionado ligado, a televisão desligada, e sozinha. E quer saber? Se o livro for mesmo bom, não tem nada melhor na vida. Quase nada, digamos.[54]

Esse texto gerou polêmica e muito se disse sobre o preconceito e o elitismo dessa colunista, nos comentários de leitores na página do jornal ou em outros textos que circularam na internet. Pouco se disse, no entanto, sobre o uso simbólico que a autora faz da leitura. Embora a leitura de um livro tenha sido apresentada como uma prática cujos efeitos simbólicos assemelham-se ao valor outrora atribuído a uma viagem a Paris, nenhum dos múltiplos comentários que foram postados ponderou sobre a pertinência ou não dessa aproximação. Isso se dá porque a leitura é de fato uma prática

---

54 LEÃO, D. Ser Especial. In: *Folha de S. Paulo*, Caderno Cotidiano, Domingo, 25/11/2012. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidiano/80046-ser-especial.shtml?loggedpaywall?utm_source=folha>. Acesso em: 13 mai. 2017.

distintiva dos sujeitos e seu potencial elitizante é, em grande medida, relevado em nome de seu valor simbólico. Embora, subrepticiamente o texto tenha dito que "uma viagem para Paris, até o porteiro do prédio pode realizar, já a leitura, não é uma prática para qualquer um", não houve quem estranhasse esse uso elitista da leitura. Isso ocorre porque circula entre nós a representação segundo a qual o exercício da leitura é não apenas uma questão de gosto, mas também de escolha pessoal, individual, cujo corolário falseador da realidade seria o de que todos, se assim o desejassem, poderiam se tornar leitores.

Tornar a prática de leitura uma questão de interesse individual é silenciar a força das condições materiais e simbólicas que distribuem os papéis a serem exercidos pelos sujeitos, em função de sua origem social, e com isso reproduzir esse princípio perverso e em geral invisível em suas intenções e consequências da "meritocracia", da "meritocracia cultural" da "meritocracia em leitura". Por isso, cabe a todo educador refletir sobre as razões históricas que reiteram a distinção cultural e assumir com isso uma postura mais comprometida com a transformação social, legando a seus alunos a reflexão sobre o direito de serem leitores e sobre as formas de dominação material e simbólica que inviabilizam esse devir.

Referências

ABREU, M. Diferença e Desigualdade: Preconceitos em Leitura. In: MARINHO, M. (Org.). *Ler e Navegar:* espaços e percursos da leitura. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 2001a.

ABREU, M. Diferentes formas de ler. In: *XXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*, Campo Grande, 2001b. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/Marcia/marcia.htm>. Acesso em: 04 fev. 2011.

ABREU, M. “Então se forma a história bonita” – Relações entre folhetos de cordel e literatura erudita. In: *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 10, n. 22, p. 199-218, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ha/v10n22/22701.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2016.

ABREU, M. *Histórias de cordéis e folhetos*. São Paulo: Mercado de letras, 2006.

ABREU, M.; SCHAPOCHNIK, N. *Cultura Letrada no Brasil:* objetos e práticas. Campinas: Mercado de Letras; ALB, 2005.

ARNOUX, E. Lecturas y escenas de lectura en el discurso político de Hugo Chávez. In: *El discurso latinoamericanista de Hugo Chávez*. Buenos Aires: Biblos, 2008.

BAYARD, P. *Como falar dos livros que não lemos?* Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

COURTINE, J.-J. *Metamorfoses do Discurso Político* – Derivas da fala pública. São Carlos: Claraluz, 2006 [1982].

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso* – Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 1999 [1971].

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997 [1969].

GINSBURG, C. *O queijo e os vermes:* o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

QUADROS-LEITE, M. *Preconceito e Intolerância na linguagem*. São Paulo: Contexto, 2008.

Caçada ao racismo: a polêmica em torno da obra de Monteiro Lobato em face da educação antirracista

Fernanda Silva e Sousa
Universidade de São Paulo (USP)

Introdução

> O racismo define experiências desiguais de nascer, viver e morrer. (Jurema Werneck)

Com a criminalização do racismo na Constituição de 1988, a implementação de políticas afirmativas nas universidades públicas e a promulgação da Lei n. 10639/2003, que altera a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ao instituir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todos os estabelecimentos de ensino do país, a literatura brasileira tem sido ainda mais reinterpretada a partir de aportes teóricos e políticos que visam à transformação da educação das relações étnico-raciais e à superação do racismo[55]. Esses novos horizontes críticos têm permitido, inclusive, o questionamento a respeito da adequação pedagógica da obra de Monteiro Lobato nas escolas, especialmente no ensino fundamental, considerando o modo como as personagens negras são retratadas em seus livros[56].

---

55 Ver mais em: Munanga (2005).

56 Ver, por exemplo, LIMA, H. P. Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: MUNANGA, K. (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC, 2005.

Antes de entrar no cerne da discussão sobre a qual pretendo me deter neste artigo, é fundamental ressaltar o quanto a discussão em torno da presença do racismo em sua obra se inscreve em um contexto que concebe o negro como sujeito de direitos, não sendo mais possível pensar a educação brasileira de forma desvinculada de uma educação antirracista, baseada no reconhecimento, na valorização e na afirmação da população negra, o que se relaciona a uma demanda por reparações que não diz respeito apenas ao negro, mas também ao branco, pois o combate ao racismo também é de responsabilidade política e moral dele a fim de construir uma nova sociedade.[57]

A lei 10.639, além de resultado de uma luta histórica do movimento negro, parte do reconhecimento da dimensão concreta do racismo nas escolas, causando graves consequências subjetivas e pedagógicas na vida das crianças negras. Inúmeros estudos em torno disso têm sido realizados, entre os quais se destaca o de Eliane Cavalleiro, ao discutir como as crianças brancas recebem muito mais afeto e atenção dos professores do que as crianças negras, vítimas de um "ritual pedagógico do silêncio" em relação às agressões racistas que sofrem (CAVALLEIRO, 2000, p. 32). A pesquisadora, além disso, apresenta depoimentos de crianças negras, como este: "Só porque eu sou *preta* eles falam que eu não tomo banho. Ficam me xingando de *preta* cor de carvão. Ela me xingou de preta fedida. Eu contei para a professora e ela não fez nada" (Ibid, p. 52, grifos meus).

---

57 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parecer CP/CNE Nº 3/2004: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <http://afroteca.blogspot.com.br/2013/07/diretrizes-curriculares-nacionais-para.html>. Acesso em: 28 out. 2017.

O racismo, nesse sentido, consiste em um processo de racialização em que a palavra "negro" foi historicamente inventada "para significar exclusão, embrutecimento e degradação, ou seja, um limite sempre conjurado e abominado" (MBEMBE, 2014, p. 19). Como define Munanga (2004, p. 7-8), o racismo é

> [...] uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência de raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural.

Em função disso, torna-se urgente ver a experiência da leitura como uma prática social realizada por sujeitos concretos, com raça, classe, gênero, marcadores determinantes na configuração das desigualdades no Brasil. Por isso, pensar a leitura na escola envolve refletir sobre os atores sociais envolvidos nesse processo, que estão inscritos em uma rede de valores, práticas e normas em que uma das maiores características ainda é o tratamento dos alunos negros como seres inferiores. Esse processo pode ser aprofundado quando a esses alunos são oferecidas apenas obras cujos personagens negros são estereotipados, sem contato com livros que lhes possam ofertar uma outra visão de seu grupo, desde uma perspectiva que desestabilize estereótipos dos quais são vítimas.

O CONTEXTO DA DENÚNCIA E A TRANSFORMAÇÃO DA DISCUSSÃO EM POLÊMICA

O debate a respeito do racismo na produção literária lobatiana ganhou espaço na esfera pública nacional em 2010 devido a uma acusação de racismo à obra *Caçadas de Pedrinho* (1933), relatada em dois pareceres[58] do Ministério da Educação (MEC), escritos pela doutora em educação Nilma Lino Gomes. Nesses documentos, a autora referendou a crítica do denunciante Antônio Gomes Neto, técnico em gestão educacional e pesquisador da educação das relações étnico-raciais, que fez a denúncia junto à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, solicitando a não utilização da obra na Educação Básica do Distrito Federal. O técnico solicitava que a Secretaria se abstivesse de "utilizar livros, material didático ou qualquer outra forma de expressão que contenha expressão de prática de racismo cultural, institucional ou individual na Educação Básica e na Educação" (MEC, 2011, p. 1). Julgada como procedente, a denúncia foi protocolada no Conselho Nacional de Educação no dia 30 de junho de 2010 e formalizada pela Ouvidoria da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) como uma

---

58 O primeiro parecer é do dia 1º de setembro de 2010, enquanto o segundo parecer é do dia 1º de junho de 2011. Em função da reação violenta à denúncia de racismo apresentada no primeiro parecer e divulgada pela mídia, este foi reexaminado e apresentado em uma segunda versão, mais extensa, visando esclarecer melhor o caráter da denúncia e explicitar que não se trata de veto à obra. Este artigo se baseia, sobretudo, nas considerações presentes no segundo parecer, tendo em vista a ampliação da discussão nele. Ver mais em: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CEB Nº: 15/2010. PROCESSO Nº: 23001.000097/2010-26 (1º parecer). Brasília: 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6702-pceb01510&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 28 out. 2017; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CEB Nº: 6/2011. PROCESSO Nº: 23001.000097/2010-26 (2º parecer). Brasília: 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14331-pceb023-08&Itemid=30192>. Acesso em: 28 out. 2017.

ação que, segundo Nilma Lino Gomes, faz parte do controle social da educação (Ibid., p. 5).

Segundo a relatora, o denunciante aponta a presença de referências racistas à Tia Nastácia que não são contextualizadas na edição em questão[59], tecendo uma crítica que

> [...] baseia-se na legislação antirracista brasileira a partir da promulgação da Constituição de 1988, na legislação educacional em vigor e em estudos teóricos que discutem a necessidade e a importância do trabalho com uma literatura antirracista na escola, superando a adoção de obras que fazem referência ao negro com estereótipos fortemente carregados de elementos racistas. (Ibid, p. 3).

Nesse sentido, a relatora defende, diante desse cenário, algumas medidas: i) a adoção de políticas de formação de professores quanto à educação das relações étnico-raciais; ii) o compromisso com a adoção de obras que não apresentem preconceitos, estereótipos, discriminações, na medida em que existem "diretrizes apropriadas a fim de proteger a criança contra toda informação e material prejudiciais ao seu bem-estar" (Ibid, p. 4); iii) a necessidade de contextualização crítica do autor e da obra nas edições de produções literárias inseridas no espaço escolar e que veiculem estereótipos racistas, como é o caso de *Caçadas de Pedrinho,* com a inserção de notas explicativas embasadas nos atuais estudos que discutem a presença do negro na literatura infantil.

O parecer do MEC, portanto, em nenhum momento propõe *censura* ou *veto* à obra de Monteiro Lobato, apresentando, na verdade, uma orientação quanto às obras que disseminam discursos

---

59 Trata-se da seguinte edição: LOBATO, M. *Caçadas de Pedrinho*. 3. ed. Rio de Janeiro: Globo, 2009. Neste artigo, baseio-me na seguinte edição: LOBATO, M. *Caçadas de Pedrinho*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1977.

racistas, além de argumentar sobre a necessidade de medidas que contribuam para um trabalho adequado com relação a livros como *Caçadas de Pedrinho*, sem, no entanto, defender a retirada indiscriminada deste do espaço de sala de aula – retirada esta que, no contexto da denúncia, se limitava ao Distrito Federal e não se estendia a todas as escolas do país. Não à toa, a relatora inclui em seu parecer o trecho de uma nota técnica escrita pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI):

> A obra CAÇADAS DE PEDRINHO *só* deve ser utilizada no contexto da educação escolar quando o professor tiver a compreensão dos processos históricos que geram o racismo no Brasil. Isso não quer dizer que o fascínio de ouvir e contar histórias devam ser esquecidos; deve, na verdade, ser estimulado, mas há que se pensar em histórias que valorizem os diversos segmentos populacionais que formam a sociedade brasileira, dentre eles, o negro. (Ibid., p. 2, grifo meu).

O objetivo, assim, não era proibir o acesso aos livros de Monteiro Lobato, mas determinar uma condição *sine qua non* para abordagem de *Caçadas de Pedrinho* no contexto escolar, partindo de uma preocupação com as crianças negras como leitoras em potencial da obra: a compreensão e o conhecimento do educador quanto ao racismo no Brasil, os quais são essenciais diante da necessidade de respeitar diretrizes voltadas à proteção da criança, como o Estatuto da Criança e do Adolescente, evitando discriminações de qualquer tipo contra ela (Ibid.).

Pode-se pensar que, além das questões já aqui abordadas, a discussão também envolvia a seguinte reflexão: que livros deveriam ser ensinados na sala de aula para crianças no início do ensino fundamental de escolas públicas brasileiras, levando em consideração a existência de toda uma legislação antirracista? Inserindo a discussão no campo da crítica literária, a pergunta

poderia ser pensada nos seguintes termos: “Qual é e qual deve ser a relação entre ensino e racismo, entre literatura e estética, entre pedagogia e dogma, entre literatura brasileira e violência?” (NATALI, 2014).

Entretanto, a discussão foi transformada em uma polêmica, com a formação de uma espécie de exército de intelectuais, críticos e jornalistas em combate a um inimigo que errou e cuja existência é uma ameaça, devendo anulá-lo de qualquer possibilidade de diálogo para que a verdade triunfe mais uma vez (FOUCAULT, 1984): a de que Monteiro Lobato não era racista, como se a discussão estivesse centrada em definir se ele era racista ou não e não fosse parte de um debate que envolve pensar o trabalho com a literatura em face de uma educação antirracista. Segundo levantamento feito a respeito do conteúdo veiculado na mídia sobre esse assunto, 92% das matérias e artigos apresentavam uma posição contrária aos pareceres e 42% relacionaram a acusação ao politicamente correto, com o predomínio da opinião de especialistas em Monteiro Lobato e de críticos literários, sem a busca pela escuta de vozes outras, como de educadores, militantes do movimento negro, pesquisadores da educação das relações étnico-raciais. Entre os textos mencionados no mapeamento, destacam-se expressões como “gigôlos da ideologia”; “leitura viciada pela ideologia”; “patrulha ideológica”; “vírus da intolerância”; “sanha persecutória das baterias politicamente corretas”; “indústria do politicamente correto”; “assassinato da cultura brasileira”; “atitude ‘politicamente correta de galinheiro’”; “escalada medieval”; “DNA do autoritarismo e da intolerância” (FERES JÚNIOR; NASCIMENTO; EINSENBERG, 2013).

Aliado a isso, houve desde a publicação de artigos de especialistas como Marisa Lajolo, dizendo que “este modelito de mordaça de agora talvez seja mais pernicioso do que a ostensiva queima de livros em praça pública” (LAJOLO, 2010) a pronunciamentos oficiais, como da Associação Brasileira de

Literatura Comparada (ABRALIC), cuja carta pública teve como objetivo "manifestar apoio a entidades e especialistas da área dos estudos literários e culturais" e "repúdio a quaisquer formas de censura às manifestações estético-culturais", pois "não se pode "subestimar a força humanizadora da leitura do texto literário" (ABRALIC, 2010) – força conceituada por Antonio Candido.

Caçando o racismo: uma visada na obra *Caçadas de Pedrinho*

Tentando oferecer uma contribuição à discussão e não à polêmica, esboço aqui algumas considerações sobre a obra no que diz respeito aos trechos considerados racistas. *Caçadas de Pedrinho,* lançado em 1933, é um livro cujo conflito central tem início com o assassinato de uma onça em uma caçada liderada por Pedrinho, episódio finalizado com a seguinte fala de Visconde de Sabugosa: "todos ajudaram a matar a onça e todos merecem louvores" (LOBATO, 1977, p. 13), desencadeando uma guerra entre os moradores do sítio e os animais da floresta. Há aí um elogio à violência contra os animais, que incluirá Tia Nastácia, inserida no âmbito da animalidade, pois, mais à frente, a boneca Emília declara o seguinte sobre o conflito com os animais: "– É guerra e das boas. Não vai escapar ninguém – *nem Tia Nastácia, que tem carne preta"* (Ibid., p. 22, grifos meus). Tia Nastácia, então, encarada como mera carne, é incluída, sutilmente, no rol dos animais que não irão escapar da "guerra".

Caçadas de Pedrinho se constrói a partir de uma hierarquia racial que é também uma hierarquia entre o humano e o animal: "A dificuldade principiou com aquele negócio de Rabicó ter quatro pernas, em vez de duas, *como todas as criaturas decentes"* (Ibid., p. 27, grifos meus.). Tia Nastácia se encontra justamente no polo da animalidade, como revelam os trechos "a pobre negra era ainda

mais desajeitada do que Rabicó e Dona Benta somados" (Ibid., p. 29, grifos meus); "[...] resmungou a preta *pendurando o beiço*" (Ibid., p. 31, grifos meus) e "[...] E tia Nastácia, esquecida dos seus reumatismos, trepou que nem uma *macaca de carvão* pelo mastro de São Pedro acima, com tal agilidade que parecia *nunca* ter feito outra coisa na vida senão trepar em mastros" (Ibid., p. 35, grifos meus). Emília, após ver Tia Nastácia ser atacada por rinocerontes, debocha, dizendo: "– Toma! – gritou a diabinha da Emília – Quis ser muito sabida, não é? Pois toma..." (Ibid., p. 62, grifos meus). O livro, por fim, termina com a seguinte fala da cozinheira: "Tenha paciência – dizia a boa criatura – Agora chegou minha vez. Negro *também* é gente, Sinhá...". (Ibid., p. 68, grifos meus).

Os trechos em questão evidenciam uma construção racista da figura de Tia Nastácia, reduzida à própria cor como signo de sua existência, em que a associação dela à animalidade parece legitimar todo e qualquer exercício de violência contra ela, transformando-a em um corpo violável, sobre o qual se pode narrar por meio da subtração de suas qualidades humanas. Nesse processo, destacam-se as constantes referências à Tia Nastácia como "negra" e "preta", retirando aquilo que nos confere existência e identidade no mundo enquanto seres humanos: o nome. O final do livro, ao Tia Nastácia dizer que "negro também é gente", antes de ser um discurso antirracista, nos mostra que a afirmação de sua humanidade convive, perversa e contraditoriamente, com o rebaixamento moral de sua existência ao longo da obra.

Considerações finais

A defesa irrestrita e agressiva da obra de Monteiro Lobato por parte de diversos setores da sociedade, como apresentada aqui, denuncia como o racismo caracteriza a "neurose cultural brasileira" (GONZALEZ, 1984, p. 244), não sendo possível falar sobre ele sem

provocar um profundo mal-estar, fruto do "descompromisso político com o sofrimento do outro" (BENTO, 2002, p. 29), que faz parte da dinâmica racista. Nesse sentido, perdeu-se a oportunidade de "discutir as consequências do racismo na tradição cultural nacional" (NATALI, 2014) e relação com o ensino de literatura em favor de uma defesa contraditória da literatura e do poder de humanização do texto literário. Se existe um compromisso político de combate ao racismo nas mais diversas esferas da sociedade, por que a literatura estaria excluída disso, se justamente muitos dão a ela um caráter formativo e humanizador? Como defender a força humanizadora do texto literário, como faz a ABRALIC, se este é tratado como imune à ética e a qualquer reivindicação política? Como defender o ensino de literatura sem pensar no próprio espaço da sala de aula e nos sujeitos implicados nela em um país como o Brasil?

É importante considerar que essas ações se inserem em um processo mais amplo, no qual a produção de Monteiro Lobato e de qualquer outro escritor está suscetível a uma "reescritura"[60] pautada, atualmente, pela educação antirracista e pela necessidade de estreitar as relações entre literatura e ética desde um gesto de reinterpretação da cultura nacional a partir de sujeitos que se levantaram do "cortejo triunfal dos vencedores" e passaram a reivindicar uma transmissão cultural que, em seu seio, não seja mais conivente e irresponsável com a barbárie que a constitui[61], pois

---

60 "Todas as obras literárias, em outras palavras, são "reescritas", mesmo que inconscientemente, pelas sociedades que as lêem; na verdade, não há releitura de uma obra que não seja também uma "reescritura". Nenhuma obra, e nenhuma avaliação atual dela, pode ser simplesmente estendida a novos grupos de pessoas sem que nesse processo, sofra modificações, talvez quase imperceptíveis. E essa é uma das razões pelas quais o ato de se classificar algo como literatura é extremamente instável." (EAGLETON, 1983, p. XX).

61 Benjamin (2012).

> [...] é necessário considerar que somos sujeitos de nossa própria época e responsáveis pelos desdobramentos e efeitos das opções e orientações políticas, pedagógicas e literárias assumidas no contexto em que vivemos. Nesse sentido, a literatura, em sintonia com o mundo, não está fora dos conflitos, das hierarquias de poder e das tensões sociais nas quais o trato à diversidade se realiza.[62]

Referências

ABRALIC. Carta Aberta. 5 de novembro de 2010. Disponível em: <http://www.abralic.org.br/noticia/?id=37>. Acesso em: 29 out. 2017.

BENJAMIN, W. Sobre o conceito de história. In: *Magia e técnica, arte e política:* ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BENTO, M. A. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: BENTO, M. A.; CARONE, I. (Org.). *Psicologia social do racismo:* estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CAVALLEIRO, E. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar:* Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

EAGLETON, T. *Teoria da literatura:* Uma introdução. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

FERES JÚNIOR, F.; NASCIMENTO, L. F.; EISENBERG, Z. N. Monteiro Lobato e o politicamente correto. *Dados* – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, v. 56, n. 1, 2013.

FOUCAULT, M. Polemics, Politics and Problematizations. Entrevista a P. Rabinow. In: RABINOW, P. (Org.). *The Foucault Reader*. New York: Pantheon Books, 1984. p. 381-390.

GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, Anpocs, 1984. Disponível em: <http://afroteca.blogspot.com.br/2013/07/racismo-e-sexismo-na-cultura-brasileira.html>. Acesso em: 29 out. 2017.

---

62 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2011, p. 8.

LAJOLO, M. Quem paga a música escolhe a dança? *Zero Hora,* Rio Grande do Sul, 6 nov. 2010. Disponível em: <http://zerohora.clicrbs.com.br/pdf/11044438.pdf> Acesso em: 29 out. 2017.

LOBATO, M. *Caçadas de Pedrinho*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1977.

MBEMBE, A. *Crítica da razão negra*. Lisboa: Antígona, 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CEB Nº: 15/2010. PROCESSO Nº: 23001.000097/2010-26 (1º parecer). Brasília: 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6702-pceb015-10&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 29 out. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CEB Nº: 6/2011. PROCESSO Nº: 23001.000097/2010-26 (2º parecer). Brasília: 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14331-pceb023-08&Itemid=30192>. Acesso em: 28 out. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parecer CP/CNE Nº 3/2004: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <http://afroteca.blogspot.com.br/2013/07/diretrizes-curriculares-nacionais-para.html>. Acesso em: 28 out. 2017.

MUNANGA, K. (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC, 2005.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *Cadernos PENESB*. Niterói: EdUFF, 2004. [não paginado].

NATALI, M. P. Questões de herança: Do amor à literatura (e ao escravo). Portal Literafro, UFMG, 2014. [não paginado]. Disponível em: <http://150.164.100.248/literafro/data1/artigos/artigomonteirolobato1.pdf>. Acesso em: 29 out. 2017.

PIRES, H. P. Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: MUNANGA, K. (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC, 2005.

Narrativas transmídia na sala de aula

Uilma M. dos S. Melo
Universidade de São Paulo (USP)

Introdução

Este texto é resultado de uma dissertação de mestrado que trata da exploração de elementos da cultura da convergência como recursos que complementam e enriquecem a leitura literária. A proposta do trabalho consistiu na aplicação de atividades de leitura participativa e intersemiótica com o uso de dispositivos tecnológicos (computador e *tablet*), que favorecessem o gosto pela leitura literária e o desenvolvimento de competência de compreensão e de produção de textos narrativos. Dessa forma, o objetivo deste estudo foi aplicar e analisar como essas atividades de leitura (desde a perspectiva das conversões tecnológicas, culturais e sociais) são capazes de motivar a leitura, tornar o aluno um leitor crítico (em relação ao que é produzido a partir de uma obra literária) e socialmente atuante.

Averiguamos se essas atividades podiam proporcionar o contato dos alunos com os textos que circulam e são produzidos em ambiente digital, bem como incentivar o uso das TDICs (*Tecnologias Digitais da Informação* e da *Comunicação*) com fins pedagógicos.

Referencial teórico

As mídias atuais, participativas e interativas, têm transformado a forma de trabalho, de diversão, de aprendizagem e de interação de muitas pessoas com o mundo. Diante de tais transformações,

entender o que Henry Jenkins (2009) define como *cultura da convergência* é fundamental. O autor, através do seu livro *Cultura da convergência* (JENKINS, 2009), tornou esse conceito mais conhecido. Em 2003, no seu artigo publicado na revista *Techonology Review,* o teórico explica que o uso articulado de contar histórias utilizando várias plataformas oferece aos usuários uma perspectiva mais convincente sobre os personagens. Para a compreensão do que é essa cultura, faz-se necessária a abordagem da relação de outros três conceitos: convergência dos meios de comunicação, cultura participativa e inteligência coletiva (LÉVY, 1998).

O termo *convergência cultural* é descrito por Jenkins como o

> [...] fluxo de conteúdos através de múltiplas plataformas de mídia, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, que vão a quase qualquer parte em busca das experiências de entretenimento que desejam" (JENKINS, 2009, p. 29).

Segundo este pesquisador, desde a chegada da rede mundial de computadores, observamos uma grande mudança das novas comunidades do conhecimento que têm transformado radicalmente as práticas de consumo midiático. Dessa forma, o autor define convergência como um fenômeno social e colaborativo que leva os consumidores a transfigurar-se em produtos textuais. Ou seja, na dita *cultura da convergência* ou *convergência cultural* é a dimensão cultural que, de fato, define o termo. Isso porque tal convergência abarca as narrativas transmídia e uma forte presença dos conteúdos gerados pelos usuários.

Na convergência dos meios de comunicação, cada história relevante é contada, qualquer marca é comercializada e cada vez mais o consumidor é seduzido por múltiplas plataformas de mídia. Porém,

a convergência não se trata apenas de um processo tecnológico que unifica múltiplas funções dentro de um mesmo aparelho, mas representa principalmente a maneira como os consumidores são incentivados a buscar novas informações e a fazer conexões diante dos conteúdos diferentes disseminados por distintas mídias.

Tal convergência caracteriza-se pelas fusões multimídias (televisão, música, notícias, livros, revistas e internet). "Devido à convergência digital desses meios, são *organizados os modos de acesso aos bens culturais e às formas de comunicação"* (CANCLINI, 2004, p. 32), que possibilitam às pessoas utilizarem, em qualquer lugar, dispositivos móveis: *smartphone*, *tablet*, *notebook* (que podem se conectar à internet) para ver imagens, textos escritos, ouvir música, enviar mensagens, tirar fotos e fazer vídeos, usar redes sociais etc. Segundo Canclini (2004, p. 33),

> Nem os hábitos atuais dos leitores-espectadores-internautas, nem a fusão de empresas que antes produziam em separado cada tipo de mensagem, permitem agora conceber como ilhas isoladas os textos, as imagens e sua digitalização.

De fato, a convergência digital possibilitou o acesso ao mundo digital em qualquer hora e lugar, sendo necessário apenas conectar-se a internet.

A expressão *cultura participativa* refere-se à nova postura atuante dos espectadores dos meios de comunicação, como também ao fato de produtores e consumidores de mídias já não exercerem funções separadas, sendo esses considerados participantes que interagem "de acordo com um novo conjunto de regras, que nenhum de nós entende por completo. [...] E alguns consumidores têm mais habilidades para participar dessa cultura emergente do que outros" (JENKINS, 2009, p. 33).

A incorporação das características da cultura da convergência, no ambiente escolar, pode ser significativa, em virtude do seu aspecto participativo, socializante e que emancipa. Além de assegurar que o nosso aluno, o qual, muitas vezes, não tem acesso às novas mídias, seja um produtor de conteúdos e não apenas consumidor dos meios de comunicação.

Scolari (2015, p. 7), em sua obra *Narrativas transmídia,* chama atenção para o fato de Jenkins definir essas narrativas como aquelas que

> Além de pular de uma mídia a outra, os personagens e seus mundos narrativos com frequência caíam nas mãos dos consumidores para... seguir expandindo-se de uma mídia a outra. As velhas audiências televisivas ou cinematográficas, da mesma forma que os leitores tradicionais de HQ e romances, conformavam-se em consumir seu produto favorito e, na melhor das hipóteses, aspiravam formar um clube de fãs para festejar os seus personagens ou autores preferidos. Algo mudou nas últimas décadas, principalmente com a chegada dos processos de digitalização da World Wide Web: alguns consumidores se tornaram em *prossumidores* (produtores + consumidores), apropriaram-se de seus personagens favoritos e expandiram ainda mais seus mundos narrativos.

São as características desse tipo de narrativa que nos interessam para o uso, no âmbito educacional, como recurso para a formação de um leitor em razão de muitas das narrativas criadas terem a sua origem no campo literário. Além disso, por meio delas, o aluno poderá compartilhar informação, conectar-se, trabalhar em rede e multiplicar as possibilidades expressivas e comunicativas.

Metodologia

Para o *corpus* da pesquisa que deu origem a este texto, escolhemos a leitura das obras de Lewis Carroll *Alice no país das Maravilhas* e *Alice através do espelho*, e os dois filmes da Disney: *Alice no país das Maravilhas* (2010) com seus recursos transmídia e *Alice através do espelho* (2016).

Aplicamos dois questionários durante a pesquisa, sendo um para sondar os conhecimentos prévios dos alunos e outro ao término da aplicação das atividades propostas.

Responderam ao questionário alunos do 7º ano de uma escola estadual da cidade de São Paulo. O primeiro questionário, composto por 11 perguntas, criado no *Google Forms,* foi dividido em duas partes: i) conhecimentos prévios a respeito dos livros *Alice no país das maravilhas* e *Alice através do espelho*; ii) características da cultura da convergência.

As questões analisadas nesse questionário demonstraram que os estudantes conhecem pouco das obras de Lewis Carroll. Além disso, são consumidores que não participam da cibercultura, não produzem nem leem as narrativas criadas por fãs. Por isso, essas informações foram de suma importância para que pudéssemos traçar o perfil leitor do nosso alunado e elaborar as práticas de leitura literária.

Planificamos atividades de pré-leitura no modelo de ensino híbrido, no formato de rotação por estações, usando o texto impresso e as mídias digitais (explorando elementos transmídia da divulgação do filme). Realizamos a leitura da adaptação de *Alice no país das maravilhas*; na sequência, assistimos ao filme

com o mesmo nome do livro, produzido pela Disney em 2010. Logo, efetivamos, na íntegra, a leitura interativa de *Através do espelho e o que Alice encontrou por lá* e, posteriormente, fomos ao cinema assistir ao filme *Alice através do espelho,* estreado em junho de 2016. A última proposta ensejava a leitura, produção e publicação de *fanfiction* pelos discentes.

Findado o trabalho com essas obras, aplicamos o segundo questionário que priorizava questões que elucidassem o ponto de vista daqueles que participaram das práticas de leitura aplicadas.

Análise dos dados

As propostas de atividades literárias, aplicadas com uma turma do 7º ano, prologaram-se por dois bimestres. Isso porque, a leitura das obras demandou muitas aulas. Findado o trabalho com essas obras, aplicamos um questionário (contendo cinco questões abertas), que, de maneira idêntica ao primeiro, os alunos responderam diretamente no computador.

A análise dos dados demonstra que mais da metade dos alunos apreciou a leitura do livro, por isso a recorrência do adjetivo "interessante" em suas respostas. Apenas nove alunos tiveram preferência pelo filme da Disney (2016) em detrimento da leitura de *Através do espelho e o que Alice encontrou por lá*. Alguns alunos ainda apontaram os benefícios da leitura compartilhada e o fato de as atividades lhes incentivarem a ler.

Com efeito, observamos que os discentes puderam desfrutar da pluralidade da leitura realizada, uma vez que a ampliação do universo narrativo propiciou uma dicotomia entre os filmes e as obras.

Sendo assim, observamos que trazer para sala de aula elementos da cultura de massa (cinema, televisão, *videogame*, entre outros), só irá esmerar a leitura na escola, dado que o aluno terá a oportunidade de formar-se como leitor dessas múltiplas linguagens. Ademais não podemos olvidar o fato de o nosso aluno possuir as características do leitor ubíquo (SANTAELLA, 2013) ou seja, ele transita com facilidade nas mídias digitais e interage com frequência nas redes sociais. Tal fato nos impulsiona a explorar essas habilidades, que ele adquiriu fora do ambiente escolar, nas atividades de leitura em sala de aula, imbricando texto impresso e textos digitais.

Considerações finais

Conforme mencionamos no início deste trabalho, as mudanças nas práticas de leitura literária em sala de aula são vitais, uma vez que as conversões culturais não podem ser dissociadas das transformações educacionais. Notamos que essa cultura, a qual dispôs diferentes mídias em consonância, oferece-nos elementos que podem ser ricamente explorados nas nossas aulas.

Vale ressaltar que a modificação no paradigma das aulas não está restrita ao uso de tecnologias, mas sim à própria sala de aula, com a posição que o docente ocupa. Por isso, priorizamos que as atividades de pré-leitura fossem realizadas desde o prisma do ensino híbrido (rotação por estação). Com essa prática, ficou evidente que, na execução das atividades, não foram as TDICs o grande diferencial, mas antes a reorganização das carteiras, a cooperação entre os alunos e a posição do professor. Por meio dela, evidenciamos a inteligência coletiva, não de forma virtual, mas sim de maneira presencial, cada aluno instigando a participação do seu colega.

Com a aplicação dessas práticas, conseguimos enxergar que as características que envolvem a Narrativa Transmídia são facilmente aceitas por nossos estudantes, em razão de serem mais presentes em suas vidas do que as obras literárias. Eles aprovaram a junção do literário e as outras linguagens. Em vista disso, proporcionar a conjunção dessas características com o livro foi algo promissor para a formação desses leitores.

Sabemos que as narrativas carrolianas (as quais escolhemos) foram determinantes para a exploração dos recursos transmídia, uma vez que essas, mesmo com mais de 150 anos, adquiriram características da cultura da convergência, ou seja, foram "reinventadas" pela indústria midiática e pelos aficionados.

Portanto, acreditamos que propostas, como as realizadas nessa pesquisa, permitem não somente uma motivação à leitura, do mesmo modo cumprem o papel de integrá-los socialmente, tornando-os consumidores que comunicam.

Concluímos que o professor é o agente responsável por traçar o percurso capaz de aproximar o aluno da leitura, preferencialmente buscando explorar a questão da participação, interação, inquietação e inteligência coletiva que são tão evidentes na cultura da convergência.

Referências

CANCLINI, N. G. Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad*, Barcelona: Editora Gedisa,, 2004*.

CANCLINI, N. G. *Leitores, espectadores e internautas*. Tradução de Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras, 2013.

CARROLL, L. *Alice no País das Maravilhas / Através do Espelho*. Edição Comentada. Ilustração de John Tenniel. Introdução e notas de Martin Gardner. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

CARROLL, L. *Alice no país das maravilhas*. Adaptação de Leo Brown. Ilustrações de Adriana de Souza Lima. São Paulo: Ciranda Cultural, 2013. (Edição pop-up).

JENKINS, H. *Cultura da convergência*. Tradução de Susana Alexandria. São Paulo: Aleph, 2009.

JENKINS, H. Transmedia storytelling. *MIT Technology Review*. Disponível em: <http://www.technologyreview.com/news/401760/transmedia-storytelling/>. Acesso em: 05 jan. 2015.

JENKINS, H.; CABRERA, R.; KELLEY, W.; PITTS-WILEY, R. MIT Project New Media Literacies. Disponível em: <http://www.newmedialiteracies.org/wp-content/uploads/pdfs/Introduction.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2015.

LÉVY, P. *A inteligência coletiva:* por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

MELO, U. M. dos S. *Práticas de leitura literária, no ambiente escolar, em face da cultura da convergência*. 2017. 125 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8162/tde-08032017-154845/>. Acesso em: 17 set. 2017.

SANTAELLA, L. *Comunicação ubíqua*. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTAELLA, L. *Navegar no ciberespaço:* o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus. 2015

SCOLARI, C. A. *Convergencia, medios y educación*. Disponível em: <http://www.relpe.org/wp-content/uploads/2011/05/Convergencia.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2015.

SCOLARI, C. A. Entrevista Carlos Alberto Scolari. INED 21. 30/05/16. Entrevista concedida a Jose Luis Coronado. Disponível em<http://ined21.com/entrevista-carlos-alberto-scolari/>. Acesso em: 26 jul. 2016.

SCOLARI, C. A. *Narrativas Transmedia:* Cuando todos los medios cuentan. Barcelona: Deusto, 2013.

José de Alencar, leituras e leitores

Patrícia R. C. Pereira
Universidade de São Paulo (USP)

José de Alencar e as leituras de seu tempo

"Era eu quem lia para minha boa mãe, não somente as cartas e os jornais, como os volumes de uma diminuta livraria romântica formada ao gosto do tempo." (ALENCAR, 1960, p. 105). Com essas palavras, em 1873, José de Alencar iniciava a breve descrição de sua trajetória em meio aos livros na carta autobiográfica *Como e por que sou romancista*.

Foi na Rua do Conde, onde morou durante a infância, que o futuro escritor costumava ler romances de um reduzido "repertório romântico" para a mãe, dona Ana Josefina, e suas visitas. Relembrando os títulos dessa biblioteca, composta sobretudo por traduções de livros franceses, o "ledor" da família recorda-se de algumas novelas praticamente desconhecidas do público de hoje[63] e ainda coloca em questão a influência que o hábito da leitura exerceu sobre ele e sobre o seu processo de criação.[64]

---

63 *Saint Clair das Ilhas* ou *Os desterrados na Ilha de Barra* (de Elizabeth Helme), *Amanda e Oscar* (de Regina Maria Roche) e *Celestina* (de Charlotte Turner Smith) foram os títulos mencionados.

64 "Foi essa leitura contínua e repetida de novelas e romances que primeiro imprimiu em meu espírito a tendência para essa forma literária que é entre todas a de minha predileção?". A resposta à questão nos é apresentada com a seguinte afirmação: "a necessidade de reler uma e muitas vezes o mesmo romance, quiçá contribuiu para mais gravar em meu espírito os moldes dessa estrutura literária, que mais tarde deviam servir aos informes esboços do novel escritor." (ALENCAR, v. I, 1960, p. 107).

Dando continuidade ao relato, Alencar revela que, embora os livros estivessem presentes em sua vida desde a mais tenra idade, foram as leituras realizadas durante a juventude que começaram, verdadeiramente, a contribuir para a formação de seu repertório literário.

Na provinciana São Paulo, onde fez os estudos preparatórios para ingressar no curso jurídico, teve acesso à obra de grandes nomes da literatura francesa graças às novas amizades do mundo acadêmico.[65] Não omitindo as dificuldades iniciais que enfrentou com o idioma, Alencar indicou ter lido composições de escritores como Alexandre Dumas, Balzac, Chateaubriand, Victor Hugo e Alfred de Vigny; além de livros dos anglófonos Fenimore Cooper e Walter Scott, e de obras do período clássico, o que contribuiu para a ampliação do repertório de leituras que muito reverberou em suas posteriores criações.

Deixando de lado as declarações literárias encontradas na carta e voltando-nos trinta e sete anos antes delas virem a público, no ano de 1893, vamos nos deparar com um Alencar polemista que dava os primeiros passos na carreira literária. Foi em 1856 que esse jovem cearense ingressou no seleto grupo de escritores da sociedade fluminense graças a um audacioso projeto que o tornou um dos patronos das nossas letras e que mantém viva e essencial a sua obra até os dias de hoje.

---

65 “Uma das livrarias, a que maior cabedal trazia à nossa [a dos estudantes] comum biblioteca, era a de Francisco Otaviano, que herdou do pai uma escolhida coleção de obras dos melhores escritores de literatura moderna a qual o jovem poeta não se descuidava de enriquecer com as últimas publicações.” (ALENCAR, v. I, 1960, p.110).

O mapeamento do Brasil, um projeto

Ainda jovem, Alencar envolveu-se intensamente com a imprensa. Foi em virtude dessa estreita relação que, tanto os textos da coluna Ao Correr da Pena quanto as cartas sobre *A Confederação dos Tamoios*[66] e as suas três primeiras narrativas, publicadas como romances-folhetins,[67] surgiram no *Correio Mercantil* e no *Diário do Rio de* Janeiro.

Mas foi apenas em 1872, no prefácio ao romance *Sonhos d'Ouro*, que o já então conhecido escritor delineou o projeto que trazia em mente. Em sua "Benção Paterna", Alencar descreve o que denominou de "fases do período orgânico" da nossa literatura, exemplificando cada uma delas com livros de sua autoria. Logo, seria ele o primeiro e único escritor que se dedicaria a abarcar, à sua maneira, os diferentes e vários meandros do Brasil por meio da literatura.

Lendo uma das assertivas de Antonio Candido (2007) a respeito do público leitor alencariano, descobrimos a que ponto chegava a popularidade das criações de Alencar ainda no ano de 1957, quando foi publicado o livro *Formação da Literatura Brasileira (momentos decisivos)*.

---

66 Trata-se das polêmicas Cartas sobre A Confederação dos Tamoios (1857), oito "[...] ensaios-epistolares, [nos quais] Alencar, assinando 'Ig.', mostra a ousadia de um homem que, aos vinte e sete anos de idade, sem raízes que o prendessem ao universo da literatura, pretendia lançar-se à produção literária, [criticando o poema e] provocando a reação daqueles que consideravam [Gonçalves de] Magalhães o mais importante vate brasileiro da nova geração de românticos, comprando briga com os 'amigos do poeta' – dentre eles, D. Pedro II, financiador do poema – e colocando em ação o plano de projetar-se na sociedade literária fluminense como a grande promessa das letras pátrias." (PEREIRA, 2012, p. 86).

67 *Cinco Minutos* e *A Viuvinha* vieram a lume em 1856; *O Guarani* foi publicado em 1857.

Basta, com efeito, atentar para a sua glória [de Alencar] junto aos leitores – certamente a mais sólida de nossa literatura – para nos certificarmos de que há, pelo menos, dois Alencares em que se desdobrou nesses noventa anos de admiração: o Alencar dos rapazes, heróico, altissonante; o Alencar das mocinhas, gracioso, às vezes pelintra, outras, quase trágico.

No entanto, com o passar do tempo, os textos dos diferentes Alencares – destinados aos meninos, às meninas e, como afirma o crítico literário posteriormente, aos adultos – não exerceram mais o mesmo encantamento sobre o público. Aproximar-se de narrativas do século XIX, sobretudo às do criador de Ceci e Peri, não tem sido tarefa confortável e querida para muitos dos nossos contemporâneos, sejam eles adolescentes, jovens ou adultos.

Não apenas o linguajar empregado nas tramas é fator que afugenta os leitores. O estilo do escritor, dedicado à descrição pormenorizada que, em alguns casos, estende-se às notas de rodapé ou à construção de enredos excessivamente fantasiosos – com seus índios e suas onças, frágeis donzelas e seus pretendentes capazes de inusitados sacrifícios por amor – fazem com que aqueles que visitam a biblioteca ou a livraria e ainda se encantem, ao menos com a ilustração da capa dos livros, se afastem definitivamente das narrativas ao adentrá-las.

Levar os leitores, sobretudo os da chamada "geração do milênio", aos textos do velho autor de *Iracema* tem sido, portanto, empreitada bastante árdua e contínua na trajetória dos professores de literatura, pois os títulos alencarianos marcam presença constante, país afora, nas listas de exames daqueles que pretendem ingressar no ensino superior.

"Você acha que passarei à posteridade? Não nutro essa segurança, e, contudo, quanto alento me daria, no meio dos desconsolos que também me vêm do cultivo das letras!" (TAUNAY, 1908, p. 88). Eis, então, a resposta para a angustiada indagação de Alencar a um amigo, nos derradeiros dias de vida. A posteridade é agora, e esse "agora" já nos acompanha há décadas.

A relevância da obra alencariana permanece e se manterá inalterável, sem dúvida, graças ao papel que o trabalho desse cearense desempenhou na constituição da literatura brasileira. Refletindo sobre o tema, o professor Helder Garmes[68] apresenta uma afirmação que sintetiza bem a ideia sobre a qual estamos discorrendo; leiamos.

> É verdade que há outros critérios para seleção de um texto para o currículo escolar, mas certamente o mais importante deles é a sua representatividade nacional. Essa é uma das razões, inclusive, de um livro se tornar famoso e permanecer famoso por muito tempo. Uma obra faz sucesso quando nos diz alguma coisa sobre os sentimentos específicos dos que vivem neste país.

Portanto, a nós, educadores, resta continuar traçando os mais instigantes caminhos que levem os alunos-leitores ao encontro da produção desse grande escritor brasileiro, restaurando o hábito da leitura de sua obra a despeito das muitas e variadas opções de dispersão e, acima de tudo, das transformações pelas quais as expectativas das novas gerações seguem passando ininterruptamente.

---

68 Disponível em: <http://www.redemagis.com.br/system/files/cursos/ip012/index.html>. Acesso em: 15 abr. 2016.

Século XXI

Não seria exagerado dizer que o "nosso pequeno Balzac" (CANDIDO, 2007, p. 546) conquistou seus leitores e, consequentemente, o lugar privilegiado que tem no quadro da literatura e da história brasileira em virtude de suas missivas. Um dos muitos talentos dessa multifacetada personalidade foi o epistolar, e pode-se afirmar que ele foi de fato um grande epistológrafo também na construção de suas tramas romanescas.

Além das "[...] cartas abertas [, que] foram suas aliadas em diferentes momentos da carreira literária e política" (PEREIRA, 2016, p. 311), o escritor também soube empregar os textos epistolares em seus romances-folhetins, utilizando-os como mecanismo de construção da narrativa e aproximação com o leitor, visto que a "[...] presença das missivas fazia com que o público se envolvesse com a trama, se emocionasse com a história e mantivesse o desejo de acompanhá-la até a apresentação do último folhetim." (PEREIRA, 2016, p. 314-315).

Não nos deteremos nessa questão; levantamos o ponto apenas para lembrarmos que, embora a estratégia do escritor ainda possa exercer algum domínio sobre certos leitores do século XXI, muito possivelmente não representa mais a mesma persuasão que tinha sobre a leitura dos anos oitocentos e novecentos.

Levando, pois, em consideração a atual abordagem da obra alencariana em sala de aula e as mudanças ocorridas em relação aos gostos estéticos – devido às inúmeras transformações sócio-econômico-culturais por que o país passou desde que as narrativas de José de Alencar vieram a lume –, constata-se que talvez esteja havendo um equívoco.

Tendo em vista que os programas escolares do ensino médio estão habitualmente atrelados aos exames vestibulares, as primeiras leituras alencarianas apresentadas com frequência aos alunos são justamente as dos chamados romances "indianistas" ou "regionalistas", pouquíssimo palatáveis aos adolescentes de 15 a 18 anos de idade. É muito possível, então, que esse dificultoso contato inicial os afaste definitivamente dos escritos de José de Alencar.

Pensando a respeito desse aparente impasse, chegamos a uma das propostas que poderiam ser levadas para a sala de aula com o intuito de auxiliar a construção de um vínculo genuíno entre os alunos e a obra desse escritor. Para colocá-la em prática, seria muito válido, a princípio, apresentar uma enquete[69] aos estudantes – o que criaria um primeiro ponto de contato e conhecimento sobre as opiniões e pensamentos deles a respeito do escritor e de suas narrativas.

A partir das respostas obtidas, poderia ser iniciada, então, uma abordagem "às avessas", por assim dizer; visto que seria necessário repensar o que já vem estabelecido há anos para, enfim, adotar uma estratégia mais eficaz – como fez o próprio escritor a fim de conquistar o seu público leitor no século XIX.

Dessa forma, chegamos a duas possibilidades de efetiva intervenção literária. Já que não pretendemos colocar em questão as demandas dos vestibulares de todo o país, mas tão-somente

---

69 A enquete seria composta pelas seguintes questões: 1. Você se lembra do(s) livro(s) de José de Alencar que você leu (teve que ler)? Qual ou quais foram eles? // 2. Você gostou dos livros? Por que gostou (ou não)? // 3. Você recomendaria algum livro desse escritor para os seus amigos? Por quê? // 4. Você gostaria de ler mais livros desse escritor? Por quê? // 5. Você acha que José de Alencar é um escritor importante? Na sua opinião, por que os livros dele ainda são pedidos nas listas de leituras dos vestibulares?

adaptá-las à realidade da sala de aula, uma das opções mais interessantes e produtivas que propomos é a de inserir a leitura de produções alencarianas não-ficcionais no programa escolar antes de se começar o trabalho com os textos narrativos mais requisitados pelos exames.

Como vimos anteriormente, o autor de *O Guarani* dedicou-se à produção de diferentes tipos textuais – crônicas, cartas-abertas, prefácios, peças de teatro. Além das narrativas ficcionais, portanto, Alencar escreveu textos relevantes, que podem ser considerados "ensaios literários", e produziu também importantes composições dramáticas das quais podemos nos valer em sala de aula como material de apoio que antecederia a imersão em sua seara romanesca.

Feita a escolha do texto e dedicadas algumas aulas à sua leitura, os alunos já estarão envolvidos com o estilo do romancista e, sobretudo, com algumas das ideias concernentes ao movimento romântico brasileiro, do qual o escritor cearense é um dos líderes.

Uma segunda opção seria iniciar as leituras alencarianas com os chamados "romances urbanos",[70] que, mesmo se distanciando bastante dos dias de hoje, mantêm um tipo de laço com a contemporaneidade graças às tramas apresentadas nas telenovelas, que ainda não perderam totalmente o caráter conflituoso e de idealização que permeiam as relações humanas.[71]

---

70 Os romances que fazem parte dessa categoria são *Cinco Minutos* (1856), *A Viuvinha* (1857), *Lucíola* (1862), *Diva* (1864) e *Senhora* (1875).

71 Lembro que, entre maio e outubro de 2005, a emissora Record produziu uma telenovela chamada "Essas Mulheres" na qual o autor fez um compilado de três romances urbanos *Diva*, *Lucíola* e *Senhora*. Essa foi a última aparição, em rede nacional, de uma trama baseada na obra de José de Alencar.

Decidida a estratégia a ser adotada, partimos, então, para um segundo passo dessa tarefa, que poderia se dar por meio das tão populares mídias sociais, grandes aliadas no momento de mergulharmos na leitura dos romances – sejam eles quais forem. Dentre os vários canais literários que existem à nossa disposição na internet, é preciso fazer um levantamento dos mais populares entre os jovens e das informações veiculadas por eles, evidentemente.[72] Como sugestão de atividade, depois de realizadas as leituras, poderia ser estabelecido um debate de ideias sobre o livro em questão, contrapondo as opiniões dos alunos às do *youtuber*; o que criaria um frutífero e curioso debate de ideias.

Para concluir essas breves colocações, feitas em uma comunicação recente, lembro que os pontos explicitados aqui não são regras a serem seguidas; trata-se apenas de sugestões, pois são conjecturas de uma leitora alencariana que preza pela conservação e sempre possível divulgação da história da literatura brasileira e das obras que a compõem.

Diante dos percalços literários, acredito que o nosso dever, como professores, é encontrar soluções que motivem a leitura, especialmente de escritores de antanho, como José de Alencar, que "escreveu as páginas que todos lemos, e que há de ler a geração futura",[73] certamente.

---

72 Duas sugestões de canais disponíveis no *youtube* são "Ler antes de morrer" e "Tiny little things".

73 Palavras de Machado de Assis. Disponível em: <http://machado.mec.gov.br/obra-completa-lista/itemlist/category/26-cronica?start=12>. Acesso em: 30 set. 2017.

Referências

Alencar, J. de. *Obra Completa*. vols. I, II, III e IV. Rio de Janeiro: Editora José Aguilar, 1960.

Candido, A. *Formação da literatura brasileira (momentos decisivos)*, 11. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2007.

Pereira, P. R. C. *"Há muito tempo que não te escrevo"*: reunião da correspondência alencariana (edição anotada). 2012. 429 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

Pereira, P. R. C. "Cartas e ficção, um capítulo da obra alencariana", *RIEB* (Revista do Instituto de Estudos Brasileiros), n. 64, p. 310-323, 2016.

Taunay, A. d'Escragnolle. *Reminiscências*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1908.

NARRATIVAS: (FRENTE, VERSO, CIMA, BAIXO, REVERSO)

Maria Luísa Rangel De Bonis
Universidade de São Paulo (USP)

O MUNDO ENTRE CAPAS

Capa
Um biombo
entre o mundo
e o livro
Contracapa
Um biombo
entre o livro
e o mundo

(MARQUES, 2016, p. 13)

Abrir um livro é também fazer viver, um pouco sem saber, tudo o que cabe nos “dois lados da página”. Lá estão texto, talvez desenhos, gráficos ou mapas. Lá está a imaginação do autor da narrativa para criar personagens, ações e reações, talvez pensando nos possíveis leitores – talvez apenas levando adiante a inspiração, os propósitos que nascem e dão verdade a cada obra artística.

Mas há também, na frente e no verso de cada página, o trabalho do editor e a busca por seu leitor. Tudo o que se semeia no começo da edição de um livro, para além da forma do objeto em suas escolhas gráficas e conceituais, se dirige a um leitor imaginado, imaginário, pelo editor. Quantos leitores cabem em um livro? Quantos leitores, a começar pelo próprio editor frente ao livro ainda desconjuntado, são conjugados no editor, que, diferente do autor, exerce uma função-títere, por trás da cortina? Para dar vida a um livro, sempre

em silêncio, apagando os próprios passos, construindo uma obra que não é exatamente sua, o editor poderia se aproximar da bela definição do que é um leitor feita por Michel de Certeau (1990, p. 46): “Os leitores são viajantes; circulam em terras alheias; são nômades que caçam furtivamente em campos que não escreveram”.

Do que é feito esse trabalho invisível que é editar? E o que é feito dos livros quando ganham vida nas mãos de seus leitores? O que acontece nesse abismo, que é, afinal, o mundo? São algumas questões que acompanham o percurso deste trabalho, a ser revelado em três etapas: produção de livros com crianças, produção de livros com adolescentes e, por fim, produção de livros com adultos em fase de alfabetização.

1. Palavras-desenhos para crianças – o que cabe dentro de uma ideia?

Figura 1 – Percepção e ampliação da leitura: desenho livre e coletivo baseado em “João e o pé de feijão” realizado pelas crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, colégio Oswald de Andrade, São Paulo, outubro de 2016

Depois de 15 anos atuando como editora de livros para crianças, tendo ajudado histórias a nascer em diversas casas editoriais, quis aprender mais sobre páginas e narrativas fora das mesas de trabalho e das salas de reunião. Resolvi ir para além das revisitadas provas de revisão, das instigantes conversas com autores, das mirabolantes ideias divididas com ilustradores e designers gráficos – levando essas incontáveis e maravilhosas experiências vividas na bagagem.

Ir além... mas para onde? Percebi que gostaria de descobrir o que acontece com os livros quando eles já têm vida própria. Quem os lê? E por quais motivos? Como as crianças recebem os livros, como os manuseiam? Há algum medo escondido, há curiosidade genuína na leitura? Sabem que as narrativas podem ajudá-las a contar e a escrever a própria história? Quando os adultos leem livros redescobrem a infância, refazem o presente? Como seria apresentar livros de países distantes, traços e ideias de outros territórios, para os mais diferentes leitores? Muitas perguntas, tantas mais respostas, ainda outras perguntas nascidas das respostas... Um novelo de descobertas, indagações... Como a vida é, afinal.

Foi assim que surgiu a *Doralice eu bem que lhe disse*, editora/ consultoria que leva ideias e livros para leitores em escolas. Seu nome surgiu do primeiro verso da canção "Doralice", de Dorival Caymmi e Antônio Almeida, gravada em 1945 pelo grupo vocal Anjos do Inferno. Na canção, um narrador faceiro pergunta, entre a ligeira certeza de paixão e uma preocupação disfarçada, à (também) faceira Doralice, o que fazer com o amor que nasceu ("essa embrulhada em que vou me meter"): "eu bem que não queria enfrentar esse perigo, Doralice/ Agora você tem que me dizer/ Como é que nós vamos fazer?".

Como é que nós vamos fazer? O narrador não sabe, assim como não deve saber Doralice (que, em minha imaginação, dança e ri no compasso do samba entoado pelos Anjos do Inferno. Ou levemente

passeia pela batida do violão e da voz de João Gilberto, pelos sopros do saxofone de Stan Getz e pelas brincadeiras vocais de Tom Jobim na gravação da canção feita em 1964).

Doralice e seu apaixonado-desconfiado (e absolutamente enfeitiçado) me inspiraram por mostrar que, entre aflições e paixões, afastando lamentos e solidões, vamos navegando, construindo narrativas, enfrentando perigos, nos descobrindo para ir além. Abrir livros e ouvir seus recados é sempre um passo para o desconhecido, como dançar e amar com leveza, deixando o corpo nos levar, também é. A única certeza parece ser confiar na inesgotável fonte de aprendizado que são as páginas dos livros (e da vida) quando aproveitadas em suas potências latentes.

A partir de tantas indagações, surgiram as oficinas e as trocas sobre livros realizadas em algumas escolas de São Paulo. Elas aconteceram nos eixos que descrevo a seguir e conjugaram ferramentas de interpretação de texto (palavras e imagens) e, especialmente, a liberdade de estar perto dos livros de jeitos novos e muitas vezes criados por cada um dos leitores. As oficinas foram divididas em planos, como se fossem a rede de fios em um tear: o movimento de tecer forma a trama, puxa um novo fio e assim cria desenhos interligados em uma peça única, sucessivamente.

a) *Livros abertos – encontros e debates*

Diálogos com autores e ilustradores de lançamentos e também de livros de catálogos de diferentes editoras que interessaram à comunidade da escola.

b) *Livros subindo pelas paredes – mural de ideias*

Elaboração de um mural, ou murais (que foram distribuídos virtualmente para professores e especialistas e também colocados

em algum espaço da escola). O mural trazia autores (e/ou) editoras (e/ou) ilustradores estrangeiros para que se tivesse dimensão do que é produzido em literatura infantojuvenil ao redor do mundo.

c) *Livros de lá, livros de cá, livros de todo lugar – acervo de livros*

Sugestões de livros para alimentar o acervo da biblioteca do colégio. A intenção norteadora foi mapear os lançamentos e os catálogos de editoras brasileiras para que fosse possível ter à mão a diversidade de temas, traços e autores que perpassam o campo fértil da literatura infantojuvenil das últimas décadas. Dos livros propostos surgiram rodas de conversa com professores e outros profissionais das comunidades dos colégios. Os livros (ou as resenhas com as sugestões) circularam e, nos encontros marcados, os professores falaram sobre suas expectativas, seus gostos e suas dúvidas sobre os livros indicados. Tal dinâmica aumentou ainda mais o repertório de todos os envolvidos (um livro puxa o outro!), além de exercitar a criticidade que exercemos ao escolher obras literárias.

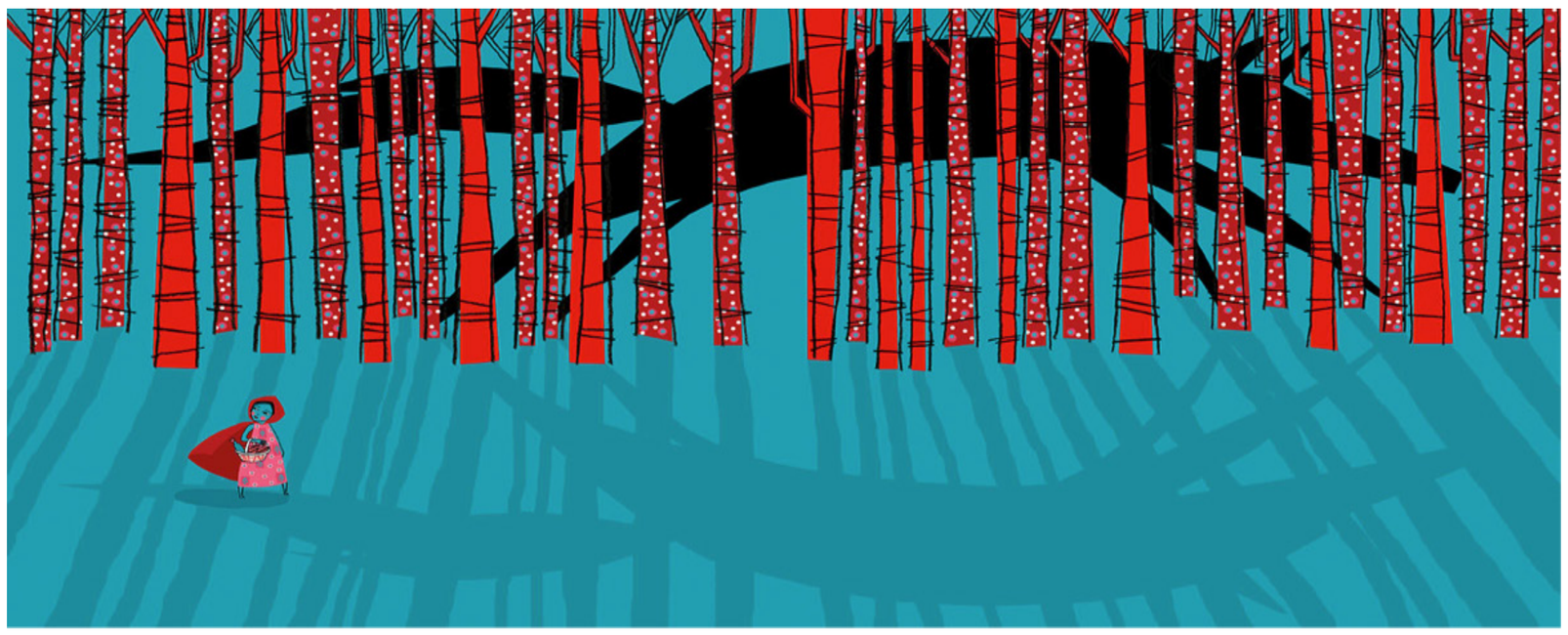

Figura 2 – Ilustração de Rosinha Queiroz, Chapeuzinho vermelho, Callis, São Paulo, 2015, que serviu de inspiração para desenhos novos e novas versões escritas sobre o conto tradicional

d) *Inspirações para preencher páginas*

Neste plano, foram oferecidas referências de diversos trabalhos, ao redor do Brasil e do mundo, que têm a infância como mapa de inspirações e criações. Mergulhando em ideias já realizadas, outras ideias novas em folha surgiram, prontas para serem experimentadas, testadas, inovadas.

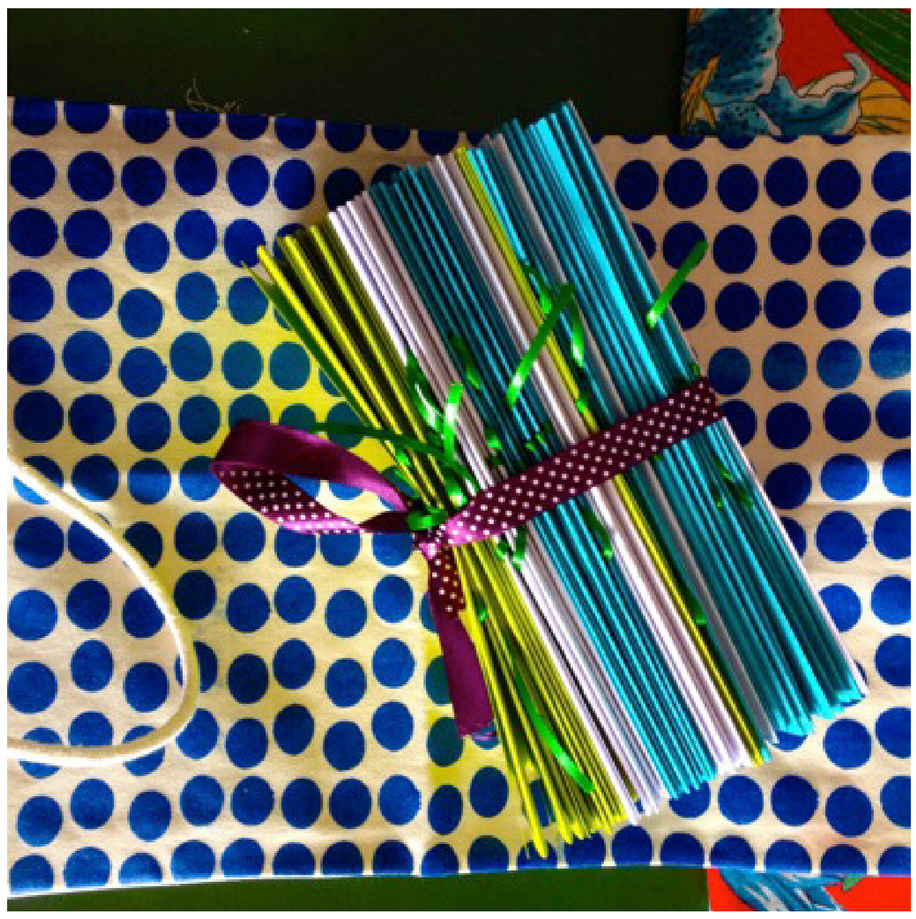

Figura 3 – "Papel dobrado, história improvisada", livros feitos por crianças nas páginas dobradas de *offsets* coloridos depois de uma conversa sobre livros dos mais diversos formatos

2. Invenções para leitores crescendo

Não apenas para crianças os livros carregam chaves que levam ao autoconhecimento, à autonomia; não apenas para crianças as páginas repletas de imagens ou letras revelam respostas inusitadas, mesmo para questões ainda não formuladas.

A entrada na adolescência, porta repleta de mistérios, é também um lugar no qual a leitura promove belos encontros.

Solidões acompanhadas: a do amadurecimento, que se faz na subjetividade e também no contato essencial com o outro, e os livros, companheiros silenciosos nas travessias. Ao abordar com sensibilidade, naturalidade, verdade, temas que percorrem o amadurecimento e a compreensão do entorno (mais profundamente, a infinita sondagem do "quem sou eu?"), os livros vão dando pistas para construirmos lugares no mundo.

Se para crianças livros podem ser janelas, para adolescentes se transformam em pontes, em degraus firmes que os preparam não apenas para narrativas ficcionais de mais fôlego – mas que *dão* fôlego para as ficções próprias da vida. Agora as imagens convivem com assuntos cujas complexidades são apresentadas com mais profundidade – liberdade, sexualidade, descobertas, dúvidas, angústias, questionamentos éticos, políticos. Assuntos dos mais diversos oferecidos ao leitor que está se constituindo como sujeito crítico. *Como* abordar: nessa pergunta começam os caminhos que levam bons livros aos leitores.

Janelas, pontes, degraus, trampolins que sejam, por que não? Dos livros saltam as mais diversas referências, de canções ao teatro, das artes plásticas ao cinema. Suas páginas carregam a pulsação vibrante e enigmática que vai nos guiando adolescência afora – pedaços de silêncio, de aventuras, tristezas, alegrias compartilhadas ou preservadas. Livros, esses companheiros sempre permitidos: vamos deixando um pouco da nossa própria história em suas narrativas.

a) *Narrativas, temáticas, desenhos sobre o mundo – encontros e debates*

Sentir-se acompanhado na solidão: dentre outras sensações, talvez seja essa a mais marcante que o ato de ler oferece. Quando o

leitor é fluente, quando já encara narrativas de fôlego, com enredos e personagens mais complexos, não há portas que segurem, não há silêncio imposto que estanque o ritmo da melodia interna – as páginas são como ondas que vão levando mais e mais longe, mostrando oceanos após oceanos, jamais imaginados. A proposta dos encontros foi unir leitura, fala, questões, formando sujeitos críticos que saibam questionar e encontrar pontos de vista. A partir de um livro escolhido e divulgado algumas semanas antes do evento, formava-se uma roda de debates com convidados que tocavam em pontos da narrativa e também naquilo que a rodeia, fazendo o essencial paralelo entre a sociedade e a ficção.

b) *Escritas e desenhos – interpretando, remontando o mundo*

Interpretar o mundo – como? A leitura de narrativas tecidas em palavras ou escritas em imagens pode ser uma incrível porta de entrada para, a partir de histórias de outros, cada leitor poder criar as suas próprias.

A proposta desta foi criar conversas e oficinas com artistas gráficos, grafiteiros e ilustradores contemporâneos que aconteciam no espaço de biblioteca. As conversas sobre os processos criativos acerca dos livros e das obras realizados pelos artistas instigaram os leitores a fazer suas próprias narrativas – seja em imagens, seja em palavras. O núcleo de tais atividades sempre nasceu do que pode advir do espaço de liberdade que a biblioteca propõe: ou seja, mais do que atividades de ateliê de artes, foram atividades ligadas à leitura, produzidas na biblioteca. Os leitores sentiram a potência da criatividade, aliado ao trabalho árduo, sentiram as surpresas guardadas nas páginas dos livros, tudo o que está suspenso, pronto para acontecer a qualquer momento.

c) *Biblioteca, território aberto*

Além das conversas com ilustradores e artistas gráficos, esta oficina propôs aos participantes que, aproveitando o espaço e o acervo da biblioteca, produzissem as próprias antologias de textos temáticos.

Textos em prosa ou poesia que falem sobre amor; sobre natureza; sobre infância... O tema foi sendo delimitado pouco a pouco – entrariam apenas autores nacionais? Contemporâneos? Seguindo gêneros e/ou escolas literárias? Pesquisaríamos de obras de autores lidos para as principais provas de vestibular no país?

A proposta era que todos pudessem, mais uma vez, se apropriar do espaço e do acervo da biblioteca, pesquisar e descobrir novos textos e ir, pouco a pouco, construindo o próprio acervo de leituras imaginadas, para o qual sempre voltamos ao longo da vida.

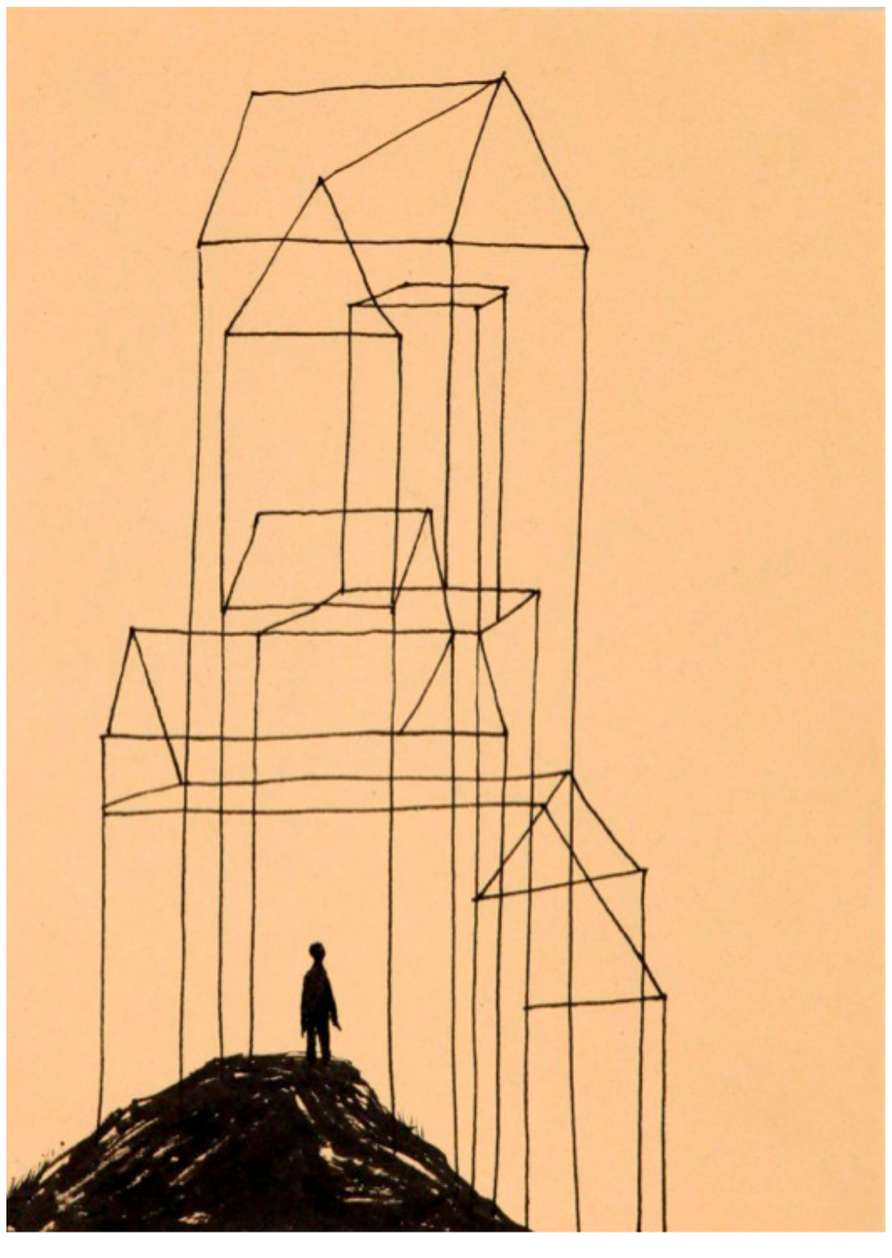

Figura 4 - Ilustração da italiana Gioia Marchegiani, que durante as oficinas interpretamos como simbologia para a liberdade e o acolhimento que podem trazer os livros

3. História de um livro

Num cofo no quintal na terra preta cresciam plantas e rosas
(como pode o perfume
nascer assim?)

Da lama à beira das calçadas, da água dos esgotos cresciam
pés de tomate

Nos beirais das casas sobre as telhas cresciam capins
mais verdes que a esperança
(ou o fogo
de teus olhos)

Era a vida a explodir por todas as fendas da cidade
sob as sombras da guerra

[...]

enquanto vou entre automóveis e ônibus
entre vitrinas de roupas
nas livrarias
nos bares
tic tac tic tac
pulsando há 45 anos
esse coração oculto
pulsando no meio da noite, da neve, da chuva
debaixo da capa, do paletó, da camisa
debaixo da pele, da carne

combatente clandestino aliado da classe operária
meu coração de menino

(GULLAR, 2016, p. 41 - Depoimento sobre a concepção do livro de narrativas de vidas das alunas e alunas do curso de EJA do Colégio Oswald de Andrade, em São Paulo)

A proposta de fazer um livro com os alunos e com as alunas do Projeto Girassol nasce da vontade de revelar a cada um deles a potência autoral que carregam. Como o tema do Projeto Girassol de 2017 versa sobre "Identidades", se ver autor da própria história, da própria vida, ainda mais nas páginas físicas de um livro que *todos ajudam igualmente a produzir*, é de uma potência gigantesca. Muito por o livro ser, ainda, um objeto de pouco acesso, cercado por um culturalismo elitista. Romper tal barreira (que vem sendo destruída há bastante tempo no Projeto Girassol, pela autonomia crítica que é oferecida a cada um dos estudantes) e colocar cada um como responsável por contar a própria narrativa, movendo-se no tempo da escrita, das recordações, das resistências, fortalece, nos faz senhores de nossos passos até aqui.

Durante os últimos meses, vivemos, nas aulas de biblioteca, momentos de negação: “não tenho nada para escrever”; “não quero lembrar da minha infância”; “estou com preguiça” que, com o cuidado do Pedro e da Magdalena, foram alimentando linhas tímidas que logo, logo mesmo!, se tornaram páginas repletas de lembranças. Houve lágrimas, houve risadas e houve, especialmente, frases que me tocaram profundamente: “eu não sabia, mas sempre quis ser escritora”; “você está falando de como vai ser o livro e eu já estou montando ele todo aqui na minha cabeça”; “a gente vai ter um livro, um livro mesmo? Com capa e tudo?”.

Percebi, ao longo desses meses, que não apenas todos estavam empenhados na função de transcrever a própria vida como também já traziam dúvidas e questões próprias de autores: “mas como vou organizar o texto se comecei do presente e quero colocar mais passado?”; “e se alguém não gostar do que eu escrevi sobre a pessoa? Vai entender que é a minha visão do que aconteceu, vai se magoar?”.

O livro, então, que decidimos chamar de *Vidas*, viria para sedimentar todo este percurso que é tão íntimo, mas tão de todos: conseguir contornar a si mesmo, ter consciência dos próprios passos. Transcrever em palavras, enfim, esse romance que tecemos e improvisamos todos os dias. Um esqueleto que espero que cada um possa completar com a própria marca, para que “não nos dissolvamos”, como lembra Carlos Drummond de Andrade:

Existir: seja como for.
A fraterna entrega do pão.
Amar: mesmo nas canções.
De novo andar: as distâncias,
as cores, posse das ruas.
Tudo que à noite perdemos
se nos confia outra vez.
Obrigado, coisas fiéis!
Saber que ainda há florestas,

sinos, palavras; que a terra
prossegue seu giro, e o tempo
não murchou; não nos diluímos.
(ANDRADE, 1988, p. 108)

REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. D. de. “Passagem da noite”. In: ANDRADE, C. D. de. *A rosa do povo*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1988.

GULLAR, F. *Poema sujo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

MARQUES, A. M. *O livro das semelhanças*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

Autoria e organização

Andrea Saad Hosne

Universidade de São Paulo (USP).

Fernanda Silva e Sousa

Mestranda em Teoria Literatura e Literatura Comparada pela Universidade de São Paulo (USP).

Cleiry de Oliveira Carvalho

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Literatura da Universidade de Brasília (UnB), possui graduação (2001) e mestrado (2007) em Letras pela Universidade Estadual de Maringá. Atuou na condição de professora-formadora na Secretaria de Educação de Marabá/PA (2008-2010), no curso de Letras da Faculdade Metropolitana/Uniasselvi e no Ensino Médio público estadual (agosto 2009 – maio 2010). Trabalhou na UNIP (2011) e na Faculdade de Educação/UFG (2012-2013).

Luzmara Curcino

Professora do Departamento de Letras da Universidade Federal de São Carlos e do Programa de Pós-graduação em Linguística da mesma instituição. Coordenadora do LIRE – Laboratório Interdisciplinar de estudos das Representações do leitor brasileiro contemporâneo.

Maria Luísa Rangel De Bonis

Editora de livros para crianças e jovens e doutora no Departamento de Teoria Literária e Literatura Comparada da Universidade de São Paulo. Tendo atuado em diversas casas editoriais, é consultora de literatura infantil e juvenil e professora do curso de EJA do colégio Oswald de Andrade. Colaboradora da revista *Quatro cinco um*, é autora de *Me deixe mudo* (2007) e *Meu chão, meu céu, meu mar – quem fala, o que se cala em Leite derramado* (no prelo).

Márcio Roberto do Prado

Professor Associado do Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias da Universidade Estadual de Maringá-PR (UEM) e professor do Programa de Pós-graduação em Letras na mesma instituição.

Patrícia R. C. Pereira

Universidade de São Paulo (USP).

Patricia Trindade Nakagome

Universidade de Brasília (UnB).

Raquel Yukie Murakami

Graduada em Arquitetura e Urbanismo (FAU/USP) e Letras (FFLCH/USP). Mestra em Teoria Literária e Literatura Comparada (FFLCH/USP).

Regina Zilberman

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Rejane Cristina Rocha

Docente da área de Literaturas de Língua Portuguesa na UFSCar e do Programa de Pós-graduação em Estudos de Literatura, na mesma instituição. É líder do Grupo de Pesquisa/CNPq Literatura e Tempo Presente.

Uilma M. dos S. Melo

Universidade de São Paulo (USP).

Publique seu e-book com a gente!

Letraria

Letraria