

Leitura em foco: olhares sobre os caminhos do leitor literário

Rodrigo Severiano dos Santos⁵
Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)

Carla Carolina da Silva Malta⁶
Instituto Federal de Alagoas (IFAL)

Resumo

Objetivamos neste artigo discutir aspectos referentes ao cenário no qual estão inseridos leitor e leitura e levantar algumas questões que configuram olhares sobre como essas duas categorias subjazem a formação do leitor literário. Para alcançar tal propósito, fizemos revisão bibliográfica, buscando explicar e compreender alguns movimentos histórico-culturais que se ocuparam da pesquisa sobre a leitura e o leitor a partir da visão e dos postulados da História Cultural e da Teoria da Literatura, bem como realizamos investigação documental na pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2019-2020), confrontando-a com o que preconiza a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a respeito das formas de contato com a leitura e com a ideia desenvolvida por Antonio Candido (1995) da literatura como um direito inalienável. Assim, concluímos que as estratégias que perfazem a formação do leitor vão além dos números e que a literatura e a arte de maneira geral funcionam como artefatos em defesa da cidadania.

Palavras-Chave

Leitura. Leitor. Literatura. História.

⁵ Graduado em Letras pela Universidade Federal de Alagoas-UFAL, Especialista em Gestão do Trabalho e da Educação em Saúde pela UFAL e mestrando em Estudos da Linguagem pela UFRPE.

⁶ Possui mestrado em Estudos Literários pela Universidade Federal de Alagoas e graduação em Letras com habilitação em Português/Literatura pela mesma instituição. Atualmente é professora efetiva de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Alagoas – IFAL.

Introdução

“A verdade é que a minha atroz função não é resolver e sim propor enigmas, fazer o leitor pensar, e não pensar por ele”
(Mário Quintana)

O conceito de leitura tem sido discutido e aperfeiçoado ao longo da História. Da educação infantil ao ensino médio as perspectivas vão se multifacetando numa busca pelo estímulo adequado que leve além da decodificação pura e simples. Pereira, Souza e Kirchof (2012), no livro *Literatura infanto-juvenil*, discutem, em outras palavras, que o ato de ler transcende essa simples decodificação, pois procura a compreensão e interpretação do signo linguístico, porquanto pressupõe o ato de dar sentido ao texto, o que estará sempre na dependência da vivência histórica do sujeito, do seu modo de pensar e olhar o mundo.

Alguns fatores como a não priorização da leitura de textos literários na escola, mesmo nas aulas de Literatura, ou até mesmo na rotina doméstica (ainda mais conturbada pela pandemia de Covid-19 em 2020) levam a questionamentos como “de que maneiras é possível promover o incentivo à leitura em diferentes espaços?”. As respostas a esse tipo de questionamento podem dar pistas de como intervir e auxiliar nessa prática, não apenas na sala de aula, mas em qualquer lugar onde o ato de ler seja possível em toda a sua diversidade. Tratar de um tema como leitura parece ser sempre uma busca por tais respostas, especialmente quando se está inserido no meio educacional.

No contexto da Base Nacional Comum Curricular/BNCC, “[...] a leitura é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais” (BRASIL, 2017, p. 70). Uma leitura mecanizada em nada tem a ver com as múltiplas possibilidades que a experiência da leitura de textos literários pode proporcionar.

Portanto, neste artigo tem-se a intenção de refletir sobre a formação do leitor literário, especialmente a proporcionada no ambiente escolar, e sobre possibilidades de inserção da leitura na sua vida a partir dessa formação. Para alcançar tal intenção, buscamos refletir sobre a leitura a partir de *A História Cultural – entre práticas e representações*, de Roger Chartier (1990), sobretudo quando o autor nos convida a encarar os atos de leitura como uma coleção de experiências irredutíveis umas às outras.

Sob a perspectiva de Chartier (1990), podemos pensar sobre o paradoxo em que se encontra o leitor, entre ter sido pensado por autores e editores e ter liberdade irreduzível diante do texto a sua frente. É nosso objetivo, portanto, refletir como algumas práticas de leitura do texto literário, inscritas não apenas como artefato cultural, mas como um direito inalienável do cidadão, podem contribuir para a formação do (hipotético/virtual) perfil de leitor de texto ficcional ao promover o contato indispensável com esse tipo de texto. Buscamos pensar também sobre como essas práticas – marginais ou não – entram em conflito com aspectos numéricos da pesquisa Retratos da leitura no Brasil, sobretudo aqueles que desconsideram a multiplicidade de cenários de prática leitora.

Nosso texto está dividido em dois momentos: num primeiro instante, verificaremos como alguns olhares teóricos acerca do leitor, enquanto categoria literária, entrelaçam-se ou não com as práticas de leitura através da história, contribuindo como referencial no decorrer do debate sobre o lugar do leitor e da leitura; num segundo momento, analisaremos a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil de 2019/2020 e suas contribuições para a tentativa de desenhar, mesmo que indiretamente, um perfil de leitor.

1 Entre o leitor e a leitura: o que sabemos?

1.1 O lugar do leitor

Nesta seção, vamos apresentar alguns tópicos que contemplam o lugar do leitor enquanto categoria de análise, além de algumas reflexões introdutórias das práticas de leitura no Brasil. Nosso objetivo, entretanto, não é apenas refazer um determinado percurso teórico, mas também voltar o olhar para o protagonismo no qual estariam inscritas as práticas de construção do leitor literário, quer seja pelo trajeto histórico, quer seja pelo arcabouço teórico da literatura.

A princípio, destacamos como a abordagem formal da literatura se interessa “pela obra; a abordagem expressiva, pelo artista; a abordagem mimética, pelo mundo; e a abordagem pragmática, enfim, pelo público, pela audiência, pelos leitores”, assim como aponta Compagnon (2012, p.137). Portanto, além do que configuraria definições e teorias, devemos também considerar aspectos culturais e sociais, como a dinâmica do mercado editorial, de confecção e distribuição, a fim de compreender um pouco mais os caminhos que convergem para a formação do leitor literário e, conseqüentemente, para as múltiplas práticas de leitura.

Para Chartier (1990), as formas se modelam graças às expectativas e competências atribuídas ao público por elas visado, mas, sobretudo, porque as obras e objetos produzem seu nicho social de recepção. Ou seja, a recepção estaria intensamente relacionada ao cenário social no qual as obras e seus leitores estariam inscritos. A interferência do mercado editorial tem influência histórica no processo de sedução e atração de leitores à diversidade disponível e muitas vezes não acessada, como aponta o teórico francês:

A especificidade cultural dos materiais editados no conjunto das obras *de cordel* prende-se, portanto, não com os próprios textos, eruditos e diversos, mas com a intervenção editorial que tem por objectivo adequá-los às capacidades de leitura dos compradores que têm de conquistar. Este trabalho de adaptação modifica o texto relativamente ao modo como é apresentado na edição anterior, que serve de cópia para os impressores de livros populares e é orientado pela representação que estes têm das competências e das expectativas culturais de leitores para quem o livro não é algo de familiar. (CHARTIER, 1990, p.129).

Cada uma das maneiras de ler (seja a leitura puritana, do século XVII, ou a leitura rousseauriana, ou, ainda, a leitura mágica das sociedades camponesas do século IX), segundo Chartier (1990), comportaria os seus gestos específicos, os seus próprios usos do livro. O autor defende ainda que o trabalho histórico deve ter em vista o reconhecimento de paradigmas de leitura válidos para uma comunidade de leitores num momento e num lugar determinados. Diante das inúmeras possibilidades de prática de leitura, pareceria inevitável que em algum momento o indivíduo estivesse diante da aventura da leitura e o leitor de textos literários se tornasse uma entidade frequente e permanente. Contudo, nos deparamos com um cenário muitas vezes desfavorável.

Numa outra perspectiva, podemos encontrar, no arcabouço de análises acerca da leitura, premissas que apontam negação do processo mecânico, evento teórico importante, mas pouco efetivo na discussão da formação de prática, assim como aponta Compagnon:

O livro, a obra, cercados por ritual místico, existem por si mesmos, desgarrados ao mesmo tempo de seu autor e de seu leitor, em sua pureza de objetos autônomos, necessários e essenciais. Do mesmo modo que a escritura da obra moderna não pretende ser expressiva, sua leitura não reivindica identificação por parte de ninguém (COMPANGNON, 2012, p. 138).

Para a teoria literária, nascida do estruturalismo e marcada pela vontade de descrever o funcionamento neutro do texto, o leitor empírico foi igualmente um intruso,

ainda lembra Compagnon (2012). Contudo, percebemos, no que concerne à construção das práticas de leitura, a despeito do leitor enquanto categoria de análise, que ele se faz presente, de maneira intrusa ou não: “A poesia pode ser desconcertante, difícil, obscura, ambígua, mas o problema principal está com o leitor, a quem é preciso ensinar a ler mais cuidadosamente, a superar suas limitações individuais e culturais” (COMPAGNON, 2012, p.140).

É preciso, entretanto, antes de analisar o leitor como possível centro dos estudos literários, em detrimento do lugar marginal em que muitas vezes se apresentou, ou em que fora apresentado, entender um pouco mais acerca do termo “recepção”, ingrediente que pode gerar conflito e turbulência nas pesquisas sobre leitura, pois, a despeito de uma enorme expectativa no horizonte, muitas vezes a comunidade interpretativa limitou a autonomia do leitor, marcando a subjetividade como vilã. Todavia, há na construção de um percurso teórico acerca dos olhares sobre o leitor oscilação entre liberdade e prisão: “Na realidade, cada leitor é, quando lê, o próprio leitor de si mesmo” (COMPAGNON, 2012, p. 378).

De toda forma, seja qual for a abordagem, a figura do leitor (no centro ou na margem dos olhares teóricos) se destaca como relevante componente entre os estudos literários e linguísticos. Iser (1996), no texto *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*, defendia que o leitor se pondo em movimento colocava a obra também em movimento, sendo o sentido, portanto, um efeito experimentado pelo leitor muito mais que um objeto definido. Esse movimento poderia ser feito, inclusive, pelo próprio autor do texto literário, debruçando-se sobre suas coisas feitas no papel. Essa perspectiva de Iser parece corroborar com as considerações de Chartier apontadas anteriormente, pois, como mencionado, o teórico francês pensava as práticas de leitura relacionadas ao contexto social dos leitores.

Iser (1996) ainda trata da interpretação psicanalítica, apontando que ela se revela como uma diagnose e tem o objetivo de acabar com a barreira produzida pelo leitor durante o processo interpretativo do texto, sendo assim, o leitor carece de compreender o mote da transformação do significado. Portanto, o leitor é capaz de formular ideias e seria um absurdo que o texto entregasse todas as soluções para ele, a menos que o autor desprezasse a capacidade de compreensão textual adquirida pelo leitor. Logo, uma versão se destaca, ganha preferência, doravante o instante que há interação entre leitor e texto.

E quando os leitores são invisibilizados? Decerto, qualquer teoria teria dificuldade para analisar o que não estava formalmente registrado na historiografia, ou

até mesmo apontado de maneira marginal, o que se encontrava apagado do cânone, desprestigiado pelos manuais. Assim, no próximo tópico, observamos o lugar do leitor e da leitura no Brasil no que tange aos registros formais, quer seja por relatos, quer seja por pesquisas do gênero, e vamos discutir minimamente algumas questões que levam a conflito na descrição do leitor literário brasileiro.

1.2 Trajetória histórica do leitor

A pesquisadora Márcia Abreu (2006), no texto *Apatia, ignorância e desinteresse – uma história da leitura no Brasil?*, examina discursos de viajantes europeus acerca da cultura letrada no Brasil, com foco nas primeiras décadas do século XIX. As reflexões que a autora apresenta nos ajudam a compreender com mais clareza as origens e consequências das generalizações, sobretudo, no que tange ao menosprezo de práticas leitoras e culturais da colônia. Embora apatia e ignorância parecessem dar o tom dos relatos dos viajantes, principalmente europeus, com algum patrimônio, percebemos no decorrer da análise desenvolvida pela autora a proposta de desconstrução generalista e preconceituosa através de outros relatos que confrontam a ideia de que brasileiros não buscavam, não ofertavam e não produziam cultura letrada.

Um mundo composto majoritariamente por analfabetos, que desconhecem os rudimentos mais elementares da escrita e da aritmética; os que leem soletram as palavras e têm imensa dificuldade ao escrever. Têm de apoiar-se na memória para a realização de atividades cotidianas, como elaboração de listas de compras ou aprendizado de preces e orações. Desocupados de atividades instrutivas e do trabalho – realizado por escravos – gastam os dias conversando frivolamente, jogando cartas ou cochilando. Sua falta de cultura espalha-se por todos os ramos do conhecimento: até os nomes da literatura e da ciência são quase desconhecidos (ABREU, 2006, p.84).

Além dos próprios residentes da colônia, como mostra a citação, outro alvo de crítica dos viajantes, segundo Abreu (2006), seria o cenário livreiro precário, ou até mesmo inexistente. O painel parece se desenhar para uma relação direta entre inexistência de mercado formal e inexistência de “sede” pela cultura e práticas de leitura. Entretanto, aqui lembramos novamente de Chartier (1990) e das inúmeras possibilidades de leitura, não sendo a livraria, obviamente, o único espaço de aquisição do livro enquanto objeto cultural.

Sendo assim, outro elemento interessante levantado por Abreu (2006) diz respeito à presença de espaços formais de acesso e comércio de cultura. Quando esses

espaços formais se faziam presentes nos relatos, culminavam por ter destaque negativo. Porém, segundo a autora, a começar pelas escolas, muitos reconhecem a existência de estabelecimentos especialmente dedicados à educação, sobretudo no período posterior à transferência da família real para o Brasil (ABREU, 2006). Ou seja, a precariedade das instituições de ensino não significaria necessariamente uma ausência completa de contato com o cenário de material destinado às pessoas letradas. Seria leviano (ou intencionalmente pejorativo), portanto, concluir que não existe busca por livros ou material destinado à população letrada por essas buscas não estarem ligadas à estrutura europeia de veiculação e consumo.

Da mesma forma que a quantidade de escolas não é critério exato para aferição do volume ou competência dos leitores, a existência de livrarias tampouco parece categoria suficiente para determinar o interesse pela leitura, já que a venda de livros não se restringia a estabelecimentos especializados neste comércio. Era prática corrente, tanto em Portugal quanto no Brasil, sua venda em lojas nas quais se comercializavam artigos tão variados quanto mapas, relógios, telas, tecidos, meias e bonés (ABREU, 2006, p. 91).

Evidentemente que estamos num outro momento da História, mas aprendemos que retóricas de manutenção da invisibilidade se repetem em muitas esferas. Abreu (2006) desperta nossa atenção para a construção de um discurso pautado pela afirmação de ausências – não há sociedades literárias, não há leitores, não há ciência etc., ou, quando existem, são sempre alvos de um *mas*, cuja função é introduzir um argumento negativo mais forte. A ausência de instituições e espaços formais em profusão seria argumento sólido o suficiente para afirmar que não existem leitores também em profusão, mesmo que imersos em práticas de ensino alternativas e informais? No tópico seguinte vamos refletir um pouco mais os cenários de práticas de leitura como artefatos de formação do leitor literário.

2. O cenário da leitura no Brasil: a perspectiva do Instituto Pró-Livro

2.1 Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil

O Instituto Pró-Livro, entidade de fomento à leitura e acesso ao livro, é o responsável pela organização da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, executada pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística – IBOPE Inteligência. Além da organização da pesquisa, o Instituto Pró-Livro desenvolve outras atividades, como a pesquisa Retratos da Leitura - Bibliotecas Escolares (2019), na qual o foco é identificar o

impacto das bibliotecas na aprendizagem dos alunos, e a ambientação da Plataforma Pró-Livro, plataforma digital colaborativa para mapear e difundir ações de fomento à leitura que acontecem em todo o país. Nesta seção, faremos breves apontamentos acerca da 5ª edição da pesquisa Retratos de Leitura no Brasil, ocorrida entre janeiro de 2019 e outubro de 2020.

Como estratégia metodológica, o Instituto seguiu o padrão internacional de medição desenvolvido pelo CERLALC-UNESCO, viabilizando comparação com países da Ibero América. Entre 2007 e 2015, o público-alvo era a população com 5 anos ou mais, sem requisito de escolaridade mínima, tendo como amostra 5.012 entrevistados em todas as Ufs (317 municípios). A edição de 2015 (4ª edição), contudo, trouxe como novidades a investigação sobre bibliotecas e o uso da Internet e leitura de livros digitais pelos leitores como artefatos de leitura. A última edição, por fim, ampliou a amostra para 8.076 entrevistados⁷, com leitura pelas capitais brasileiras e a investigação do perfil do leitor de literatura – livro impresso e outras plataformas. A pesquisa tem 95% de confiança e margem de erro de um ponto percentual.

A pesquisa teve como objetivo conhecer um pouco melhor o comportamento do leitor brasileiro, através do olhar para aspectos como intensidade, forma, limitações, motivação e representações, além das condições de leitura e de acesso ao livro – impresso e digital – pela população. Interessa-nos, contudo, o objetivo da 5ª edição em focar, entre outros aspectos, na identificação dos hábitos dos brasileiros especificamente em relação à literatura. Para a pesquisa 2019-2020, leitor⁸, seria aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses. Já o não leitor é aquele que declarou não ter lido nem um livro nos últimos 3 meses, mesmo que tenha lido nos últimos 12 meses. Para os índices de leitura, a referência são os 3 meses anteriores à pesquisa. Observa-se ainda que essa definição de leitor/não leitor se mantém desde a edição de 2007.

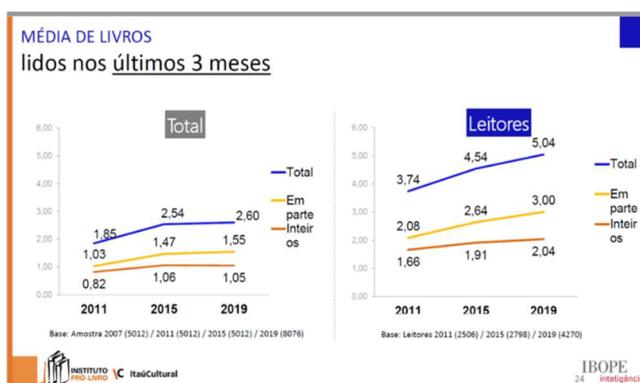
Seguindo com os dados da pesquisa, entre a 4ª edição (2015) e a edição atual (2019-20), o Brasil perdeu 4,6 milhões de leitores – considerando leitores aqueles que leram, inteiro ou em partes, pelo menos um livro nos últimos três meses, como mencionado. Porém, além dos números, devemos levar em consideração o contexto problemático de 2020, pois a ausência da rotina escolar no modelo presencial, a falta de

⁷ Amostra desproporcional (ponderação pela PNADC 2017) Leitura regional e para todas as capitais.

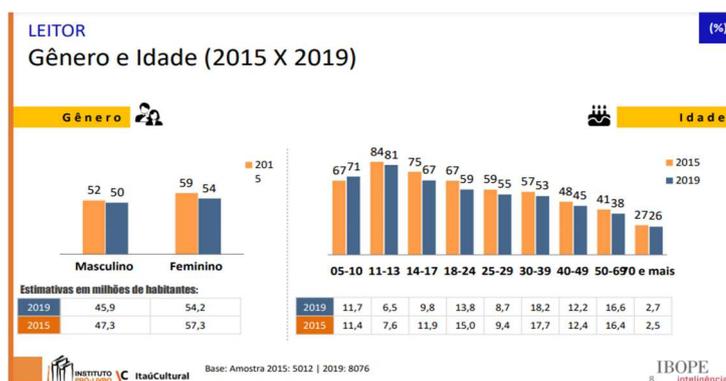
⁸ A definição segue critérios internacionais definidos pelo Centro Regional para o Fomento do Livro na América Latina e Caribe (Cerlalc).

contato direto com educadores e até o fechamento de comércios são elementos que devem ser levados em consideração ao se verificar essa diminuição.

Dentro do esquema que a pesquisa definiu como leitor e não leitor, apenas 31% declararam ter lido um livro completo nos últimos três meses. Ultrapassando esse número, porém, o Ibope Inteligência constatou que apenas 60 milhões de entrevistados no Brasil atingiram esse objetivo, ou seja, foram até o fim do livro que começaram. A média de livros lidos nos últimos três meses foi de 2,6. Esse número cresce entre aqueles considerados leitores e chega a 5,04. O número é superior ao registrado em 2015, quando a média de livros lidos foi de 4,54. A média de livros lidos no ano é de 4,95, como aponta o gráfico abaixo:



Assim como na edição anterior, observamos que entre as respondentes que se identificam no gênero feminino, 54% são leitoras. Já entre os do gênero masculino, esse índice é de 50%. Além disso, diferente da redução apresentada no parágrafo anterior, observando o comparativo entre a edição atual e a última, quando analisada a distribuição por faixa etária, nota-se crescimento dos leitores entre cinco e dez anos, de 67% para 71%. Isso é um dado excelente, embora todas as demais faixas tenham sofrido variações negativas.



Num outro momento da pesquisa do Instituto Pró-Livro (2019/2020, p.42), observamos a *Bíblia (1967)* como o livro mais lembrado desde 2007; *A cabana*, de William P. Young (2008), ficou em segundo lugar e *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry (2009), aparece na sequência. Observamos, portanto, que há uma mescla de gêneros, nacionalidades e projetos estéticos no perfil de leitura apontado na pesquisa. Sentimos falta, entretanto, de uma literatura que apresente algumas vozes silenciadas ao longo da história, embora entendamos que fazer figurar no imaginário popular coletivo de maneira espontânea livros escritos (ou que possuam protagonistas) por mulheres, negros e LGBTQI+ é algo que demanda esforço conjunto. Entendemos, contudo, que a circulação de livros depende de uma série de fatores, cuja discussão demandaria ainda mais análises (e não apenas de uma única fonte), haja vista o fato de que realidades sociais distintas provocarão respostas também distintas. Porém, um ponto que parece interessante nesse cenário é o papel fundamental da escola no fomento de práticas de leitura do texto literário. Diante disso, na próxima seção, vamos apresentar algumas considerações a respeito da formação de leitores literários na escola

2.2 O texto literário na escola⁹

Uma breve contextualização do ensino de literatura servirá como ponto de partida para as considerações tecidas ao longo deste tópico, haja vista parecer interessante, inicialmente, traçar de forma sucinta a trajetória dessa disciplina nos currículos de ensino, devido à compreensão da escola como meio formador de leitores literários.

No texto “Sim, a Literatura educa”, no qual defende a ideia de que o texto literário contribui para a formação do sujeito, Regina Zilberman (2008), focada nesse caráter educativo da literatura, oferece uma explanação da trajetória da disciplina no ensino. Segundo a autora,

A literatura não passou a fazer parte do currículo escolar sob sua identidade original. Primeiramente integrou o *Trivium*, dissolvendo-se entre a Gramática, a Lógica e a Retórica; depois, quando a Renascença privilegiou o ensino da cultura clássica, serviu de modelo para a aprendizagem das línguas grega e latina. A pedagogia do século XVII opôs-se a essa prática e sublinhou a necessidade de os alunos estudarem o vernáculo; subiu de cotação o trabalho com a poesia em tradução, mas a pretexto de facilitar o conhecimento das

⁹ A base da discussão apresentada neste tópico parte do que foi apresentado por um dos autores deste artigo em Malta (2020).

normas clássicas de criação artística, de compreensão cada vez mais difícil, dada a distância temporal e vivencial. (ZILBERMAN, 2008, p. 19).

É no ensino médio que o aluno entra em contato com a literatura enquanto disciplina e com as características de diversos textos literários. As práticas de ensino da literatura nessa etapa ocorrem tomando como base o estudo da sua história. A perspectiva historiográfica visa ao estudo da literatura de maneira diacrônica, partindo dos textos mais antigos aos mais atuais ou vice-versa. Essa perspectiva que busca estudar a literatura através do conhecimento dos diferentes períodos é útil. No entanto, feito de maneira estanque, sem promover cruzamentos e ligações entre períodos diferentes e até entre textos pertencentes ao mesmo período, o estudo diacrônico não oferece grandes contribuições, evidenciando-se apenas características das escolas literárias, como datas, autores e obras pertencentes à escola em questão.

O professor Helder Pinheiro (2006), ao tecer considerações a respeito do livro didático, trata da história da literatura e de como ela se realiza no manual. O autor aponta que:

[...] a opção por ensinar história da literatura, muitas vezes presa a uma abordagem cronológica/evolucionista, priva o aluno de um estudo mais detido de um poeta, de um ficcionista, de um dramaturgo. Por eleger uma formação de caráter enciclopédico, acaba-se por se conhecer muito pouco cada obra, sobretudo no que ela tem de singular. A poesia sai, quase sempre, prejudicada, porque as obras não são estudadas em sua complexidade e sim como meros exemplos de determinado estilo de época. (PINHEIRO, 2006, p. 110).

Dessa forma, a concepção tradicional de literatura a confunde com história literária e a memorização de características a partir de fragmentos de obras literárias, seja prosa ou poesia, desvinculada da leitura do texto é privilegiada na escola em detrimento de uma concepção de literatura como *locus* de reflexão, de formação do indivíduo, conseguida somente a partir do contato e da vivência do aluno com o texto literário. Essa metodologia em nada contribui para o objetivo maior do ensino de literatura, referido inclusive em documentos como as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, que preveem que o objetivo do ensino de literatura “Trata-se, prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, de ‘letrar’ literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito.” (BRASIL, 2006, p. 54).

Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular/BNCC (2017) propõe que a experiência da literatura – e da arte em geral – possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, sendo preciso promover a formação de um leitor que não apenas

compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los. A ideia de uma leitura que extrapole a condição mecânica de decodificação, contaminando o leitor com as múltiplas possibilidades que o exercício solitário ou não, oral ou não, possa encerrar.

Inúmeras práticas estariam inscritas no processo de construção do leitor. Um eixo inteiro dedicado à leitura está na última versão da BNCC (2017). Esse eixo compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos, e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para:

[...] fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (BRASIL, 2017, p.73).

Ou seja, percebemos que há no texto que compõe a BNCC (2017) preocupação com a diversidade de possibilidades no que tange ao gênero, ao estilo etc. Entende-se, portanto, que a diversidade deve orientar a organização/progressão curricular: diferentes gêneros, estilos, autores e autoras – contemporâneos, de outras épocas, regionais, nacionais e de outros países – devem ser contemplados. Porém, é preciso atenção quanto à ocorrência de leitura do cânone, sem perder aspectos de outros elementos, tais como: a literatura universal, a literatura juvenil, a tradição oral, o multissemiótico, a cultura digital e as culturas juvenis, dentre outras diversidades que também devem ser consideradas.

O contato efetivo do aluno com o texto literário, a experiência de sua leitura, é indispensável para que o ensino de literatura possa cumprir seu objetivo primordial: a formação do leitor literário. Acrescenta-se a esse papel formador do ensino e da literatura seu caráter transformador, pois, como bem entende Jauss (1994, p. 52), “A experiência da leitura logra libertá-lo [o leitor] das opressões e dos dilemas de sua práxis de vida, na medida em que o obriga a uma nova percepção das coisas.” A possibilidade de formar-se e de transformar-se através da literatura só existe quando há a experiência de leitura em detrimento da predominante apresentação de elementos dos textos (não lidos) e de características das chamadas escolas literárias.

Ainda sobre a necessidade da experiência de leitura do texto literário na sala de aula, Rangel observa:

Não se trata de sonegar ao aluno as informações *sobre* a literatura, nem sua metalinguagem própria. Tampouco se trata de descartar a abordagem das obras e dos autores do cânone. Trata-se, sim, de situar o ensino de literatura no lugar que é o da própria literatura: o da experiência singular, da descoberta, do próprio jogo estético. (RANGEL, 2005, p. 151, grifo do autor).

Portanto, as características dos estilos de cada época literária e os conceitos de natureza técnica podem, e até devem, ser trabalhados nas aulas de literatura, mas sempre a partir do texto, que, por sua vez, tende a trazer muito mais do que tais características, fazendo o leitor participar efetivamente do seu jogo ao imaginar e interpretar o mundo referencial contido nele, modificando-o, segundo proposto por Iser (1979).

A escola às vezes se constitui como única forma de contato do aluno com o texto literário, por isso, é de grande importância que priorize a leitura desse texto e demonstre que a literatura não é tão homogênea como deseja o estudo que toma a historiografia literária como base sem a ela associar a leitura do texto. Defende-se aqui que assumir essa metodologia pode auxiliar numa melhor formação de leitores de literatura. As possibilidades de fomento à leitura nas aulas de literatura se ampliam a partir do protagonismo do texto literário. Além da utilização da experiência do estudante com o mundo virtual, como mencionado anteriormente, é possível trabalhar com os alunos as inúmeras possibilidades do texto literário, associando elementos como artes visuais, música e cinema. Trazer outras áreas de conhecimento para o debate sempre é bem-vindo, pois a fragmentação do conteúdo em caixas muitas vezes não reflete o todo no qual um texto ou livro está inserido.

Em 2010, o governo federal sancionou a Lei nº 12.244, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país e diz em seu parágrafo único:

Será obrigatório um acervo de livros na biblioteca de, no mínimo, um título para cada aluno matriculado, cabendo ao respectivo sistema de ensino determinar a ampliação deste acervo conforme sua realidade, bem como divulgar orientações de guarda, preservação, organização e funcionamento das bibliotecas escolares. (BRASIL, 2010, s/p).

Ressignificar um espaço cuja estrutura se consolidou muito mais como receptáculo de acervos do que como lugar de compartilhamento de experiências e culturas é também possibilidade de inserir a leitura na vida dos alunos. Na escola, pode-se promover a circulação dos acervos públicos e particulares, por menores que sejam, debater sobre livros que inspiraram filmes, organizar feira de troca de livros e quadrinhos, buscar parcerias, fazer exposições de animes e mangás¹⁰— já muito difundidos entre os jovens —, ler textos de teatro e adaptar contos e romances.

Faz-se relevante destacar aqui a leitura motivada pela inserção dos livros e leitores no ambiente virtual. Esses espaços podem se constituir como alternativas para a escassez de determinadas produções e ainda como lugares de comercialização, troca e divulgação de inúmeros títulos. Sites como o *dominiopublico.org*, *Google books (cessão gratuita)* e muitos outros permitem o download de e-books (livros digitais) de forma gratuita, fortalecendo a ideia de que o ambiente virtual pode ser aliado no aumento do número de leitores no Brasil.

3 O acesso à literatura como um direito fundamental

Haveríamos de pensar, grosso modo, que, diante de um aparato muito grande de informações, o século XX e, posteriormente, o século XXI trariam para uma parcela significativa da população mundial acesso irrestrito à arte e ao conhecimento em suas mais variadas modalidades. Nesse contexto, o acesso à literatura não deveria ser um problema, mas uma parte relevante dos aspectos necessários à construção de uma sociedade mais justa. É justamente a partir desse ponto que as leituras de Jacques Fontanille e Claude Zilberberg (2001) e, sobretudo, com mais vagar, do texto *O direito à literatura*, de Antonio Candido (1995), ajudam-nos a refletir acerca do direito à arte, à cultura e, mais especificamente, à literatura como um bem inalienável de todo e qualquer ser humano.

Num país tão multifacetado e plural como o Brasil, falar de cultura se configura como uma aventura bela e ao mesmo tempo complexa. Dessa forma, observamos a partir do olhar dos pesquisadores franceses mencionados que “[...] há culturas que se veem como unidade e outras, como mistura, o que significa que há dois mecanismos a regê-las: o princípio de exclusão e o princípio da participação”

¹⁰ Para mais informações ver <http://centraldemangas.org/>

(ZILBERBERG, FONTANILLE, 2001, p. 27). Ou seja, não nos encontramos, ao falar de cultura, num cenário estático.

No princípio da exclusão, cujo operador é a triagem, temos o processo de relação entre valores que leva à confrontação do exclusivo e do excluído. Nesse sentido, as culturas reguladas por esse regime confrontam o puro e o impuro. Já no princípio da participação, cujo operador é a mistura, observa-se o cotejo entre o igual e o desigual. A igualdade pressupõe grandezas intercambiáveis; a desigualdade implica grandezas que se opõem como superior e inferior. Para compreendermos de maneira mais clara, ainda nessa linha de raciocínio, Zilberberg e Fontanille (2001) apontam que

A cultura da triagem tem um aspecto descontínuo e tende a restringir a circulação cultural, que será pequena ou mesmo nula e, de qualquer maneira, desacelerada pela presença do exclusivo e do excluído. É uma cultura do interdito. Já a cultura da mistura apresenta um aspecto contínuo, favorecendo o “comércio” cultural. Nela, o andamento é rápido. É a cultura do permitido. (FONTANILLE e ZILBERBERG, 2001, p. 20-30).

Refletindo acerca do pensamento dos teóricos apresentado acima, podemos observar que não existe apenas um cenário no que concerne ao tema. Pelo contrário, parece mais palpável concluir que a pluralidade do cenário abarca uma diversidade de observações acerca da cultura e seus rizomas mais profundos: “Cada uma dessas culturas opera com um tipo de valor diferente: as da triagem criam valores de absoluto, que são os da intensidade; as da mistura, valores de universo, que são os da extensidade” (FONTANILLE e ZILBERBERG, 2001, p. 53-54).

Entretanto, cabe ainda a reflexão do quão democrático tem sido o acesso aos artefatos culturais, a partir não apenas da primeira leitura, mas também da releitura da nossa própria identidade. Antonio Candido, sociólogo, crítico literário, ensaísta e professor brasileiro, figura central dos estudos literários no Brasil e autor de livros como *Formação da Literatura Brasileira* e *Literatura e Sociedade*, destaca em sua obra, com relativa frequência, a potência da literatura no contexto social de uma nação. No seu texto *Direitos Humanos e Literatura*, o autor destaca que

A literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (CANDIDO, 1995, p. 113).

Através da citação acima, podemos observar que a literatura, assim como também vimos com a cultura em Fontanille e Zilberberg (2001), não constitui um elemento estático. Há movimento e dinâmica entrelaçados à conquista e manutenção de direitos. Para Candido (1995), acreditar nos direitos humanos traz a possibilidade de transformação da teoria em realidade. Porém, não basta saber que é possível, pois o conhecimento não traz garantia de resolução: “Inversamente, um traço sinistro do nosso tempo é saber que é possível a solução de tantos problemas e, no entanto, não se empenhar nela. Mas de qualquer modo, no meio da situação atroz em que vivemos há perspectivas animadoras” (CANDIDO, 1995, p. 173).

É justamente no olhar para o outro que as ideias do crítico se concretizam e apresentam toda substância e potência, partindo do pressuposto básico inerente ao olhar sobre os direitos humanos, sobretudo, quando ele observa a importância de “reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo” (CANDIDO, 1995, p. 174). Esse parece ser o cerne da questão para o crítico, haja vista que há um grande esforço coletivo para, mesmo num contexto de individualidade, não fortalecer ainda mais a ideia de que nossas questões são sempre mais urgentes que as do outro.

É por intermédio do olhar de Antonio Candido (1995) acerca do direito do outro que buscamos compreender o momento no qual a literatura se inscreve no rol desses direitos que, mais à frente no texto em questão, o autor dirá que deveriam ser inalienáveis. Para construir esse processo, há que se refletir, ainda segundo o crítico, na ideia fundamental da literatura como um bem, conforme podemos observar em suas palavras:

Penso na sua distinção entre “bens compressíveis” e “bens incompressíveis”, que está ligada a meu ver com o problema dos direitos humanos, pois a maneira de conceber a estes depende daquilo que classificamos como bens incompressíveis, isto é, os que não podem ser negados a ninguém. (CANDIDO, 1995, p.175).

É evidente que entre aqueles direitos incompressíveis, como alimentação e moradia, não há questionamentos em relação à sua condição essencial. Contudo, refletimos, a partir do olhar de Candido, acerca da possibilidade de a literatura também ocupar esse espaço de protagonismo na construção social dos sujeitos. Ora, para entendermos com um pouco mais de clareza o posicionamento de Candido faz-se necessário localizar o conceito de literatura segundo o próprio autor. Para ele todas as criações de “toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade,

em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações” (CANDIDO, 1995, 176) podem ser conceituadas como literatura.

Dessa forma, podemos compreender de maneira mais ampla o caráter universalizante no qual a literatura está inscrita conforme o que foi apreendido na obra de Candido (1995). Em toda a história da humanidade observa-se o contato do homem com algum tipo de ficção. Da tradição com a *Odisseia*, de Homero (1978), à força da prosa em *Crime e Castigo*, de Fiódor Dostoiévski (2009) ou à potência dos relatos de *Quarto de despejo*, de Carolina de Jesus (1995), dos anônimos poemas à tradição dos esquecidos, em todas as partes a literatura pulsa: “Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação” (CANDIDO, 1995, p. 177). Isso nos faz refletir acerca das diversas funções que a literatura acumula, assim como a complexidade de sua natureza. Analisando-a, podemos distinguir pelo menos três faces, segundo Candido:

(1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente (CANDIDO, 1995, p.178-179).

Pegando a última função como gancho para conclusão, o fato de a incorporação do conhecimento advindo da literatura, por vezes, ocorrer de maneira inconsciente não deve pressupor a ideia de que em algum momento a sociedade não terá efetivo entendimento da importância de ter a literatura como um direito, haja vista o acesso aos livros fazer parte de uma necessidade básica, pois é através e por meio deles que também exercitamos nossa cidadania, assim como aponta Candido:

Em princípio, só numa sociedade igualitária os produtos literários poderão circular sem barreiras, e neste domínio a situação é particularmente dramática em países como o Brasil, onde a maioria da população é analfabeta, ou quase, e vive em condições que não permitem a margem de lazer indispensável à leitura. Por isso, numa sociedade estratificada deste tipo a fruição da literatura se estratifica de maneira abrupta e alienante (CANDIDO, 1995, p.189).

Portanto, em todos os níveis da educação, a demanda pela leitura de textos literários deveria crescer proporcionalmente à necessidade de garantir os direitos essenciais para uma vida digna, tendo em vista o fato de que “uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as

modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (CANDIDO, 1995, p.193). Ficam evidentes, assim, o quão imbricados estão justiça social e acesso à literatura e a necessidade de avanço quanto às possibilidades de experiência com o texto literário.

Conclusão

Ao longo do tempo, houve uma espécie de marginalização do leitor brasileiro, sempre visto como em extinção, mesmo quando em crescimento. Isso se deve a uma herança do Brasil colônia, em que os relatos dos viajantes sempre indicavam o leitor brasileiro como exceção. Porém, como retomado neste texto, havia sim leitores aqui e esses relatos tomavam a Europa como centro e a colônia como margem.

Essa visão deturpada a respeito do leitor parece reforçar o estigma contemporâneo do estudante não leitor, ainda mais potencializado pelos números e metodologia da pesquisa do Instituto Pró-Livro. Por outro lado, a pesquisa aponta o crescimento dos leitores numa importante faixa etária – estudantes na transição do Ensino Fundamental 1 para o Ensino Fundamental 2.

Os percursos de formação do leitor literário podem ser mais prazerosos e instigantes na medida em que entendemos que o contato com o texto literário pode se dar de maneiras diversas, como ratifica a BNCC, e pode promover a transformação do sujeito leitor. As aulas de literatura na escola – e não apenas elas – devem potencializar esse contato com a obra literária, buscando garantir aos estudantes o direito à experiência promovida pela literatura.

Referências

ABREU, Márcia. Apatia, ignorância e desinteresse uma história da leitura no Brasil? **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, Passo Fundo v. 2, n. 1, p. 83-98, jan./jun. 2006.

BÍBLIA. Português. **Bíblia Sagrada**. Tradução com notas, dirigida pelo Pontifício Instituto Bíblico de Roma. São Paulo: Paulinas, 1967. 1695p.

BRASIL, MEC, **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC, versão aprovada pelo CNE, novembro de 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 07 ago. 2020.

BRASIL. **Lei 12.244**, de 24 de maio de 2010 Publicada no Diário Oficial da União de 25 de maio de 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112244.htm. Acesso em: 07 ago. 2020.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: _____. “Vários escritos”. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

_____. Direitos Humanos e literatura. In: A.C.R. Fester (Org.) **Direitos humanos E...** Cjp / Ed. Brasiliense, 1989.

Página | 51

CHARTIER, Roger. **A História Cultural – entre práticas e representações**, Lisboa: DIFEL, 1990.

_____. **A ordem dos livros**. Leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília: UNB, 1999, p. 21. – NOTA DE RODAPÉ

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria**. Belo Horizonte. UFMG. 2012.

DIAS, Kenia Cristina Borges. **O ato da leitura**. FRAGMENTOS DE CULTURA, Goiânia, v. 27, n. 3, p. 455-458, jul./set. 2017.

DOSTOIÉVSKI, Fiódor. **Crime e castigo**. São Paulo: Editora 34, 2009.

FAILLA, Zoara (Org). **Retratos da Leitura No Brasil 3**. São Paulo. Editora: IPL e Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012.

FONTANILLE, Jacques; ZILBERBERG, Claude. **Tensão e significação**. São Paulo: Discurso: Humanitas, 2001.

HOMERO. **Odisseia**. Tradução de Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Abril, 1978.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil, 3ª edição**. 2012. Disponível em: http://prolivro.org.br/home/images/relatorios_boletins/3_ed_pesquisa_retratos_leitura_IPL.pdf. Último acesso em 15 de setembro de 2015

ISER, Wolfgang [et al]. **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Vol. 1. São Paulo: Ed. 34, 1996.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução Sergio Tellaroli. São Paulo: Editora Ática, 1994. (Serie Temas, volume 36)

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**. São Paulo: Ática. 1995.

MALTA, Carla Carolina da Silva. **O gauchismo de Carlos Drummond de Andrade: uma perspectiva para a formação do leitor literário**. Belo Horizonte: Editora Dialética, 2020.

MEUSBURGER, Rose. **Pesquisa traz dados sobre mercado editorial**. Gaia Brasil, 2015. Disponível em: <http://gaiabrasil.com.br/2015/06/pesquisa-traz-dados-sobre-mercado-editorial/>. Acesso em: 07 ago. 2020.

PEREIRA, Mara; SOUZA, Luana; KIRCHOF, Edgar. **Literatura infante juvenil**, Curitiba, Intersaberes, 2012.

PINHEIRO, Helder. Reflexões sobre o livro didático de literatura. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Organização). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 103-116.

RANGEL, Egon de Oliveira. Literatura e livro didático no ensino médio: caminhos e ciladas na formação do leitor. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (Orgs.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

Página | 52

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe: com aquarelas do autor**; tradução de Dom Marcos Barbosa. 48. Ed. – Rio de Janeiro: Agir, 2009.

YOUNG, William P. **A Cabana**. Sextante. São Paulo. 2008.

ZILBERMAN, Regina. Sim, a Literatura Educa. In: _____.; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Literatura e Pedagogia: ponto e contraponto**. São Paulo: Global/ALB, 2008. p. 17-24.

READING IN FOCUS: LOOKS AT THE WAYS OF THE LITERARY READER

Abstract

In this article we aim to discuss aspects related to the scenario in which the reader and reading are inserted and raise some questions that configure views on how these two categories underlie the formation of the literary reader. To achieve this purpose, we conducted a literature review, seeking to explain and understand some cultural-historical movements that dealt with research on reading and the reader from the view and postulates of Cultural History and Literature Theory, as well as conducted documentary investigation in the research *Retratos da Leitura no Brasil (2019-2020)*, comparing it with what the new Base Nacional Comum Curricular (BNCC) recommends about the forms of contact with reading and the idea developed by Antonio Candido (1995) of literature as an inalienable right. Thus, we conclude that the strategies that make up the formation of the reader go beyond numbers and that literature and art in general function as artifacts in defense of citizenship.

Página | 53

Keywords

Reading. Reader. Literature. History.

Recebido em: 27/04/2021

Aprovado em: 27/08/2021