

AFINAL, EXISTE CRISE DE LEITURA LITERÁRIA?

AFTER ALL, IS THERE READING LITERARY CRISIS?

MORAIS, Mario Ribeiro
SILVA, Wagner Rodrigues

Resumo: Neste artigo, problematizamos a existência da crise de leitura a partir de uma abordagem sobre os modelos de letramento literário autônomo e ideológico. Apresentamos três crises no ensino de leitura literária escolar e defendemos a tese de que existem dois desafios a serem superados: a legitimação de uma cultura grafocêntrica pela canonização escolar dos livros literários clássicos; e o discurso de que a literatura perdeu espaço entre leitores diversos. Apontamos algumas contribuições para a formação de leitores críticos.

Palavras-chave: Letramento Autônomo. Letramento Ideológico. Empoderamento.

Abstract: In this paper, we problematize the existence of literary reading crisis from an approach about the autonomous and ideological models of literary literacy. We show three crises at the schooling literary reading teaching and we advocate the idea that there are two challenges to be overcome: the legitimation of a graphocentric culture by the schooling canonization of the classic literary books; and the shared discourse that the literature has lost space among different readers. We point out some contributions to the training of critical readers.

Keywords: Autonomous Literacy. Ideological Literacy. Empowerment.

INTRODUÇÃO

Conceituar letramento constitui-se em uma tarefa complexa frente à pluralidade de significados e variedades desse termo. Neste artigo, focalizamos algumas conceituações de letramento e de letramento literário, em função da proposição de uma transição paradigmática do que denominamos de modelo de letramento literário autônomo para o modelo de letramento literário ideológico.

Assumimos uma abordagem investigativa indisciplinar, uma vez que reunimos contribuições teóricas originárias da Linguística Aplicada e da Teoria da Literatura em função do fortalecimento dos atores sociais representados nesta pesquisa. A articulação desses campos de estudos se justifica pela complexidade do problema de pesquisa construído, a saber: leitura de textos literários no contexto escolar brasileiro. Os estudos do letramento literário, numa concepção autônoma e ideológica, não surgem exclusivamente do campo da literatura, mas,

principalmente, do estreito diálogo entre estudos etnográficos da Linguística Aplicada e Educação.

A crise de leitura literária é um tema atual e recorrente entre pesquisadores da crítica literária, do ensino de leitura de literatura e professores em contexto de formação, a exemplo das pós-graduações acadêmicas e profissionais no campo dos estudos da Educação, Linguística, Linguística Aplicada e Literatura. Para Zilberman (2010), a crise da leitura vem se apresentando no cenário brasileiro desde a década de 1970, sendo mais uma a ser acrescida às que se acumulam há mais tempo. Em razão disso, pautamos, oportunamente, pela seguinte problematização: afinal, existe crise de leitura literária? A partir da concepção do modelo autônomo, discutiremos três crises instauradas no contexto escolar: 1) a escolarização inadequada do texto literário; 2) a supervalorização do cânone, em razão dos exames internos e externos; e 3) a invisibilização das diferentes linguagens que poderiam promover o gosto pela leitura do texto literário. Nesse sentido, defendemos a tese de que existem dois desafios a serem superados: a legitimação e a reprodução de uma cultura grafocêntrica em detrimento de outras pela canonização escolar; e a ideia apontada por estudos de que o espaço da literatura está delimitado à escola.

O paradigma da abordagem metodológica desta pesquisa é de cunho qualitativo e quantitativo. Este estudo teórico é ilustrado por uma pesquisa de dados coletados nas seguintes fontes: biblioteca do Colégio da Polícia Militar de Palmas (empréstimos de livros para alunos); Câmara Brasileira do Livro (números de exemplares vendidos); Retratos da Leitura do Brasil (índices de leitores de literatura); revista Forbes Brasil (livros que viraram filmes); Folha de São Paulo (lista dos melhores clássicos mundiais do século XX e dos melhores romances brasileiros de todos os tempos); e O Estadão e revista semanal Veja (lista dos livros de ficção mais vendidos em 2015).

Iniciamos a discussão por algumas concepções de letramento, apresentando o que se tem compreendido por letramento e literatura. Posteriormente, discutimos o que estamos compreendendo por modelo de letramento literário autônomo e por modelo de letramento literário ideológico.

Letramento, literatura e modelos de letramento

O conceito de letramento como práticas sociais envolvendo a tecnologia escrita, no qual subjazem diversas atividades de leitura, inclui processos sociais, culturais e históricos. No

âmbito da linguística aplicada, Tfouni (2002, p. 9) defende uma conceituação próxima dessa ideia, ao afirmar que “o letramento [...] focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita”. Entre outros aspectos, para a autora, o termo “procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada, procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas ‘letradas’ em sociedades ágrafas”. Nesse sentido, o letramento, enquanto conjunto de práticas sociais, culturais e políticas de uso da escrita enquanto sistema simbólico e tecnológico, envolve atitudes e ações realizadas na interação social.

A dimensão discursiva do letramento (TFOUNI, 2002), na ciência da educação, “envolve um conjunto de fatores que variam de habilidades e conhecimentos individuais a práticas sociais e competências funcionais e, ainda, a valores ideológicos e metas políticas” (SOARES, 2014, p. 81). Nessa direção, podemos afirmar que letramento não é meramente um conjunto de habilidades técnicas de leitura e escrita, compreende, também, o uso dessas habilidades para atender às demandas sociais e culturais, não havendo, portanto, letramento neutro. As práticas sociais construídas em torno da escrita, portanto, acabam por reforçar ou questionar ideologias, tradições e formas de distribuição de poder presentes em comunidades mais ou menos letradas.

Em uma abordagem etnográfica do letramento, Street (2014), um dos pesquisadores da interpretação da dimensão social do letramento, propõe dois modelos, o autônomo e o ideológico. De acordo com Street, a natureza do letramento evidencia as formas que as práticas sociais de leitura e escrita assumem em determinados contextos ou domínios sociais, e isso depende, essencialmente, das políticas e ideologias das instituições que propõem e exigem essas práticas.

O letramento autônomo é centrado no sujeito e nas capacidades de usar apenas o texto escrito, sendo, portanto, reduzido a um conjunto de capacidades cognitivas, que pode ser medida nos sujeitos. Para Street (2014, p. 104) esse modelo de letramento “supõe que a escrita facilita as funções ‘lógicas’ da linguagem, permitindo que elas se separem das funções interpessoais, de modo que enunciados escritos são menos socialmente ‘encaixados’; ela cria, portanto, um uso mais objetivo e científico da linguagem”. Esse modelo autônomo é revelado em expressões como grau de letramento, nível de letramento ou baixo letramento, uma vez que afere e analisa as capacidades cognitivas individuais dos sujeitos de usar o texto escrito, cujos exemplos de ações sociais que mobilizam e legitimam tal concepção são as avaliações em rede, os exames vestibulares, os concursos públicos, as políticas públicas de desenvolvimento da

leitura e da escrita, entre outros (STREET, 2014). No contexto da linguística aplicada, Magalhães (2012), ao discutir o modelo autônomo de letramento proposto por Brian Street, ratifica a presença dominante dessa concepção em ambientes educacionais, sobretudo, no currículo, na graduação de letras e, acrescentamos, na licenciatura em pedagogia.

No Brasil, a concepção do letramento autônomo é basicamente o eixo norteador do currículo do curso de Letras nas instituições de Ensino Superior, que são encarregadas da formação principal de docentes de línguas, incluindo-se aí a língua portuguesa. Um grande problema dessa abordagem da leitura é que em vez de serem debatidos e criticados, os textos são abstraídos do contexto social, como se existissem de forma independente. Da mesma forma, na produção escrita, o pressuposto da autonomia pode levar a pessoa a considerar-se capaz ou incapaz de escrever simplesmente com base no (des)conhecimento da gramática da língua, o que é um grande equívoco, principalmente com relação ao sentimento de incapacidade. A leitura e a escrita são práticas sociais, situadas no contexto sócio-histórico, podendo diferir segundo a relação que se estabelece entre a dimensão discursiva e outras dimensões das práticas. (MAGALHÃES, 2012, p. 28)

Cumpramos ressaltar, ainda, que essa concepção de letramento é também eixo norteador do currículo da graduação e das práticas de professores da pedagogia, haja vista que eles trabalham, mais diretamente, com representações em torno da escrita, nas séries iniciais. Assim, o letramento escolarizado, desde as séries iniciais, é cerceado pelo modelo autônomo, no qual o sujeito é levado a desenvolver práticas de leitura e escrita, de forma acrítica e independente das questões políticas e ideológicas, das relações de poder, que estão encapsuladas nas práticas sociais discursivas. Esse modelo tradicional de letramento está associado ao progresso, desenvolvimento e mobilidade social, por aferições individuais desvinculadas das práticas de interação social (STREET, 2014). Nesse sentido, no contexto escolar, o *empowerment* (empoderamento) e a ascensão social estão, indevidamente, vinculados ao domínio do código escrito, cujo modelo autônomo acaba por relacionar o fracasso educacional como uma falha exclusiva do aluno, quando ele demonstra dificuldade para compreender e produzir conforme modelos ou parâmetros institucionais estabelecidos, porque não domina a leitura e a escrita.

O *empowerment*, na visão de Freire e Shor (1986, p. 72), no âmbito da educação, se relaciona à libertação ou emancipação da classe social, e não tem um caráter individualista. Os autores compreendem o empoderamento “como o *empowerment* de classe social. Não individual, nem comunitário, nem meramente social, mas um conceito de *empowerment* ligado à classe social”. O termo, portanto, não se relaciona à noção de progresso individual, pelas capacidades cognitivas e lógicas, como o grau de letramento autônomo costuma aferir, pelo

contrário, vincula-se à noção de progresso social, ao indicar um processo político das classes colonizadas, minoritárias, ditas periféricas, que buscam a libertação da dominação do colonizador.

Em oposição ao modelo autônomo de letramento, Street (2014, p. 9) propõe o ideológico, para compreender o letramento relacionado às práticas sociais e concretas, ou seja, “as práticas letradas são produtos da cultura, da história e dos discursos”. Essa concepção de letramento baseia-se nos seguintes pontos: a) as relações de poder e ideologia atravessam as práticas sociais da leitura e da escrita, com efeito, há interesses de diversas ordens subjacentes a discursos propagados; b) a análise de letramento é atravessada por uma perspectiva teórica que considere as dimensões do contexto social como classe, etnia, gênero social; e c) a ideologia mantém as relações de poder estabelecidas nas práticas sociais envolvendo a escrita, revelando uma tensão entre autoridade e poder, de um lado, e resistência e criatividade, de outro.

O modelo ideológico [...] não tenta negar a habilidade técnica ou os aspectos cognitivos da leitura e da escrita, mas sim entendê-los como encapsulados em todos culturais e em estruturas de poder. Nesse sentido, o modelo ideológico subsume, mais do que exclui, o trabalho empreendido dentro do modelo autônomo. (STREET, 2014, p. 172)

Na concepção ideológica de letramento, para Street (2014, p. 44), as práticas de escrita são incrustadas pelas relações de poder e dominação, ideologicamente construídas nas interações sociais. Dito posto, com efeito, “o modelo ressalta a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes e, portanto, se preocupa com as instituições sociais gerais por meio das quais esse processo se dá, e não somente com as instituições pedagógicas”.

Nas interações sociais, o letramento ideológico estabelece condições para a aquisição de uma consciência crítica e revolucionária das tradições e contradições presentes na nossa sociedade letrada, também, estimula a participação do sujeito na criação de ações capazes de atuar sobre o mundo, de transformar objetivos, de definir e redefinir conceitos que operam o desenvolvimento humano, social, cultural e politicamente. Nesse sentido, podemos relacionar o letramento ideológico à noção do *empowerment* defendida por Freire e Shor (1986), na qual a formação do sujeito passa pelo entendimento do contexto sócio-político e cultural, pela conscientização crítica, impelindo-o à participação política e à construção social.

Tendo em vista os modelos de letramento autônomo e ideológico, propostos por Street (2014), e considerando a definição de letramento formulada por Kleiman (2004, p. 19), no

âmbito da linguística aplicada, “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”, defendemos que os conceitos e seus modelos de letramento podem ser utilizados no campo dos estudos literários, quando relacionados à escrita e leitura dos textos que circulam no domínio da literatura. Nesse sentido, apropriamo-nos dos respectivos modelos para redefini-los no campo do ensino e leitura do texto literário no contexto (não)escolar.

O letramento literário, com base nas postulações aferidas acima, pode ser definido como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita ou leitura de textos literários, envolvendo valores simbólicos, tecnológico e psicossocial, em contextos específicos, para objetivos específicos. Envolve ainda a leitura e produção de signos sonoros, visuais e verbais, que, pela verossimilhança da arte literária, reflete a realidade, via semiótica, subjetividade, literariedade, linguagem figurativa e plurissignificação, presentes em textos e discursos da literatura. Nesse sentido, o letramento que perpassa o ensino e leitura literária, além dos elementos estéticos e prazerosos veiculados no texto e discurso, alcança um tom de engajamento político, no qual o sujeito é compelido a ler, criticamente, o mundo e as relações de poder instauradas. Para Cosson (2014a, p. 12), “o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio”.

Nessa direção, o letramento literário, em sua forma revolucionária, ideológica, como veremos mais adiante, é fundamental para a formação de leitores, de sujeitos críticos, que compreendem o ser e estar no mundo, pela leitura prazerosa e perspicaz. Daí a sua importância na escola e fora dela, em qualquer processo de letramento difuso na sociedade.

Assim, o processo de letramento via textos da literatura, à semelhança de outros modos de expressão artística, propicia o desenvolvimento integral do homem, que percorre, pela linguagem, mundos desconhecidos, cria e recria realidades, vivencia situações, amplia o conhecimento de mundo, encontra o equilíbrio emocional e psíquico e desenvolve seu senso crítico. No âmbito escolar, a leitura literária, se trabalhada na perspectiva do letramento ideológico, pode ganhar muitos sabores. A leitura, recepção e compreensão prazerosas e críticas do romance *Robson Crusoe*, por exemplo, poderá articular vários saberes e sabores, como históricos, geográficos, sociais (questões de colonização), técnicos, botânicos, antropológicos, culturais, revolucionários, entre outros.

Para Abreu (2006, p. 82), a literatura “promove o aprimoramento da intelectualidade, o desenvolvimento de um sentido ético e um olhar mais aguçado sobre a realidade”. A literatura

nos humaniza, como defende Candido (1995), em sua obra fundadora do letramento literário no Brasil, “O direito à Literatura”. Embora o autor não utilize a expressão letramento literário, entendemos que as suas discussões são fundamentais para a compreensão do que seja letramento no campo da literatura. Ao tomar a arte literária como humanizadora do ser, suas discussões se alinham às práticas sociais que envolvem a escrita, as relações de poder, como na passagem, na qual o autor elucida a humanização do ser pela literatura.

Entendo aqui por humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 1995, p.249).

A humanização do ser, desde a escola, pelo letramento literário é encapsulada por práticas sócias ideológicas, culturais e políticas, em contextos e objetivos específicos. A literatura humaniza na medida em que desenvolve a capacidade crítica, sensível, emotiva, responsável e solidária. Para Candido (2002, p. 85), “a literatura é sobretudo uma forma de conhecimento, mais do que uma forma de expressão e uma construção de objetos semiologicamente autônomos”. O letramento literário, como expressão da humanização pelos conhecimentos veiculados pela literatura, ganha uma dimensão diferente a depender do modelo de seu enfoque, como discutimos nas próximas seções.

Modelo de letramento literário autônomo

O modelo autônomo de letramento literário está centrado no sujeito e nas capacidades e habilidades técnicas e psicológicas de usar apenas o texto escrito, que podem ser aferidas nos sujeitos, através de avaliações em rede, vestibulares, Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, concursos públicos e políticas públicas para a leitura e a escrita. Os projetos governamentais e as políticas dominantes, como defende Street (2014), tendem a enfatizar uma definição autônoma, portanto, mais limitada, de letramento, quando têm como parâmetro, para a implementação de ações no âmbito da leitura e da escrita, índices, como os medidos pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA e pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, cujos números contribuem para a legitimação das narrativas do letramento autônomo. Essas narrativas dominantes de letramento circulam

amplamente na política e na mídia, e são legitimadoras da cultura dominante, ao fazer usos de estatísticas, como defende Hamilton (2012).

A centralização de eventos e de práticas de letramento e a valorização de aferições que determinam a capacidade cognitiva no sujeito, como requer a concepção autônoma – sem considerar a natureza social, o caráter múltiplo das práticas letradas e as ideologias presentes nas relações de poder, ambos presentes nas interações textuais e discursivas – estilham, em contexto de formação de professores e na atuação docente na educação básica, o letramento literário centrado na recepção estética, mas também no social, no ideológico, na formação de um conhecimento prudente para uma vida emancipada, política, social e culturalmente.

O modelo autônomo tem predominado nos currículos das graduações dos cursos de letras e pedagogia. O que os professores fazem do letramento em sala de aula não deixa de ser uma reprodução desse pensamento que visa à funcionalidade das práticas letradas, no qual prepara o aluno, mecanicamente, para dado exame, interna e externamente ao contexto escolar.

Tal modelo de letramento literário tem orientado algumas ações em sala de aula para atender a propósitos curriculares e pedagógicos. Tomando como referência as pontuações de Zilberman (2010) e Rezende (2013), é possível percebermos que a leitura literária, nesse modelo, recebe um tratamento *stricto sensu* pragmático; fato que pode ser verificado, em grande parte, nos manuais didáticos utilizados por muitos professores. Desse modo, o *modus operandi* da referida abordagem prescinde da experiência plena de leitura e compreensão do texto literário pelo leitor. Em lugar da experiência estética, os textos literários são apresentados com ênfase nas modulações históricas e, por conseguinte, na cronologia literária, por serem considerados exemplares de determinados estilos; enfoque preocupante, mas recorrente no contexto da escola básica. As atividades de leitura de textos literários na escola são restritas e voltadas para as avaliações internas e externas, como simulados, vestibulares, ENEM, PROVA BRASIL, Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Há uma preocupação exclusiva voltada para os índices que atestam o nível de letramento, pelas capacidades cognitivas individuais dos sujeitos de usar o texto escrito, cujas ações sociais mobilizam e legitimam tal concepção autônoma de letramento literário.

No ensino médio, o ensino de literatura bem como o estudo de língua está circunscrito à gramática, que, por sua vez, tem sido tratada de forma rasa, com regras, decorebas e exercícios de aplicação empobrecidos, e que não têm qualquer relação com as práticas sociais da leitura e da escrita. Geralmente, os textos retomados pela gramática e pelos livros didáticos são clássicos da literatura. Com efeito, a gramática, ao veicular de forma empobrecida os fragmentos dos

textos literários, serve à legitimação dos cânones e da própria língua dominante. E o pior, a escola acaba por preparar o aluno para as próprias demandas escolares, abrindo mão de uma experiência de mundo mais ampla que a leitura do texto literário pode propiciar. Rama (2015), ao traçar o processo de urbanização da América Latina, desde o início da colonização, com a lupa do processo ideológico imbricado na formação das metrópoles, da cidade ordenada, letrada, escriturária, modernizada, politizada e revolucionária, afirma que a gramática foi tratada como uma língua, uma nação, servindo aos propósitos da classe dominante:

[...] a cidade letrada não somente defende a norma metropolitana da língua que utiliza (espanhol ou português) como também a norma cultural nas metrópoles que produzem as literaturas admiradas nas zonas marginais. Ambas as normas radicam na escritura, que não só determina a *high variety* nos sistemas diglóticos como engloba todo o universo aceitável da expressão linguística, em visível contradição com o habitual funcionamento da língua em comunidades majoritariamente agráficas (RAMA, 2015, p. 57).

As discussões de Marcos Bagno (2001), no âmbito da sociolinguística, estão em simetria com o pensamento de Rama (2015), quando o linguista aborda os comandos paragramaticais – a exemplo dos grupos de gramáticos que vendem seus conhecimentos da norma culta nos mais diversos meios de comunicação, valendo-se dos mitos linguísticos –, a supervalorização da gramática tradicional, dos métodos tradicionais de ensino e dos livros didáticos, que encerram a pensamento da elite cultural, das metrópoles. Nesse sentido, o ensino de literatura, veiculado em espaços gramaticais, limita-se a traçar panoramas de tendências e escolas literárias, de modo esquemático e desconectado do trabalho analítico e interpretativo, sem uma discussão no nível inteligível e sensível.

De forma geral, as propostas para o ensino de literatura não têm contribuído para a concretização do letramento literário crítico e sensível, pois muitas se limitam a apresentar a literatura como conteúdo necessário e obrigatório do currículo escolar, incorporado às disciplinas de língua ou leitura, tratando-a, frequentemente, como mera estratégia para o ensino da língua ou como cronologia de escolas literárias, estilos e autores, com finalidade última, de levar o aluno a dominar o código escrito e a fluência em leitura, desencaixadas das relações culturais, políticas e ideológicas das práticas sociais, que perpassam os textos literários.

No tocante ao apagamento da literatura na escola, Cosson (2014) apresenta alguns indícios que confirmam o modelo autônomo de letramento desenvolvido na escola, não proporcionando ao aluno uma experiência sensível com o texto. Certamente, essa prática gera uma crise de leitura no âmbito escolar. Um dos indícios se corporifica no próprio livro didático

(ferramenta necessária, mas que limita a fruição e a prática de leitura), constituído pelos mais variados textos, de origem e função distintas (receitas, regulamentos, roteiros de viagem, textos jornalísticos etc.), com fragmentos recortados, adaptados ou condensados de gêneros, modalidades, contextos culturais e temas distantes da literatura. Esse apagamento da literatura na escola deve-se ao modelo autônomo subjacente aos currículos escolares, que delimitam o espaço e a liberdade de escolha dos alunos em ler clássicos e não clássicos, para além das avaliações internas e externas.

Lamentavelmente, nos dias atuais, apregoa-se que a literatura ocupa um lugar indevido no ensino escolar porque se trata apenas de uma manifestação cultural e que, em função da diversidade temática, os livros literários devam ceder lugar aos filmes, *shows*, vídeos, programas televisivos, entre outros, que compõem a geração dos jovens aprendizes em nossas escolas. A literatura não deve ceder lugar a outros objetos de ensino, mas o professor pode se valer de outros gêneros, meios e suportes para instaurar situações fecundas para desencadear saberes e, inclusive, encontros dos alunos com textos literários.

O trabalho com os cânones no âmbito da sala de aula, com objetivo único de preparar os alunos para os vestibulares e ENEM, é preocupante, e revela, também, a influência do modelo autônomo de letramento, vinculado a medição da capacidade cognitiva do aluno. A escola é, em tese, um espaço para a leitura de clássicos, como pensa Cosson (2014, p. 15), ao afirmar que “a escola é a instituição responsável não apenas pela manutenção e disseminação de obras consideradas canônicas, mas também de protocolos de leituras que são próprios da literatura”. No entanto, outras vozes literárias têm ganhado espaço entre os leitores. A canonização e o canonismo não se sustentam diante da emergência de vários autores e obras, que têm conquistado o público, de modo geral.

é consenso basilar, entre os estudiosos da área, de que os planos ideológicos, que constituem as estruturas do cânon, são frágeis e, portanto, concorrentes para o seu desfazimento completo, sem prazo de garantia ou de validade. A canonização é uma prática e, simultaneamente, um vício; é uma ação metodológica marcada pela imprecisão de sua verdade e didaticamente implausível, dada a sua ineficácia ao longo de sua aplicabilidade. [...] as leis canônicas também ruirão sobre suas próprias bases, pois suas forças são débeis diante da blindagem natural, que emana e envolve o corpo poético. (RIBEIRO, 2012, p. 8)

O crescente processo de desvalorização do ensino de literatura, sobretudo em razão de sua escolarização inadequada – porque legitima o modelo autônomo, produto ideológico da classe dominante, das políticas para o livro e da empresa mercadológica (LAJOLO, 2001; ZILBERMAN e LAJOLO, 2001) –, sua delimitação e metodologias empregadas no ensino

escolar, enquanto disciplina curricular do Ensino Médio, em sala de aula, tem exigido dos críticos, dos teóricos e, principalmente, dos professores uma postura crítica face ao problema. Todorov (2012), embora discuta a questão do ensino da literatura francesa contemporânea, contribui para a discussão do ensino literário brasileiro, ao afirmar que a literatura está em perigo, em crise, pelo fato de que, inversamente, o estudante não entra em contato com a literatura pela via dos textos propriamente ditos, mas com alguma forma de crítica ou de história literária. Entendemos, no entanto, que outras formas de linguagens, meios e suportes poderão promover o contato do aluno com o texto, desde que se priorize a experiência prazerosa e crítica da leitura.

De forma geral, no contexto do ensino médio, as propostas para o ensino de literatura não têm contribuído para a concretização do letramento literário crítico, ideológico, a partir do qual o aluno é levado a perceber a natureza ideologizante das práticas sociais presentes na prosa e na lírica. Atualmente, no nível médio, ensina-se literatura a partir de um olhar classificatório, linear e informativo, priorizando os seguintes passos: o relacionamento da literatura a uma suposta evolução cronológica; a apresentação panorâmica de um quadro de época, com os principais acontecimentos; a arrolagem das características da escola [literária] à qual pertence(m) o(s) autor(es) estudado(s) bem como os seus dados biográficos; e, por fim, o resumo da(s) obra(s) escolhidas para o ensino e o estudo da literatura. Entretanto, não ignoramos a importância do estabelecimento de tensões entre textos e contextos, além do oferecimento de informações sobre a literatura. O que problematizamos, efetivamente, é que tais práticas sejam as únicas relativas ao ensino ou que estejam em primeiro plano, relegando a uma instância secundária uma relação direta com o texto, na tentativa de formar leitores críticos e sensíveis.

Há uma crise de leitura literária em razão dessa escolarização inadequada do letramento literário, porque guarda os resquícios do modelo autônomo. Para Soares (1999, p. 21), não há como ter escola sem ter escolarização de saberes, conhecimentos, artes e literatura, pelo processo de ordenação e sequenciação de tarefas, ações e conteúdos; procedimentos formalizados de ensino: “é a esse processo que se chama escolarização, processo *inevitável*, porque é da essência da escola, é o processo que a escola institui e que a constitui” (itálico do original). O sentido pejorativo atribuído ao processo de escolarização, em tese, não é correto e justo, no entanto, na prática escolar ele acaba por adquirir sentido negativo.

Ainda, com base em Soares (1999), a inadequada, falsificada, deturpada e distorcida escolarização da literatura infantil ocorre em três instâncias: na biblioteca escolar; na leitura e

estudo de obras, em geral determinada e orientada por professores de Português, egressos das licenciaturas de letras e pedagogia; e na leitura e estudo de textos, como componente básico de aulas de Língua Portuguesa.

Ao lado do acesso ao livro na biblioteca e da leitura de livros indicada e promovida por docentes responsável pela disciplina de língua, o texto literário se apresenta sob forma, nos livros didáticos, de fragmentos que devem ser lidos, compreendidos e interpretados para fins escolares, constituindo-se, desse modo, como a instância de escolarização mais inadequada. Ressaltamos que não é porque o texto está fragmentado, que seja uma inadequação para o ensino de literatura, mas quando ele não é bem construído como tal, além de atender aos propósitos de exames diversos.

Para Lajolo (2005, p. 50), é fundamental que as atividades de leitura propostas aos alunos sejam centradas no significado mais amplo do texto, “significado que não se confunde com o que o texto diz, mas reside no modo como o texto diz o que diz”. Nessa mesma linha de raciocínio, é interessante salientarmos que as atividades propostas devem privilegiar o relacionamento do aluno com o texto, explorando os seus múltiplos sentidos, para além dos aspectos estruturais. Assim, a escolarização do texto literário será adequada quando conduz “eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal que se quer formar” (SOARES, 1999, p. 47), em que o aluno é levado a construir sentidos do ser e do mundo.

Na medida em que o letramento literário prioriza o modelo autônomo, a escola subtrai a liberdade, a percepção estética e crítica e a condição biopsicossocial do aluno, quando não lhe oportuniza mais tempo para leitura, acesso ao livro, nos acervos bibliotecários suficientes e espaços de leitura que favoreçam o prazer, a fruição e o gosto pelo ato de ler, bem como em não disponibilizar a experiência leitora em outros suportes e linguagens, para além do livro impresso.

O modelo de letramento literário autônomo, no contexto escolar, fundamenta-se em três crises. A primeira crise se refere à escolarização inadequada da literatura, que não contribui para a formação de leitores ávidos de mundanidade, de pertença às práticas sociais, que erigem relações de poder e de ideologias, que devem ser captadas na leitura de literatura, além do prazer estético que o texto ficcional pode provocar no leitor. A segunda diz respeito à supervalorização do cânone na e pela escola, cujas práticas de letramento legitimam a canonização escolarizada como imprescindível para o empoderamento e ascensão social do sujeito, por meio de avaliações em rede, cerceando a capacidade, criatividade, compreensão e prazer que os textos,

de diversas ordens, podem despertar no leitor, em sala de aula. E, por fim, a invisibilização das diferentes linguagens que poderiam promover a valorização do texto. O hipertexto, as multimídias, o *e-book*, as tecnologias educacionais, os multiletramentos digitais têm potencializado a leitura literária. Portanto, é imprescindível que a escola amplie a visibilidade das diferentes linguagens, sejam elas, sonoras, visuais ou verbais.

Modelo de letramento literário ideológico

O modelo ideológico de letramento, como defende Street (2014) não procura negar os aspectos cognitivos e a habilidade técnica da leitura e da escrita, mas sim compreendê-los como encapsulados ou inseridos em contextos culturais e em estruturas de poder. O modelo de letramento literário ideológico compreende as práticas letradas como produtos da cultura, da história e dos discursos, portanto, os textos de literatura conjugam o prazer estético e a percepção social, levando o sujeito do gozo do texto à emancipação, à construção crítica do ser e estar no mundo. Nesse sentido, podemos afirmar que este modelo de letramento baseia-se em aspectos como: a) as relações de poder atravessam as práticas sociais da leitura do texto literário, em havendo, então, interesses de diversas ordens subjacentes aos textos e discursos literários verbais e não verbais; b) as avaliações de letramento literário são atravessadas por uma perspectiva teórica que considere as dimensões do contexto social; e c) as relações de poder estabelecidas nas práticas sociais envolvendo a escrita são mantidas por ideologias, desvelando uma tensão entre autoridade versus resistência.

No modelo de letramento literário ideológico, o sujeito, nos usos que faz da escrita e da leitura, não é excluído. É comum, em sala de aula, o professor, detentor e transmissor de um conhecimento científico legitimado para ser veiculado na escola, relevar conhecimentos experienciais dos alunos. O letramento ideológico viabiliza a copresença das vozes excluídas dos educandos, quando em uma leitura de um conto, por exemplo, muitas subjetivações vêm à tona, na recepção e discussão do texto. Essas subjetividades leitoras são desestabilizadoras, revolucionárias, emancipadoras, porque questiona a legitimação de formas rígidas de interpretabilidade do texto literário. A educação colonialista, eurocêntrica, etnocêntrica e ocidentalista do letramento literário autônomo tem suas bases deslocadas para um conhecimento emancipador e solidário, no letramento ideológico, pois valoriza a diversidade de leituras predefinidas na literatura, havendo, portanto, uma valorização dos conhecimentos periféricos, marginalizados.

No modelo de letramento ideológico, a leitura literária é levada a contemplar a complexidade do sujeito pós-moderno, as experiências plurais de mundo, cujo espaço do devir a ser é uma luta ideológica, cultural e social, que perpassam os textos. Nessa perspectiva, as ideologias que percorrem as práticas antropológicas, etnográficas, culturais e sociopolíticas estão presentes em textos literários e nos próprios usos feitos deles. Para a realização de uma leitura dialética, prazerosa e contributiva para o entendimento das relações de poder e ideológicas, que não exclua os múltiplos sentidos presentes nas obras literárias, na sala de aula, propomos o método de recepção estética do texto, de fundamentação hermenêutica, porque a ênfase não é no que o autor ou o texto quer dizer, mas no modo como o leitor o compreende, tendo em vista as interações sociais, contextuais e sensíveis, nas quais o leitor está inserido.

Reivindicamos, por sua vez, a realização de experiências de leituras, permitindo que, pela interlocução com as palavras, o leitor não vise enquadrá-las em categorias, em escolas literárias, em aspectos historiográficos e macroestruturais do texto, mas, antes, permita que aquelas provoquem nele deslocamentos, transformações, interpretações das práticas sociais, das ideologias presentes nos textos e discursos. Assim, no processo de interação com o texto, seria, então, o leitor atravessado pela materialidade das palavras, pelo seu jogo de sentidos, pois a obra é aberta, como postula Compagnon (1999), cabendo ao leitor, em última análise, a arte da interpretação, que o letramento literário ideológico, na sala de aula, poderá ter como parâmetro para a leitura dos diversos sentidos presentes na materialidade dos textos literários.

Nessa direção, o leitor é levado a agir sobre o mundo, em razão do entendimento do contexto sócio-político e cultural, das ideologias presentes nos textos, da formação da consciência crítica.

O modelo ideológico de letramento literário centra-se, portanto, nas práticas sociais e ideológicas que consubstanciam os textos e a vida do leitor. O leitor é um constructo social, inserido em práticas locais e globais, que interage com outras práticas presentes no texto, que, no ato da leitura, vão (re)definindo-o para uma emancipação social e coletiva. Cumpre acrescentar, portanto, que a escola não deva legitimar a canonização e o canonismo dominante, entretanto ela deva se constituir como um lugar das leituras das literaturas clássicas e não clássicas, portanto, é fundamental uma reconceitualização da canonização, no sentido de haver uma valorização das literaturas ‘emergentes’, ‘subdesenvolvidas’, excêntricas, onde as práticas metodológicas de leitura dos professores precisam ser capazes de valorizar os conhecimentos ausentes, alternativos e ternários na sala de aula, bem como as múltiplas linguagens e suportes que materializam o texto literário. Assim, a escola, no âmbito da formação de leitores de

literatura, sob o viés do letramento ideológico, precisa ter como finalidade a preparação de sujeitos que leem o mundo, pela prosa e a lírica, estética e criticamente, cujas leituras precisam extrapolar as recomendações de capacitação para exames diversos, em havendo, portanto, uma necessidade de reestruturação das políticas públicas para o letramento literário.

Leitura literária na perspectiva do letramento ideológico

Tomando como corpus a amostra de exemplares vendidos de literatura e outros campos do saber, nos anos 2000, 2013 e 2014, catalogada pela Câmara Brasileira do Livro – CBL, como apresenta a Tabela 1, percebemos que vem aumentando o consumo de material, sobretudo impresso, por diferentes canais e adquiridos por diversos consumidores. Os números são surpreendentes, o que sugerem avanços significativos da leitura literária no Brasil, sobretudo no âmbito não escolar.

Tabela 1 – Números de exemplares vendidos: canais, compradores e critério temático

Ano	2000	2013	2014
Canais tradicionais	99.442.784	141.478.492	138.281.607
Mercado	91.048.910	279.662.399	277.387.290
Governo	134.259.315	200.307.911	158.302.867
E-book	--	873.973	1.213.062
Escolas	6.381.760	5.291.957	6.944.797
Lit. infantil	26.125.767	--	--
Lit. juvenil	7.964.627	--	--
Lit. adulta	8.568.078	--	--
Internet	93.208	2.486.746	1.960.817

Fonte: Câmara Brasileira do Livro-CBL

Ao observarmos os dados da Tabela 1, a soma de exemplares vendidos de literatura infantil, juvenil e adulta, no ano 2000, último ano no qual os dados foram fornecidos por critérios temáticos, ultrapassa a ordem de quarenta e dois milhões de livros destinados aos diversos leitores, indicando que a leitura literária tem despertado o gosto e o prazer, escapando aos espaços escolares, que, conforme dados, tomando o quantitativo de 2014 como parâmetro, não ultrapassou a casa dos sete milhões de livros adquiridos, incluindo aí os literários e os paradidáticos. Mesmo considerando que a aquisição da obra não significa, essencialmente, leitura efetiva, acreditamos que a probabilidade de realização dela pelo leitor privado é superior à do leitor escolar, que, via de regra, não dispõe de um espaço agradável que o convida para o prazer de ler, sobretudo porque muitas bibliotecas públicas não dispõem de iluminação, acervo

diverso e suficiente, mobiliário, espaços satisfatórios e profissionais formados em biblioteconomia. Geralmente, esses espaços, quando ocupados, o são por professores em fim de carreira e, muitas vezes, afastados da docência. Outro dado relevante é que, comparada à receita do governo e do mercado dos anos de 2013 e 2014 ao de 2000, notamos um aumento significativo no consumo de livro impresso. Quanto aos canais tradicionais, como livrarias, também ampliaram suas receitas em mais de 40%, em pouco mais de uma década.

Considerando que o texto vive uma pluralidade de existências, a digital e a biblioteca eletrônica são formas delas, como pensa Chartier (1998) no âmbito da historiografia da leitura, os dados sobre o consumo de material literário disponibilizado e comercializado pela internet, como o formato *e-book*, apontam um aumento de *download* vertiginoso na sua comercialização.

Livros e leituras, em vários suportes e formatos, se avolumam na pauta da pós-modernidade. Nesta era de comunicação móvel, caracterizada pelas linguagens líquidas, a paisagem literária é eletrônica, pluridimensional, em contínua transformação, sem horizontes. Hibridização da linguagem e dos suportes do texto, como a hipermídia, o hipertexto, a ‘e-lírica’, a ‘e-narrativa’, são formatações que encapsulam a obra literária, promovendo a leitura desencaixada das objeções escolares, que preparam o leitor para avaliações internas e externas. No formato do letramento ideológico, o leitor movente, do impresso, da hipermídia e do digital lê porque, pela leitura literária, procura interagir e entender as práticas sociais, haja vista que pelo texto, o leitor dar a conhecer a si mesmo e ao mundo, sensível e criticamente.

Para elucidar o caráter misto das linguagens, marcando os principais cruzamentos entre as matrizes que se processam nos sistemas de signos sonoros, visuais e verbais mais conhecidos, com base em Santaella (2005), no âmbito da Semiótica Aplicada, propomos a criação de algumas hibridizações que perpassam, peremptoriamente, em maior ou menor grau, o texto literário, cujas formatações vêm, incisivamente, afetando os modos de ler e de veicular a literatura: (a) nas linguagens sonoras, encontra-se a poesia musicada, a trilha sonora do texto literário fílmico, o cordel; nas sonoro-verbais (orais), o cordel, a prosa poética; nas sonoro-visuais, poesia visual, as composições líricas eletroacústicas; (b) nas visuais, poesia visual, diagrama lírico, pictograma poético; nas visuais-sonoras, computação gráfica, vídeo; nas visuais-verbais, a poesia visual, livros ilustrados, HQ, jornal; e (c) nas verbais, as formas verbais escritas, definidas como discurso, a novela, o romance, o conto, o ensaio, o teatro, a crítica literária, a crônica, as memórias literárias; nas verbo-sonoras, a declamação poética, a literatura oral, a poesia sonora; nas verbo-visuais, a comédia, o drama, a tragédia, que envolvem a

performance; e nas verbo-visuais-sonoras, a poesia abstrata, o cinema, os vídeos narrativos, o teatro, a ópera lírica e os programas literários de televisão.

Têm contribuído para as práticas de letramento ideológico, eventos de letramento como a Bienal Internacional do Livro de São Paulo, Prêmio Jabuti, a internacionalização da produção literária e editorial brasileira, o estímulo e apoio pela Câmara Nacional do Livro – CBL a eventos nacionais e o Dia Mundial do Livro e dos Direitos Autorais, que enaltecem a imortalidade de clássicos da literatura, mas também celebra o nascimento de autores como Michéline Verunschik, Maurice Druon etc.

Outros dados que merecem discussão são os apresentados pelo Instituto Pró-livro¹ (IPL), que, na quarta edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, realizada em 2015, em parceria com a Associação Brasileira de Livros Escolares (Abrelivros), a Câmara Brasileira do Livro (CBL) e o Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL), de uma amostra de 5.012 entrevistados domiciliares, em 317 municípios de todos os estados brasileiros, apontaram que a média de livros lidos nos últimos três meses, entre todos os entrevistados, é de 2.54 no total de livros, sendo que desse escore, 0.31, corresponde à leitura de literatura indicada pela escola, e 0.72 por iniciativa própria, totalizando 0.93 da amostra.

Ao observamos a média de livros lidos no mesmo período, entre leitores, o índice eleva-se de 2.54 para 4.54 livros no total, compreendendo, desse corpus, 0,55 indicados pela escola e 1.29 por iniciativa própria, ambos de literatura, totalizando 1.84 do total. Agora, se consideramos os dados, no mesmo espaço de tempo, entre estudantes, os percentuais têm uma ligeira elevação, em relação aos dados entre leitores, de 4.54 para 4.91 livros no total, quanto aos literários, de 1.84 para 2.52 da amostra, compreendendo a leitura de livros lidos inteiros e em partes. Esses dados apontam que a leitura literária tem o seu espaço entre os entrevistados, leitores e estudantes. Aponta, ainda, que os índices de leitura por iniciativa própria são superiores aos de indicação pela escola.

Quando a escola, legitimadora de um saber literário escolarizado, cerceia a atividade leitora em todos os seus níveis, através da leitura obrigatória, da instrumentalização e aferição da leitura por meio de exames locais, nacionais e internacionais, aos quais os alunos são submetidos para medição de competências isoladas, autônomas, portanto, individuais, como PISA, SAEB, ENEM, PROVA BRASIL, vestibulares, entre outros, não havendo, portanto, encapsulação do estudante em práticas sociais ideológicas e complexas, temos, então, como

¹ Dados coletados do Instituto Pró-Livro. Disponível em: < prolivro.org.br/home/index.../pesquisas/3900-pesquisa-retratos-da-leitura-no-brasil-4..>. Acesso em: 15 de set. de 2016.

sistema refratário do saber, do prazer, da fruição e da crítica literária, a supremacia do modelo de letramento literário autônomo. Na contramão desse modelo funcional, de versão fraca, o letramento ideológico, de versão forte, porque empoderador e revolucionário, propõe uma experenciação do texto literário sob o viés do sensível, da crítica, da vida sociopolítica, da percepção da visão ideológica presentes nos textos literários. Neste modelo, buscam-se formar leitores para a vida, ávidos de sentido crítico da mundanidade e do sentimento de pertença de ser e devir.

Mesmo em ambientes institucionalizados, como a escola, é possível percebermos a presença do letramento ideológico, não obstante, de forma isolada, quando vários alunos são levados ao campo da leitura, pelo caminho do prazer e da crítica sociopolítica, apreendendo a função da literatura – a do conhecimento do mundo e do ser – como requer esta era. Quando alunos são levados a ler, por iniciativa própria, no ambiente escolar, podemos afirmar que eles levam para a escola práticas de letramentos de outras instituições, como a família, domínios comunitários e religiosos ou de professores leitores que incentivam a leitura espontânea de exemplares não indicados pela escola. Os dados por nós levantados sobre empréstimos de livros da biblioteca do Colégio da Polícia Militar (doravante CPM), localizada no município de Palmas, capital do Estado do Tocantins, revelam que muitos alunos leem por iniciativa própria, na tentativa de se constituírem como sujeitos encaixados em práticas sócias ideologizantes, acabando, por assim conceituar, em um enquadramento do letramento literário ideológico, tendo em vista que, impreterivelmente, em razão das novas demandas sociais, eles terão que se valer das tecnologias da escrita e da leitura literária, como forma de se posicionarem diante das conjunturas sociais, das epistemologias dominantes.

O retrato da leitura da primeira, segunda e terceira séries do ensino médio, contendo 893 alunos matriculados, no ano corrente, tendo por base os últimos seis meses de empréstimos de livros literários, pela biblioteca do CPM, com um acervo aproximado de 3.400 exemplares, conforme Tabela 2, desvela que os alunos leem, por iniciativa própria, em maior índice, em relação à indicação de leitura feita pela escola, sendo oito livros anuais por série, clássicos da literatura como *Lucíola*, *Cinco Minutos*, *A viuvinha*, *A moreninha*, *Helena*, *Noite na taverna*, *O ateneu*, *Memórias póstumas de Brás Cubas*, *O cortiço*, *Canaã*, *Os sertões*, *Triste fim de Policarpo Quaresma*, entre outros.

Tabela 2 – Empréstimos de livros literários

Mês de referência 2015/2016	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Fevereiro	Março
Livros indicados pelo COM	63	47	81	51	79	103
Por iniciativa espontânea	210	218	171	234	202	205
Total de livros emprestados	273	265	252	284	281	308

Fonte: Biblioteca do CPM

Dos livros lidos pelos alunos, por iniciativa própria, ganham destaques obras da literatura popular, como Querido John, A Cabana, Cidades Mortas, Diário de uma paixão, A última música, série Harry Potter, Percy Jackson e o ladrão de raios, Frankenstein, Água para elefantes, Os doze trabalhos de Hércules, O menino do pijama listrado, Um amor para recordar, O caçador de pipas etc. Muitos desses livros ganharam as telas dos cinemas, impulsionando leitores a ler a obra, após exibição cinematográfica, a recíproca, também, é verdadeira, ou seja, muitos livros levaram leitores para o cinema. O cinema, portanto, não pode ser considerado como porta de saída, mas de entrada para o letramento literário ideológico. Cativam aos jovens leitores, ademais, clássicos não indicados pelo CPM foram lidos, como Fogo morto, Capitães da areia, Menino de engenho, Cidades mortas, O morro dos ventos uivantes, A menina que roubava livros, Robson Crusoe, Romeu e Julieta, O guardião de memórias, O pequeno príncipe, Hamlet e Sherlock Holmes. Ainda, notamos que vários livros não clássicos obtiveram altos índices de empréstimos, como Escola da fama, Guia do mochileiro das galáxias, A mulher dos sapatos vermelhos, Beijada por um anjo etc.

O texto literário é fonte de inspiração para a produção de imagens e audiovisuais. É nesse sentido que Cosson (2014) vai afirmar que a literatura estaria experimentando, hodiernamente, novas formas de alargamento ao ser veiculada em formatos e mídias múltiplos. Assim, a literatura está em todo e qualquer lugar, de forma híbrida, no qual ele chama de avatares da literatura, como a canção popular, o filme, as histórias em quadrinhos, a literatura eletrônica e as séries e novelas televisivas.

Existem obras de literatura que servem somente como pano de fundo para a produção fílmica, outras, no entanto, acabam se transformando em filmes, quase em sua totalidade, independentemente das adaptações realizadas. Dos avatares da literatura, o filme veicula o texto literário entre vários níveis e classes de leitores. A revista Forbes Brasil, em 2015, divulgou

uma lista contendo as dez maiores bilheterias de livros da literatura popular que viraram filmes². Encabeçando a lista vem Harry Potter e as relíquias da morte – parte 2, com U\$\$ 1.34 bilhão de arrecadação; seguido de O Senhor dos Anéis: o retorno do rei, com U\$\$ 1.12 bilhão; Jurassic Park: o parque dos dinossauros, com U\$\$ 1.03 bilhão; Alice no país das maravilhas, com U\$\$ 1.03 bilhão; O Hobbit: uma jornada inesperada, com U\$\$ 1.02 bilhão; Harry Potter e a pedra filosofal, com U\$\$ 975 milhões; O Hobbit: a desolação de Smaug, com U\$\$ 960 milhões; Harry Potter e as relíquias da morte – parte 1, com U\$\$ 960 milhões; O Hobbit: a batalha dos cinco exércitos, com U\$\$ 955 milhões; e, fechando a lista, Harry Potter e ordem da fênix, com bilheteria mundial de 940 milhões. Convém salientar que essas obras e filmes circulam, ainda, em larga escala, nas práticas letradas dos leitores de literatura, nas livrarias, bibliotecas, cinemas e mercados brasileiros.

No Brasil, vários livros literários, que viraram filmes, obtiveram sucesso nacional de bilheteria, entre eles: Auto da Compadecida (2000), Capitães da Areia (2011), Cidade de Deus (2002), Meu pé de laranja lima (2012), O menino maluquinho (1995) e Tropa de Elite (2010). Nesse sentido, podemos afirmar, com base em Necchi (2009), que a produção fílmica tem potencializado a leitura literária na era audiovisual, uma vez que o leitor é impelido a ler o livro, para uma construção analítica, encapsulada em práticas e ideologias sociais, como requer o modelo ideológico de letramento.

Notamos, a partir de dados catalogados na Folha de São Paulo, conforme Tabela 3, e no O Estadão e na revista Veja (Tabela 4), que há uma incongruência entre a eleição dos melhores clássicos mundiais do Século XX, dos melhores romances brasileiros de todos os tempos e os livros mais vendidos. A comparação mostra que não há consenso quando se trata de gosto literário. O ideal de leitura legitimado pela canonização da crítica literária e o canonismo escolarizado, aspecto ideal da Tabela 3, não estão entre as preferências e aquisição dos leitores, aspecto real da Tabela 4³, apontando que a dissensualidade, a variedade do gosto é ideológica e estabelecida pelas práticas e relações de poder. Formado no paradigma da concepção ideológica de letramento, o leitor é sensível e crítico para perceber essas nuances.

Tabela 3 – Melhores clássicos mundiais do séc. XX e melhores romances brasileiros eleitos

² Dados obtidos da Revista Forbes Brasil. Disponível em: <<http://www.forbes.com.br/listas/2015/09/10-maiores-bilheterias-de-livros-que-viraram-filmes/#foto2>>. Acesso em: 14 de mar de 2016.

³ Cumpre esclarecer que a divergência entre a relação dos livros mais vendidos listados pela Folha de São Paulo e os da revista Veja se deve ao fato de que não são as mesmas editoras que enviam os dados para esses órgãos de imprensa.

Ordem	Mundo (Século XX)	Brasil
1º	Ulisses, de James Joyce	Grande sertão: veredas, de Guimarães Rosa
2º	Em busca do tempo perdido, de Marcel Proust	Dom Casmurro, de Machado de Assis
3º	O processo, de Franz Kafka	Memórias póstumas de Brás Cubas, de Machado de Assis
4º	Doutor Fausto, de Thomas Mann	Macunaíma, de Mário de Andrade
5º	Grande sertão: veredas, de Guimarães Rosa	Triste fim de Policarpo Quaresma, de Lima Barreto
6º	O castelo, de Franz Kafka	Quincas Borba, de Machado de Assis
7º	A montanha mágica, de Thomas Mann	Memórias de um sargento de milícias, de Manuel A. de Almeida
8º	O som e a fúria, de Willian Faulkner	Vidas secas, de Graciliano Ramos
9º	O homem sem qualidades, de Robert Musil	São Bernardo, de Graciliano Ramos
10º	Finegans Wake, de James Joyce	Memórias sentimentais de João Miramar, de Oswald de Andrade

Fonte: Folha de São Paulo, 1999.

Tabela 4 – Livros mais vendidos no Brasil em 2015

Ord.	O Estadão / NIELSEN	Revista Veja
1º	Jardim Secreto, de Johanna Basford	O Pequeno Príncipe – Antoine de Saint-Exupéry
2º	Philia, de Marcelo Rossi	Grey, de E.L. James
3º	Floresta Encantada, de Johanna Basford	A herdeira, de Kiera Cass
4º	Nada a Perder, de Edyr Macedo	Se eu ficar, de Gayle Forman
5º	Grey, de E. L. James	Cidades de papel, de John Green
6º	Muito Mais Que Cinco Minutos, de Kéfera	Para onde ela foi, de Gayle Forman
7º	Ansiedade, de Augusto Cury	Toda luz que não podemos ver, de Anthony Doerr
8º	Não Se Apega Não, de Isabela Freitas	Cinquenta tons de cinza, de E. L. James
9º	Eu Fico Loko, de Christian Figueiredo	Dois mundos, um herói, de Rezendeevil
10º	A Herdeira, de Kiera Cass	Cinquenta tons mais escuros, de E. L. James

Fonte: O Estadão e revista Veja, março de 2016

Para muitos leitores, a lista dos melhores romances mundiais e brasileiros seria, provavelmente, outra e incluiria autores como Gabriel García Márquez, Mia Couto, Paulo Coelho, John Gree, Antoine de Saint-Exupéry, Erika Leonard James, que fazem parte de outras listas, a dos mais lidos e vendidos. Nesse sentido, fazemos uma crítica à canonização e ao

canonismo, ao letramento autônomo escolarizado, responsável pela instauração de uma crise de leitura na escola, porque procura formar leitores para aferições em redes, pelos parâmetros técnicos e cognitivos, não formando, portanto, leitores sensíveis e críticos, que leem por prazer e por necessidade de compreender, transformar e emancipar as práticas sociais incrustadas em pensamentos abissais, como configura o modelo ideológico de letramento literário.

Considerações finais

Afinal, existe crise de leitura literária? Dependendo do modelo de letramento literário, se autônomo ou ideológico, a problemática da crise pode ter dimensões diferentes. O tratamento da leitura na escola, em especial no ensino médio, a supervalorização dos cânones pelos referenciais curriculares, com fim último de preparar o aluno para avaliações de diversas ordens, e a invisibilização pela escola das diferentes linguagens híbridas presentes nas novas literaturas multidigitais, são corresponsáveis pela crise do letramento literário autônomo, que, veiculado pela escola, é ideológico, porque serve ao pensamento colonizador, da classe dominante, ao marketing mercadológico dos livros didáticos e paradidáticos. Por outro lado, considerando os altos índices de leituras literárias por iniciativa própria, na escola e fora dela, em formatos e suportes variados, nas quais o leitor é levado à conscientização do ser e do devir, pela compreensão das relações ideológicas e de poder, afirmamos que, tendo como parâmetro a concepção ideológica de letramento, não existe crise de leitura literária.

Como a escola é a principal agência responsável pela formação de leitores literários desde as séries iniciais, acreditamos que as práticas sociais letradas contemporâneas, complexas e caracterizadas por multissemióticas textuais e discursivas (SANTAELLA, 2005), demandam uma transição paradigmática de letramento literário escolarizado, necessária e iminente. Torna-se imprescindível, no ensino e leitura de literatura no ambiente escolar, a valorização dos saberes plurais etnográficos das comunidades envolvidas no processo educacional. Nesse sentido, os saberes e experiências leitoras de literatura devem ser compartilhados, de forma prazerosa, crítica e compreensiva das práticas sociais em que circulam os textos, conseqüentemente, esse modelo de letramento ideológico favorece a constituição, nos sujeitos, do pensamento pós-abissal, fundado na epistemologia da visão, onde a escola é levada a desencadear a emancipação social de seus agentes educacionais.

Portanto, a escola deve redimensionar as suas práticas metodológicas para formar leitores críticos, que leem o mundo pelas lentes ou janelas literárias. Assim, o texto literário não

será pretexto para avaliações e exercícios empobrecidos. O *empowerment* ou emancipação social, defendido por Freire e Shor (1986), é a palavra central do letramento ideológico que deve fazer parte das práticas escolares. A interação texto e leitor, na sala ou na biblioteca escolar, através de diversos olhares perceptivos sobre o texto e de projetos metodológicos, como círculos de leitura – que enfatizam as experiências compartilhadas das obras em rodas de discussão – promove a expansão da leitura para além das quatro paredes da escola e das bibliotecas.

Ainda cumpre ressaltar que as políticas para livro e para as bibliotecas públicas precisam facilitar o acesso ao material literário, seja em formato impresso ou digital. Livros impressos e *e-book* precisam ter seus custos barateados. No Brasil, os dispêndios desses produtos são ainda elevados. Quanto à biblioteca pública, seu acervo deve contemplar variadas obras, clássicas e não clássicas, em variados formatos. A biblioteca física é necessária, mas a digital, cada vez mais, vem ganhando espaço, caminhando para a sua universalização, em razão, sobretudo, da ‘internetização’ das comunidades periféricas e rurais. Em tempo de linguagens líquidas, reclamamos pela convergência midiática do livro impresso e do digital, pois os formatos dos livros e os modos de ler mudam no tempo e no espaço, como mostra Chartier (1998).

Além disso, percebemos que outras leituras de textos não literários podem ser porta de entrada para a literatura, e esta para àqueles. Até porque, a possibilidade de formar o gosto pela leitura, a começar por outros gêneros, aproxima o leitor de linguagens mais densas, como a de muitos clássicos canonizados, que não utilizam a gramática da variedade linguística do aluno, mas se aproxima, de alguma forma, da gramática normativa idealizada na sociedade.

Através de diferentes modalidades e linguagens perceptivas do texto literário, cumpre à escola trabalhar o letramento literário sob o modelo ideológico, buscando formar leitores sensíveis e críticos, deslocando-os para as finalidades e leitura do mundo, haja vista que são sujeitos encapsulados em práticas sociais. O letramento literário ideológico, ao considerarmos a vertente digital crítica, na era do ciberespaço, “poderá ajudar o leitor a se perguntar pelos contextos mais amplos em que ocorrem a produção e o consumo das obras, levando em consideração relações de poder implicadas nesses processos” (KIRCHOF, 2016, p. 224).

A escola precisa formar leitores por vias e configurações alternativas, encontrar outras leituras, leituras clandestinas, ou seja, diferentes da legitimada pelo cânone escolar. No modelo de letramento ideológico como prática social, os professores são levados a abordar os textos valorizando o conhecimento e as práticas letradas que os alunos trazem de casa e da própria

comunidade. Assim, a escola precisa ser capaz de perceber as diferentes mundividências dos alunos e se ajustar a elas, ensinando-os a construir conhecimentos e participar, amplamente, das práticas sociais, pelos usos da escrita e da leitura. Precisa ainda levar o aluno a entender as relações sociais simétricas e assimétricas nos contextos em que vive, além de posicionar-se criticamente, pela leitura de literatura, com vistas à transformação ou à emancipação social. Dessa forma, a expressão ‘crise de leitura literária’ poderá ser apagada do quadro negro.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. *Cultura Letrada: literatura e leitura*. São Paulo: ENESP, 2006. p. 82.

BAGNO, Marcos. *Dramática da Língua Portuguesa: tradição gramatical, mídia e exclusão social*. São Paulo: Loyola, 2001. p. 108-116.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários Escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-263.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: *Textos de intervenção – seleção, apresentações e notas de Vinícius Dantas*. São Paulo: Editora 34/Duas Cidades, 2002. p. 81-90.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Trad. Reginaldo Carmelo Corrêa de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo / Editora UNESP, 1998. P. 77-98/115-157.

COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Trad. De Cleonice Paes B. Mourão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999. p. 139-164.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014. p. 69-134.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2014a. p. 12.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia – o cotidiano do professor*. Trad. de Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. p. 64-76.

HAMILTON, Mary. *Literacy and politics of representation*. London: Routledge, 2012. p. 23-40.

KIRCHOF, Edgar Roberto. Como ler os textos literários na era da cultura digital? *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, n° 47, p. 203-228, jan./jun., 2016.

KLEIMAN, Angela B. Introdução: O que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____ (Org.). *Os significados do letramento*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 15-58.

LAJOLO, Marisa. *Literatura: leitores e leitura*. São Paulo: Editora Moderna, 2001. p. 113-122.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2005. p. 50.

MAGALHÃES, Izabel. Letramento, intertextualidade e prática social crítica. In: _____ (Org.). *Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2012. p. 17-68.

NECCHI, Vítor. A potencialização da leitura na era do audiovisual. In: SANTOS, F. dos; NETO, J. C. M.; RÖSING, T. M. K. (Orgs.). *Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009. p. 267-280.

RAMA, Ángel. *A cidade das letras*. São Paulo: Boitempo, 2015. p. 21-140.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 99-112.

RIBEIRO, João Carlos de Sousa. Dimensões da poética e a descanonização da verdade na literatura brasileira. *REVELL - Revista de Estudos Literários da UEMS*, Ano 3, v.2, n° 5, pp. 5-19, jul./dez., 2012.

SANTAELLA, Lúcia. *Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual, verbal – aplicações na hipermídia*. 3. ed. São Paulo: Iluminuras/Fapesp, 2005. p. 27-52.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p. 13-60.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: MARTINS, A. et Al. (orgs.). *A escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 16-49.

STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014. p. 29-190.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. 5. ed. São Paulo: Cortez. p. 9-98.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. 4. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2012. p. 15-33.

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. *O preço da leitura: leis e números por detrás das letras*. São Paulo: Editora Ática, 2001. p. 15-179.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. Curitiba: IBPEX, 2010. p. 13-21/169-197/236-247.

Artigo submetido em 25/03/2017 e publicado em 30/09/2017