



UFRJ

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE LETRAS**

A FORMAÇÃO DO LEITOR E DA ESCRITA LITERÁRIA EM SALA DE AULA

JULIA FERNANDES MARTINS

Rio de janeiro,
2022

JULIA FERNANDES MARTINS

A FORMAÇÃO DO LEITOR E DA ESCRITA LITERÁRIA EM SALA DE AULA

Monografia submetida à Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Letras na habilitação Português e Literaturas

Orientadora: Prof. Ana Crélia Dias

Rio de Janeiro,
2022

**“E as forças que governam meu caminhar
brotaram do pulsar
Das mãos que eu aprendi a amar.”
(SILVEIRA, 2016)**

AGRADECIMENTOS

Posterguei ao máximo a escrita desse agradecimento por nunca me sentir preparada para a despedida e por nunca acreditar que estas palavras serão capazes de demonstrar minha real gratidão.

Minha querida banda Fresno compôs diversos versos que são capazes de me traduzir, mas, para este momento, destaco alguns da música *Caminho não tem fim* (2022): “Eu vejo o ar que sai de mim/ Deixando claro que de onde eu vim/ A desistência nunca foi opção” (SILVEIRA, 2022). A partir desses versos, relembro os inúmeros esforços pelos quais cruzei nessa caminhada confusa e difícil da graduação, levando em consideração as longas distâncias que separam Bangu e Fundão; essas distâncias nunca foram simples de cruzar, havia sempre percalços, faltas, dúvidas. Mas, apesar do constante caos, havia também amparo, cuidado e esperança.

Agradeço, primeiramente, aos meus pais: Sonia Regina Fernandes e Manoel José Martins Filho, por serem a segurança, o conforto e a força que eu precisava para não desistir. Obrigada por sempre acreditarem na educação e inspirarem em mim essa vontade de acreditar. Agradeço aos meus irmãos: Lucas e Alexsandro, pelo apoio e incentivo constante, e Valéria, por, além de tudo, ser uma inspiração como educadora. Aos meus tios Wanderley, Geralda Martins e Vanda Maria, pela assistência e pelo zelo que sempre me mantiveram firme nesse caminho, serei para sempre extremamente grata. Ao meu tio Marcos Augusto Fernandes, que, em absolutamente todos os momentos, esteve comigo; obrigada por ser o meu segundo pai, você sempre terá um lugar especial na minha trajetória.

Agradeço ao grupo de mulheres que tive o prazer de encontrar e fazer parte nesta caminhada: Sílvia Luiza Cunha, Brenda Grandini, Natália Albuquerque, Luiza Araújo, Fabiana Dornellas e Jade Goulart. Sem vocês esse lugar teria sido preto e branco; obrigada pelo caos, pelas risadas, pelos choros e pelo incentivo constante. À Leticia Jardim, que pôde crescer e escrever histórias comigo, obrigada por fazer parte de mim. Agradeço também a todas as pessoas que cruzaram comigo nesse meio do caminho e me completaram de algum jeito; obrigada, Eric Napoli, por acreditar no que sou e por ser meu refúgio.

Finalmente, agradeço a todos os professores que me ajudaram a trilhar esse caminho e que eu carregarei para sempre como uma parte do que sou. Tiago Cavalcante, obrigada por transformar a literatura em uma casa para mim. Débora Klayn, obrigada por fazer com que eu

me encontrasse como professora. Priscila Menezes, obrigada por fazer com que a sala de aula fosse o meu lugar favorito, durante o estágio e para o resto da vida. Ana Crélia Dias, agradeço a você e a todas as mulheres incríveis do grupo de pesquisa *Mulheres na formação de leitores literários* por serem uma inspiração diária e por fazer das sextas-feiras um dia de reflexão e de compartilhamento. Ana, obrigada por me guiar nessa pesquisa, apesar dos meus medos e das minhas inseguranças, você é um estímulo e um alento.

Não posso terminar este agradecimento sem agradecer à Literatura, que, por muitas vezes, me salvou. A leitura e a escrita, além de combustíveis de mudança, são a possibilidade de dar voz a si, nos piores e nos melhores momentos. Nas palavras da sempre presente Clarice Lispector: “Escrever é o modo de quem tem a palavra como isca: a palavra pescando o que não é palavra. Quando essa não-palavra - a entrelinha - morde a isca, alguma coisa se escreveu.” (1973, p.25).

SUMÁRIO

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS: DEFINIÇÕES DE LITERATURA.....	8
2. PANORAMA HISTÓRICO.....	14
2.1 Trajetória e democratização do ensino.....	14
2.2 Leitor e leitura.....	17
3. LITERATURA E ESCOLARIZAÇÃO.....	19
3.1 A expansão do literário no chão da escola.....	19
3.2 Ensino, autonomia e novos meios de comunicação.....	23
3.3 Leitura subjetiva e construção do eu.....	26
4. LITERATURA ALÉM DA SALA DE AULA.....	28
4.1 Literatura e espaços legitimados.....	28
4.2 Leitura e voz.....	34
4.3 As fanfics e o aluno leitor.....	35
4.4 Ser escritor de literatura.....	40
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	43
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	45

RESUMO:

O presente trabalho busca trazer à luz uma perspectiva singular de literatura, levando em consideração a sua atuação em sala de aula e a sua capacidade de ser contra-hegemônica, ou seja, ir na contracorrente dos mandamentos das instituições de poder que, muitas vezes, de acordo com uma perspectiva histórica, ditam o que deve ou não deve ser literatura. Na tentativa de reconstruir a relação estreita entre leitura e leitor, valoriza-se os conceitos de leitura subjetiva, de Gérard Langlade (2013) e do aluno-autor, de Catherine Tauveron (2014), numa tentativa de resgatar a possibilidade de transformações dos alunos não apenas em leitores literários, mas em escritores de literatura, enfatizando suas subjetividades e suas intertextualidades dentro do seu próprio texto. Neste trabalho rebelde de resgate de subjetividade e de trabalho contracorrente, o gênero fanfic desponta como uma base sólida na observação da nova literatura em espaços não institucionalizados, dando vozes e novas perspectivas a esses alunos-escritores que nos cercam diariamente, mas se mantém às sombras da internet. A partir da ligação entre fanfic e sala de aula, nestas presentes páginas, busca-se a construção de um aluno sujeito e autor, ciente de si, e dos mundos - fictícios e reais.

1- CONSIDERAÇÕES INICIAIS - DEFINIÇÕES DE LITERATURA

É complexo tentar delimitar um conceito objetivo para a literatura, uma vez que ela se expande em diferentes direções; como raízes de um mesmo tronco, se ramificam, modificam, rompem barreiras, de acordo com a época, a sociedade e os contextos de produção. Embora não seja necessário ditar, dentro deste trabalho, uma verdade absoluta e incontestável sobre esses lugares pelos quais a literatura pode se enveredar, é interessante perceber como diferentes olhares repousam sobre essa construção vasta que conhecemos como literário. A partir de algumas tentativas de analisá-la como um objeto, conseguimos perceber lugares principais onde ela finca suas estruturas: na linguagem, na representação social, na ficcionalização e na fruição literária.

Todos esses lugares se entrecruzam e, ao mesmo tempo, se distanciam em suas tentativas particulares de delimitação do objeto literário, porém todos eles buscam se aprofundar na literatura de forma singular, levando em conta o seu caráter e suas particularidades como um texto, mas, principalmente, a maneira peculiar e própria como esse texto cria laços com seus leitores e suas palavras. A partir disso, reconhecer o texto literário em sua totalidade não é tão simples e uno como parece. Por isso, construiremos um panorama das diferentes maneiras que o texto pode ser concebido como literário, observando suas semelhanças e suas diferenças, mas, principalmente, sua importância para o estudo da literatura.

Iniciando pela observação mais disseminada e mais vasta, a linguagem, como manifestação concreta do texto, ganha destaque em algumas análises literárias pelas suas particularidades na observação da escrita literária. Explorada pelos estudos formalistas do século XX, responsáveis por explicar o objeto literário de um lugar mais próximo da lingüística do que da análise literária, a literatura é conceituada a partir do trabalho com a linguagem, valorizando o seu aspecto formal e a sua construção única com o instrumento principal do texto: a língua. A linguagem literária, diferentemente da linguagem coloquial, do dia-a-dia, e da linguagem de outros tipos de textos comunicativos conhecidos, por vezes se organiza numa tentativa de retratação do mundo - ficcional - através de relação particular entre palavra e som, do que se diz e como se diz. Recordando o pensamento de Octavio Paz: “(...) a linguagem recupera sua originalidade primitiva, mutilada pela redução que lhe impõe

a prosa e a fala cotidiana. A reconquista de sua natureza é total e afeta os valores sonoros e plásticos tanto como os valores significativos.” (1982, p.25,26)

Logo, a linguagem que encontramos na literatura não estabelece uma relação simples com os seus signos e significados. A construção técnica do texto literário convém da ampliação dos usos dos vocábulos, da exploração dos sons, da realocação de termos sintáticos, da multiplicidade de significados que as palavras podem apresentar em diferentes contextos; da exploração e experimentação da língua. A partir dessa noção de literário, esbarramos em uma delimitação que se constrói a partir de um olhar técnico e formal do texto. Em consonância a esse olhar, Eagleton ecoa os pensamentos do formalista russo Roman Jakobson, delimitando a literatura pelo seu trabalho único e excepcional com a língua:

“(...) a literatura é a escrita que, nas palavras do crítico russo Roman Jakobson, apresenta uma “violência organizada contra a fala comum”. A literatura transforma e intensifica a linguagem comum, afastando-se sistematicamente da linguagem cotidiana” (EAGLETON, 2006, p.3)

A literatura aparece em um lugar de contraposição da linguagem prática, em que a carga artística se localiza no estranhamento com a língua, preconizando os *procedimentos artísticos* para o encontro da obra. Mesmo desse lugar de contraposição, é importante enfatizar que os estudos dessa análise também valorizam uma percepção mutável da língua, considerando que “o caráter literário advinha das relações diferenciais entre um tipo de discurso e outro, não sendo, portanto, uma característica perene.” (EAGLETON, 2006, p.8). Com isso, reconhece-se o caráter evanescente e transformador da língua em seus diferentes usos, atentando para as suas mudanças em relação ao tempo, ao espaço e à relação com as sociedades. Observada por Jauss (1994), dentro dessa concepção formal da literatura:

A arte torna-se, pois, o meio para a destruição, pelo “estranhamento”, do automatismo da percepção cotidiana. A recepção da arte não pode mais consistir na fruição ingênua do belo, mas na demanda que se lhe distinga a forma e se lhe conheça o procedimento. (p. 19)

Por meio dessa análise, é inegável a importância de uma observação atenta à linguagem literária dentro das diversas possibilidades de apreensão do texto. É a partir dela que absorvemos significados plurais e que legitimamos a literatura como produção estética e

artística. Contudo, examinando exclusivamente a linguagem como principal fundadora do texto literário, desconsideramos uma série de outros pilares que esse trabalho excessivamente formal desfoca. Pensando na cooperação entre forma e conteúdo e em “uma linguagem que chama atenção sobre si mesma e exibe sua existência material” (EAGLETON, 2006, p.3), a concepção do texto literário parece se construir através de um autotrofismo neutro, sem influências de forças externas, como se as palavras fossem domadoras de leões - os próprios autores. Dessa perspectiva, os elementos externos à linguagem ganham uma invisibilização perigosa, contribuindo, também, para uma anulação da autoria do texto literário, determinando a sua produção como um fim em si mesmo, como se a linguagem independesse de seu produtor e de seu contexto de produção.

A partir dessa ênfase nos aspectos formais do texto, outra problemática ganha relevo. Os textos literários, por vezes, ganham um lugar de observação muito mais distantes, uma vez que eles só alcançam aqueles que apresentam formação capaz de tanger os significados do texto a partir de uma análise minuciosa do que a escrita resguarda. Esse deslocamento excessivo entre literatura e realidade constrói um distanciamento entre leitor e literatura, desenvolvendo um impasse complicado de se alinhar à necessidade do próprio texto literário: ser lido. Logo, apesar de expressar uma análise concreta de literatura, essa observação transforma o texto literário em algo mais factual, técnico, e um pouco menos tangível.

Em contrapartida às análises formalistas da literatura, a teoria marxista, observada por Jauss (1994), enfatiza a literatura como uma representação da sociedade, não salientando tanto a sua relação com a linguagem; essa leitura permite uma visão mais histórica da produção literária, diretamente influenciada pelos contextos de produção. Nesse caso, ela encena uma tentativa de recontar a realidade, vestindo um novo propósito à sua produção: ao contrário da função artística anterior, aqui ela se caracteriza por sua carga social. Esse novo olhar derrama sobre a obra literária uma noção de veracidade muito mais forte, a linguagem começa a conversar com as realidades de seus leitores, e esse leitor apresenta outra especificidade quanto ao seu olhar para o texto, tão latente quanto pediria a análise formalista da linguagem: observar o texto quanto a sua criticidade ao mundo real. A obra passa a se relacionar com a sociedade, assumindo um lugar menos distante e mais democrático, contudo, desenvolvendo uma responsabilidade diferenciada, estabelecendo uma função à sua prática e sua recepção.

Delimitada essa concepção, a literatura se derrama sobre uma construção histórica e social, expandindo a leitura do texto a um questionamento crítico sobre questões sociais que cercam a realidade das sociedades. A observação construída por essa teoria é extremamente

pertinente, levando em consideração que toda produção literária é direta ou indiretamente influenciada pelos contextos que a cercam, tanto por parte da construção da obra, do lugar social que o autor assume frente ao seu relato, quanto por parte da leitura que, mesmo com o passar dos anos, toma novas formas e transformam o texto em algo mais, de acordo com as leituras e particularidades dos leitores que a constroem. Logo, o texto literário, independente de seu público, sua época e sua funcionalidade, carrega, constantemente e intrinsecamente, a sua função social, uma vez que sua produção não está deslocada da vida em sociedade.

Através de um olhar um pouco diferente, mas não oposto, outra noção de literário ganha significativa relevância dentro dessas ramificações: a investigação da literatura a partir da noção de ficção. Essa análise não enfatiza tanto a produção formal do texto, mas parte da criação de um novo lugar, uma nova realidade, baseada na produção imaginativa de um artista, influenciada por suas vivências, seus desejos, seus medos e suas inspirações. Levando em consideração a ficção como um lugar de criação imaginativa e desenvolvida pela fantasia, percebida por Zilberman (2009), a produção literária nasce de um autor pertencente a uma sociedade e seguidor de suas normas, logo, ela sempre se localiza dentro de experiências possíveis do ser humano. Nesse contexto, é importante reconhecer que ela não se constitui num lugar intangível, uma vez que é fruto do homem, transposta para a linguagem e apreendida e interpretada dentro de uma relação dialógica com o leitor. Dessa maneira, é visível que a autoria aparece, nessa análise, como um motor importante para o desenvolvimento do literário:

A experiência da leitura decorre das propriedades da literatura enquanto forma de expressão, que, utilizando-se da linguagem verbal, incorpora a particularidade dessa de construir um mundo coerente e compreensível, logo, racional. Esse universo, da sua parte, alimenta-se da fantasia do autor, que elabora suas imagens interiores para se comunicar com o leitor. Assim, o texto concilia a racionalidade da linguagem, de que é testemunha sua estrutura gramatical, com a invenção nascida na intimidade de um indivíduo; e pode lidar com a ficção mais exacerbada, sem perder o contato com a realidade, pois precisa condicionar a imaginação à ordem sintática da língua. (ZILBERMAN, 2009, p.17)

A ficção, aqui, estabelece contato com outros relevos, além dos já saturados quando falamos de alheamento e distanciamento da realidade. Nessa análise, é importante pensar na ficção como um trabalho do autor com a linguagem, voltada para a criação de outra realidade, não completamente desvinculada da que nos cerca, mas alimentada pelas diversas possibilidades de existência dentro de um universo particular. Esse universo é contornado

pela vivência do autor, então, sua figura, aqui, não se trata apenas de um mero instrumento de criação, que concebe um novo lugar a partir do nada, mas sim um fabricante voraz, que se nutre de suas vivências, sonhos, leituras e conhecimentos para conceber uma obra ficcional. Em divergência ao pensamento defendido por Barthes (2004), nenhuma escrita ou produção autoral é capaz de ser isenta de si, é impossível a linguagem ser um fenômeno independente da autoria, uma vez que a linguagem faz parte do indivíduo e da sociedade, dependendo dela para expandir seus significados de acordo com suas necessidades.

Apoiada nessa relação entre autoria e obra, a obra ficcional, ao mesmo tempo que se distancia - e deve se distanciar - da realidade nua que nos contorna, também se aproxima dela a partir das inferências, conexões, leituras e vivências dos próprios leitores. Logo, essa concepção de literatura deságua sob uma rede de conexões de subjetividades, que se constroem e destroem por intermédio do texto literário, amplificando a sua capacidade de significados para além do que o próprio trabalho com a palavra poderia se expandir.

Levando em consideração essas relações subjetivas que o texto literário acaba construindo, o último conceito a ser analisado desponta à luz das novas criações e concepções do lugar da literatura na sociedade: o conceito de fruição literária. São muitas as teorias que se derramam sobre esse conteúdo na tentativa de entender o lugar do literário como concepção artística e como necessidade humana. A partir delas, constrói-se a imagem do texto literário como o contato prazeroso e o desenvolvimento de uma nova concepção de mundo por parte do leitor, a literatura se constitui como um refúgio e uma construtora eficaz da humanidade dos indivíduos. Porém, percebendo mais meticulosamente essa condição, a palavra “refúgio” já evoca uma situação delicada: um lugar que se usa para fugir de um perigo ou um lugar que serve de amparo e proteção.

No íntimo desses significados, outras problemáticas se desdobram silenciosamente: do que precisa se fugir em nossa sociedade? Por que a literatura assume esse papel de fuga? A primeira pergunta já se responde sem muitas dificuldades, uma vez que as condições de vida que se estabelecem ao redor do mundo, atualmente, remontam perturbações e desassossegos enraizados e perpetuados pela desigualdade, elemento intrínseco do funcionamento do sistema capitalista. Interiormente, nesse lugar de desequilíbrio, a segunda questão se impõe urgente: a literatura assume o poder do estar além do mundo e de si. Nessa concepção de fruição, o texto literário assume um estado de utopia e distanciamento.

A problemática dessa concepção se delimita nessa tentativa de desenhar a literariedade como o conforto, a identificação e o amparo, a resposta, quando, por vezes, ela é justamente o contrário: o desconforto, o incômodo, a questão. A noção de prazer deve ser

questionada dentro da análise da literatura, assim como a carga de salvação e libertação que ela adquiriu com o tempo, principalmente dentro do ensino básico, desenvolvendo a base teórica e conceitual dos próprios documentos oficiais - Base Nacional Comum Curricular (2017) e os Parâmetros curriculares nacionais (1998). Apesar das delicadas incertezas quanto à sua percepção no âmbito da literatura, situa-se nessa concepção o reconhecimento da importância do interlocutor na recepção da obra como produção artística, necessária para a ampliação do sujeito não apenas como leitor, mas como leitor literário.

A partir desses enlaces e desenlaces, podemos perceber como a literatura se comporta dentro de suas múltiplas possibilidades de olhares: culturalmente, ela se manifesta por meio da sociedade, da existência humana, na sua necessidade de ser além do que a realidade expõe, dizendo mais do que a linguagem comum é capaz de traduzir. Dentro dessa analogia, nessa tentativa de delimitar o objeto literário, todas as conceituações parecem essenciais para observá-lo, não apenas em sua concepção, na criação autoral e na escrita, mas também em sua recepção e seu contato com o leitor, elemento primordial para a sobrevivência da obra.

No presente trabalho, conceberemos a ficção como um pilar principal para nossa reflexão, levando em consideração como a linguagem, os contextos de produção e a recepção da obra integram-se plenamente na composição do corpo literatura. Visando as multiplicidades que a literatura nos instiga a questionar e a observar, três aspectos principais caminharão juntos com as reflexões desta presente análise: a autoria, a construção de significados e a leitura, arraigados dentro do ensino de literatura na educação básica. A partir desses alicerces, trazemos para a pauta dos estudos literários a importância do desenvolvimento da escrita literária em sala de aula como contribuição para o desenvolvimento da subjetividade e para a construção de leitores literários ativos frente ao texto.

Para isso, é de extrema importância entender como a democratização e o alcance da obra literária, com o passar dos anos, influenciaram para a percepção de literatura que encontramos hoje, principalmente dentro de sala de aula. Levando em consideração a importância do ensino básico para o alcance e expansão da literatura para além de camadas sociais privilegiadas, questionaremos como as estruturas institucionalizadas de produção e recepção da literatura agem, atualmente, nessa influência do que deve ser lido, e como outros mecanismos aparecem na contracorrente dessa legitimação, expandindo o conceito de literatura e suas possibilidades de produção no mundo.

2- PANORAMA HISTÓRICO

2.1 Trajetória e democratização do ensino

Pensando na construção da noção de literatura no Brasil, é possível identificar certas especificidades quanto à sua atuação dentro da sociedade. Levando em consideração a disseminação da literatura como texto escrito, o objeto literário passou a ser amplificado e difundido com o avanço da imprensa, como analisado por Lajolo e Zilberman (2009). A partir dessa evolução por parte dos meios de comunicação em massa, a literatura iniciou os seus passos para se tornar objeto de consumo, ocupando as casas da burguesia, grande fabricadora de ideais éticos que se perpetuam em nossa sociedade a partir das revoluções européias do século XVIII e XIX.

Refletindo sobre esse contexto de novos caminhos e de uma nova modelagem de sociedade, o sistema capitalista penetra, aos poucos, a nova realidade, trazendo consigo todo o seu sistema de desigualdades eternas e rentáveis. Essas desigualdades se espelhavam dentro do acesso à literatura; mesmo que o compartilhamento dos textos fosse acessível devido ao baixo custo da produção, grande parte da população não conseguia estabelecer essa conexão, justamente pelos altos índices de analfabetismo por parte da população pobre. Apoiado nessa presente problemática, a democratização do ensino entra em cena, porém, baseada em uma funcionalidade não muito discrepante da que estamos habituados atualmente.

O fortalecimento da escola e da obrigatoriedade do ensino, observados também por volta dos séculos das revoluções, foram incitados numa tentativa de controle da população, no intuito de preparar os indivíduos para o trabalho, moldando-os de acordo com as necessidades do Estado, do mercado e da ética vigente, influenciada pelo pensamento religioso do catolicismo. No Brasil, o reconhecimento do direito ao ensino foi promulgado na primeira constituição, em 1824, e se tornou uma pauta importante com o crescimento populacional indiscriminado das cidades urbanizadas da colônia. Numa tentativa de instaurar uma “civilização” nas cidades, inspiradas pelas revoluções industriais dos países

desenvolvidos, medidas importantes começaram a se tornar prioridade para a construção da nação:

Melhorias dos serviços e das estruturas urbanas ocorreram nas diferentes cidades desde a década de 1830, sendo intensificadas a partir da segunda metade do século passado. Redes de esgoto, iluminação a gás, linhas de bondes, ferrovias integrando as regiões econômicas do interior aos portos, construção de prédios públicos, praças, parques, aquedutos, reformas portuárias, instalação de fábricas, programas de intervenção nas habitações populares, políticas de higiene, saneamento e saúde pública foram medidas implementadas nos centros urbanos. (SCHUELER, 1999)

Dentro dessas formulações, a preocupação com um ensino público ganhou notoriedade, uma vez que essas instituições delimitavam uma possibilidade de controle social de crianças e adolescentes pobres que vagavam pelas ruas das grandes cidades, principalmente dos grandes centros urbanos do império: Rio de Janeiro, Recife e Salvador. Por meio das instituições escolares e dos asilos, a educação começou a construir uma importante arma do Estado na produção de mão de obra para trabalho, visando o progresso do país com a qualificação de trabalhadores e com a sustentação de uma hierarquização do aprendizado, uma vez que o ensino primário público, voltado para a população pobre do país, distinguia o *trabalho manual* do *trabalho intelectual*, este ficando a cargo das escolas voltadas para as classes mais abastadas, como observado por Schueler:

A instrução das crianças era arrolada também como um dos caminhos possíveis para solucionar e reformular uma importante demanda enfrentada pelos dirigentes imperiais: a questão do trabalho, por sua vez, relacionada ao problema da abolição da escravidão. Por essa razão, o princípio da obrigatoriedade do ensino primário às crianças e jovens livres era exaltado, visando a preparação do futuro, formando trabalhadores e cidadãos identificados e empenhados no "progresso pacífico" da nação. Em 1865, o Ministro já insistia na necessidade de desenvolver o ensino primário associado ao ensino profissional como garantia de transformação social, de alcance do "progresso" e da "civilização" - mas também, e fundamentalmente, como elemento de direção das "idéias do povo", de modo a reproduzir hierarquias e conservar a ordem imperial. (SCHUELER, 1999)

Essas hierarquias podem ser observadas tanto na comparação entre as relações de classes que se consolidavam no país, quanto se observarmos quem tinha acesso a esse direito: meninos livres. Para perpetuar as desigualdades marcadas pelo período escravista, a população de escravizados libertos ou filhos destes não tinham direito à educação. De forma

um pouco menos desigual, as meninas tinham direito a escolas públicas específicas, que não apresentavam tanto número quanto as escolas para meninos. Os currículos também apresentavam discrepâncias, enfatizando a formação da mulher para a vida doméstica e privando de grande parte dos conteúdos disponíveis para os meninos.

Apesar das preocupações iniciais em relação à formação educacional da população se fundamentarem num objetivo pragmático, desenvolvimentista e hierarquizado, foi a partir desse inicial acesso que a leitura literária começou a ser uma realidade tangível para a maior parte dos cidadãos brasileiros. A leitura era uma formação indispensável do ensino primário, enfatizada pela valorização do uso da norma padrão da língua portuguesa já fixada no país. A literatura servia como veículo para o ensino de língua, salientando o falar e escrever “bem” como prioridades e como marca principal dos textos literários. Podemos, dessa forma, delimitar, a partir de 1824, quando o ensino público virou um direito estabelecido, que a literatura começou a dar seus primeiros passos além dos ambientes antes institucionalizados e privados. É possível, então, compreender a democratização da literatura como um processo dependente da democratização do direito ao ensino e, conseqüentemente, da construção do leitor.

Entendendo os primeiros passos em relação à democratização - parcial e lenta - do acesso ao ensino, é importante compreender os processos de construção do leitor de acordo com as especificidades dos contextos históricos que se seguem, desde os primeiros passos do ensino público no Brasil. Baseado, como dito anteriormente, no “falar e escrever bem”, a leitura literária se inseria na escola como uma construtora do sujeito submisso: se aliava ao Estado no projeto de compartilhamento de ética, bons costumes e boa educação. Os textos literários eram escolhidos e compartilhados de acordo com costumes e noções cristãs, alimentando uma função social - discrepante da que foi debatida anteriormente, quando falamos dos conceitos de literatura. Em um primeiro momento, ela se insere com um alicerce da noção de civilização que o Estado queria construir com sua preocupação com a educação e com o ensino público, necessário para o reforço e perpetuação das noções de hierarquia dominantes da República. Paralelamente à análise de Lajolo e Zilberman (2007), o ensino de literatura para crianças, nesse período, se fortifica pois:

Os laços entre a literatura e a escola começam desse ponto: a habilitação da criança para o consumo de obras impressas. Isto aciona um circuito que coloca a literatura, de um lado, como intermediária entre a criança e a sociedade de consumo que se impõe aos poucos; e, de outro, como caudatária da ação da escola, a quem cabe promover e estimular como condição de viabilizar sua própria circulação. (p. 17)

No Brasil, a formação de leitores caminha junto com as noções desenvolvimentistas de nação e se desenrola com a ascensão da imprensa. Textos literários começam a ocupar um lugar de lazer e de fruição - noção já analisada anteriormente -, construindo uma relação aproximada e afetiva com o público. Da mesma forma que a literatura se encontrava fortemente presente nas casas das famílias burguesas, como um item essencial para erudição e prazer, ela também se insere na realidade do proletariado brasileiro, presente nos jornais diários a preços acessíveis. A partir desse casamento, é necessário nos atentarmos para o lugar que a literatura começa a ocupar, esgueirando-se e atravessando por esses espaços privados, adentrando nas massas e representando a necessidade de ser correspondida e de se expandir. Por meio desse encontro significativo e amplo entre textos e leitores, é necessário compreender a leitura para além de uma produção e reprodução de uma norma culta da língua portuguesa. Para uma formação concreta de leitores literários, é imprescindível observar a leitura de um lugar mais sensível e significativo.

2.2 Leitor e leitura

Entender a leitura como um processo automático e decodificador não é o suficiente para diagnosticar a amplitude que um texto literário representa em seus tantos meios de se encontrar com o leitor. É mais como uma união de universos que se tocam, se complementam e se despertam, de acordo com uma leitura possível dentre diversas outras. Por isso, leitor e texto desenvolvem uma dependência entre si, e essa interdependência coloca a literatura como uma necessidade, um direito humano. Reconhecido por Antonio Candido como um bem incompreensível - *indispensável para a integridade física e subjetiva dos indivíduos* -, o texto literário é uma representação de fragmentos de sujeito e de mundo ainda não codificados que se encontram dentro de todos nós. Considerando-nos seres reflexivos, sentimentais e dependentes de uma convivência com a sociedade, a literatura se estabelece como um intermédio, um tradutor entre o lado de fora - a realidade - e o lado de dentro. Logo, a literatura “satisfaz a necessidade de conhecer os sentimentos e a sociedade, ajudando-nos a tomar posição em face deles” (CANDIDO, 2011, p. 180).

Essa posição de mediação desabrocha diferentes reconhecimentos, tanto do texto para o leitor quanto do leitor para o mundo. O autor, ao tocar e apresentar diferentes mundos por meio das palavras nubladas, que interpelam o leitor a ler as entrelinhas, age também sobre a construção e ampliação de uma nova percepção, um novo lugar social, já que podemos

assumir que os textos, como já abordado anteriormente, não são elaborados isoladamente da sociedade, eles sofrem, em graus maiores ou menores, com os contextos sociais em que são concebidos. Por causa desse novo lugar, em que o leitor é apresentado e se insere como personagem, é possível desenvolver aproximações e distanciamentos entre certos aspectos daquela nova realidade com o mundo físico e concreto, e essas aproximações são consequências do processo de desenvolvimento de empatia por parte do leitor para com o texto. É através dessa transposição de lugares que a literatura constrói a sua marca na sociedade, de acordo com a relação que o leitor estabelece com aquela realidade própria, construída a partir de outro lugar de observação; em paralelo a essa análise, Silva (2018) observa: “A leitura literária nos permite a interiorização do outro e isso nos desestabiliza, levando-nos a um reposicionamento de quem somos e, por isso, enriquecendo nossas vivências.” (p. 134)

À vista disso, o texto literário se localiza num lugar de reconhecimento subjetivo e, ao mesmo tempo, de reconhecimento do outro, o que o torna uma ponte de observação das desigualdades existentes em diferentes sociedades e realidade. Atentando à reflexão de Hugo Achúgar: “(...) o Outro não é um sujeito quando eu olho para ele. O Outro é o objeto do meu olhar, é o objeto do meu discurso, ou, simplesmente, é a negação do meu eu plural e do meu eu individual” (2006, p. 313), nossas relações intersubjetivas não se estreitam em reconhecimentos mútuos e naturais, não há complementos e associações, o que existe é uma constante desassociação: *sou* eu por *não ser* o outro. A literatura aparece como um plano em que ser eu e ser o outro é possível, por isso, é necessário reconhecer o potencial humanizador que essa produção carrega, valorizando o trabalho que a linguagem desempenha nessa aproximação, na construção de empatia, nessa possibilidade de reconhecimento entre o eu e o outro que, naturalmente, se constroem distanciados.

Pela importância desse papel de firmar vínculos, a noção de direito à literatura se estabelece inquestionável e fundamental na concepção de Candido. E, a partir desse direito, outras questões começam a ser suscitadas. O acesso à literatura, possibilitado pela ampliação do ensino público e pelos avanços da imprensa, começa a ser valorizado e pensado para além de uma noção simplificada de ensino de língua ou ensino da ética. A literatura começa a se inserir, além dos espaços institucionalizados, como objeto de análise, como questão social e fundamental para a construção do ser humano, em todas as suas práticas, reflexões, noções de mundo, vivências e saberes. É nesse lugar que compreendemos o texto literário dentro da sala de aula do ensino básico atualmente.

3- LITERATURA E ESCOLARIZAÇÃO

3.1 A expansão do literário no chão da escola

Reconhecemos que o ensino básico no Brasil se desenha por linhas sinuosas e por sujeitos diversos; logo, a construção de leitores literários também enfrenta desafios dentro de sala de aula. Baseado no pilar da cidadania, como um direito ao conhecimento, o conceito de educação básica surge no contexto pós-ditatorial e reivindica a noção de democracia, esquecida e silenciada durante duas décadas. Dentro da constituição federal de 1988, ela perpassa a garantia de aprendizagem por parte dos alunos, a valorização profissional por parte dos profissionais da educação e a garantia de autonomia das universidades - públicas e particulares. Todo esse alicerce se vê guiado pela valorização do acesso à cultura, à ciência e à educação.

Observando o lugar da literatura dentro desses processos de desenvolvimento e redesenho de democracia e ensino, é essencial perceber como a sua função passa a ser observada a partir de diferentes espaços, de diferentes perspectivas de nação. O ensino tecnicista, valorizado principalmente no período ditatorial no Brasil, reforçou a educação como uma extensão do Estado e de suas necessidades: o desenvolvimento econômico a qualquer custo, a manutenção de hierarquias e a fabricação de mão de obra. A conexão entre educação e Estado sempre, em qualquer contexto - como já observamos anteriormente -, perpassa uma linha de interesses; a modulação do indivíduo é fundamental para a manutenção dos interesses da nação. No período ditatorial, a valorização de projetos de ensino técnico, moldando jovens para o desenvolvimento de habilidades práticas para o trabalho nas grandes indústrias, se sobressaía frente aos conteúdos mais críticos e analíticos, que observavam a sociedade, a cultura e as artes. Essa ênfase reforça a desvalorização do pensamento crítico, das noções de autonomia e direito e das aspirações de liberdade.

Consequência desse cerceamento, a literatura se atrofia no automatismo e na censura, o texto é reconhecido como pretexto para o ensino gramatical e ético da sociedade, aproximando-se da concepção de ensino datada dos primeiros anos de constituição, indo contra a sua natureza investigativa e complexa, retirando de si os seus significados profundos e a sua relação com o leitor para se tornar algo pouco além de decodificação. O ensino da

língua portuguesa, tratado na ditadura como *comunicação e expressão*, reforça o caráter pragmático da educação, voltando seus interesses para noções práticas de conteúdos, tendo como objetivo “(...) formar cidadãos instrumentalizados para o mercado de trabalho, aptos para as exigências que o desenvolvimento econômico apresentaria (...)” (PIETRI, 2010, p.71). A partir dessa perspectiva de análise, a língua passa a servir de instrumento de troca, decodificação de mensagens entre sujeitos limitados, diminuídos pela censura e pela violência, caracterizando a rigidez e padronização do regime ditatorial.

A partir do fim da ditadura, por volta de 1975, em passos lentos rumo à redemocratização, os avanços em relação aos estudos sobre ensino foram capazes de diagnosticar a necessidade de um novo olhar para dentro da sala de aula. Delimita-se o processo de democratização - dessa vez ampla e inclusiva - do acesso e a formação de professores capacitados para suprir esse novo lugar que se percebia no espaço da educação: um lugar de relações humanas, acolhimento e reconhecimento do outro. Apoiado nesse novo lugar, Zilberman (2008) observa a progressão do ensino de literatura a partir da seguinte análise:

No âmbito dessas discussões, que envolvia a aprendizagem e o uso da língua portuguesa, recebeu a literatura uma valorização específica, pois era nela que se colocavam as esperanças de superação dos problemas experimentados na sala de aula. Com efeito, se os diagnósticos identificavam as dificuldades de leitura e expressão escrita por parte dos estudantes, era à literatura, representada por obras de ficção e de poesia, que se transferiam os créditos e as expectativas de mudança e de sucesso quando do exercício da ação educativa por parte dos docentes.

A literatura encarnava a utopia de uma escola renovada e eficiente, de que resultavam a aprendizagem do aluno e a gratificação profissional do professor. (p.13)

É importante perceber que essa valorização da literatura dentro do ensino caminha junto da percepção da importância da reflexão crítica dentro de sala de aula, aliada aos saberes adquiridos pelos demais conteúdos elencados no currículo. O texto literário deixa de ser visto como pretexto e começa a se colocar como o centro das análises, enfatizando suas infinitudes de trajetos, trabalhos, percepções e análises. Mas, acima de tudo, o texto literário se enfatiza com o seu contato através do leitor; através porque é ao transpassar o leitor que o texto extrapola os seus significados de comunicação e se instala como um novo texto, uma nova leitura possível.

Por meio desses encontros, reconhece-se na leitura a capacidade de construção de reflexão crítica frente ao texto e ao mundo. O sentido de utopia, relevado ao texto e à literatura no processo de redemocratização, não se constrói como um exagero, mas como uma necessidade. A idealização, a fantasia, pertencentes ao significado latente da palavra utopia, aliam-se ao plano literário no que diz respeito à sua capacidade de expansão da realidade, de transformação e reflexão sobre o mundo e sobre si. Revelar-se como utopia não subalterniza a intenção de valorização da literatura, apenas sugere que essas reflexões se expandam e evoluam junto com as necessidades e percepções de dentro das salas de aula, de acordo com o momento, com vozes distintas e suas respectivas histórias.

De certa forma, perceber a literatura como um pilar principal na construção da humanidade corrobora com as análises de Antonio Candido sobre sua importância e necessidade para o homem e para sociedade num todo. O direito à literatura diz respeito ao direito à reflexão, à mudança, à diversidade de olhares, ao reconhecimento do outro, ao pertencimento a uma cultura, à possibilidade de apropriação de espaços, visíveis e invisíveis, que são construídos diretamente pelas relações sociais. Dessa maneira, não é por acaso que fixar essa importância dentro do espaço da escola, em especial da escola pública, deixa de ser uma ação meramente pedagógica e se transforma em um ato político.

A leitura literária, conhecida pela demarcação de prestígio e mais amplamente explorada em espaços acadêmicos, tem a possibilidade de se encontrar em outros lugares, transpassar outras vozes, através da sua presença em sala de aula. Esse contato é necessário tanto para a formação de leitores, quanto para a construção de sujeitos sociais. Se tratando principalmente do ensino de literatura tradicional, fundamentado pela leitura de obras canônicas e validada em espaços de privilégio, é preciso reconhecer como a leitura de clássicos literários ainda se comporta em nossa sociedade: como um passaporte de reconhecimento e prestígio. Apesar das novas concepções de literatura, dos novos reconhecimentos e lugares pelos quais ela se encaminha, o cânone ainda tatua a sua relevância no âmbito social, principalmente levando em consideração a sua inserção assídua em provas de vestibulares.

Por causa desse lugar de prestígio, a apropriação do texto literário dentro do ensino básico é fundamental para quebrar com padrões de hierarquia do conhecimento; a detenção do saber literário não deve ser restrita a espaços acadêmicos e elitizados, e também não pode se contentar a um compartilhamento perpétuo de leituras padronizadas. É preciso, além do reconhecimento de sua importância, o reconhecimento de que sua potencialidade cabe dentro da leitura individual e coletiva: o que isso significa? Significa extrapolar, principalmente, a

ideia da leitura certa. A leitura certa depende não apenas da significação do livro, do molde que o autor desenhou, mas da percepção de seu leitor, de suas sensibilidades, vivências e outras leituras. A leitura unitária deve se somar à coletiva numa tentativa de expansão dos dizeres, costurando e preenchendo lacunas. O texto que atravessa o leitor fortalece a noção da construção de empatia e de humanidade, justificando a sua importância dentro do ensino básico para a construção e, por quê não, desconstrução de sujeitos. A partir do trabalho com a leitura literária, a literatura se torna uma necessidade, um direito por reconhecimento, por espaço e por voz. É dentro do ensino que o alcance da literatura se democratiza e se expande, e é a partir dele que o ato da literatura se ramifica e se multiplica.

A partir desse novo papel concedido à literatura dentro de sala de aula, é importante observar como a sua presença se comporta nos documentos oficiais sobre ensino e, posteriormente, dentro dos currículos, levando em consideração os contextos políticos e históricos que cercaram essas produções legais. Frisando o reconhecimento do aluno e do docente como sujeitos dentro da prática em sala, os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) visam nortear os currículos através de diretrizes que guiam um ensino inclusivo e equalitário, valorizando a independência dos sistemas de ensino em reconhecer os lugares adequados de suas práticas, de acordo com as particularidades de cada instituição. Nesse diálogo entre políticas públicas e garantia de direitos, a educação ganha um papel importante e fundamental dentro da estrutura social brasileira: na teoria, é através dela que se inspiram mudanças e melhorias futuras, numa tentativa de democratização e diminuição de desigualdades sociais. Assim, esses documentos têm como principal iniciativa uma prática docente não voltada somente para a exposição de conteúdos previamente selecionados, mas também para um desenvolvimento profundo que se conecta diretamente à prática social (SILVA, 2018).

Apesar da aparente tentativa desses documentos de tratar a literatura de maneira menos restrita e menos sacralizada, levando em consideração as novas produções e sua relação com as novas tecnologias e com os direitos dos indivíduos, a realidade no chão das salas de aula pelo país não obedece às aspirações trazidas por escrito nos documentos. Devido a questões diversas questões, que englobam desde estrutura e problemas nos repasses de verbas destinadas à compra de livros, até à própria desvalorização da mão de obra de professor em sala, sem garantia de salários dignos e planos de carreira que possibilitem uma formação continuada, o traquejo do ensino com a literatura ainda demora a caminhar juntamente com as mudanças perceptíveis se instauram na sociedade. Entender a negligência que se instaura dentro do ensino, pondo em cheque os próprios documentos oficiais que

deveriam nortear a prática docente, é entender que a educação é, acima de tudo, política. Como analisa Paulo Freire (1989):

Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político. (...) Isso significa ser impossível, de um lado, como já saliente, uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral; de outro, uma prática política esvaziada de significação educativa. (p. 15)

Com isso, pensar a prática do ensino de literatura deve extrapolar tais páginas norteadoras e levar em consideração, primeiramente, a realidade que se apresenta por trás dos muros da escola. O ensino é sempre político, e o professor, como o verdadeiro norte da prática e do ensino de literatura, deve considerá-lo uma oportunidade de desenvolvimento e de ressignificação dessa noção de política. A literatura se propõe a conversar com os indivíduos de diferentes formas, para além de uma padronização, o norte principal que se desenvolve o ensino de literatura deve levar em conta os indivíduos que se debruçam e se enxergam dentro dela.

3.2 Ensino, autonomia e novos meios de comunicação

A partir dessas novas políticas educacionais, localiza-se a preocupação tanto com a formação da juventude, quanto com a formação docente, reconhecendo, na figura do professor, o pilar principal para efetivas mudanças dentro do olhar em sala de aula. Os documentos norteadores foram concebidos nessa tentativa de aproximação entre teoria e prática em sala de aula, baseando-se em estudos que frisavam o reconhecimento da participação social como fundamental para a educação do indivíduo em sociedade, restituindo autonomia e construção de pensamento crítico como desenvolvimentos fundamentais para a evolução da criança, do jovem e do adulto em sua própria história.

Dada tal ênfase no desenvolvimento social, observa-se que o ensino de língua portuguesa se coloca como fundamental para o desenvolvimento dessas práticas; por isso, dentro dos PCNs, verifica-se que a aprendizagem de língua materna se direciona não apenas para a apropriação de normas, nem para o seu caráter comunicativo puro, mas como uma maneira de se posicionar criticamente no mundo, expandindo tanto o caráter comunicativo quanto o caráter prescritivo da língua:

Faz-se necessário, segundo essa concepção, que se entenda a linguagem como discurso, isto é, como um sistema simbólico por meio do qual os seres humanos agem sobre o mundo, não só emitindo seu ponto de vista sobre os eventos sociais, mas construindo tais eventos por meio do que enunciam” (SILVA, 2018, p. 90)

Refletindo sobre esse papel da linguagem como discurso, também posicionado nos parâmetros descritos pela BNCC, a concepção de autoria se faz relevante dentro dessa percepção de língua, levando em consideração que a produção própria, reflexiva e posicionada de discursos diversos se propõe como uma competência essencial a ser desenvolvida dentro da escola, correspondendo aos primeiros passos de uma criação de autonomia, de construção de pensamento e de possibilidade de posicionamento ativo dentro dos contextos escolares. Dessa forma, o trabalho com a linguagem se postula de forma mais ativa dentro de sala, levando em consideração os diferentes contextos, gêneros e meios atuais de produção e reprodução.

Tendo em mente essa nova reivindicação de lugares de discurso e de observação da língua, é inevitável chegarmos ao estopim dessa mudança. Atentemo-nos para como a internet, amplificada em seu mais alto grau de interligação entre usuários, se coloca como um auxílio e, paralelamente, como um desafio, dentro desse novo olhar para a língua e para a sociedade. Num ambiente tão vasto e diversificado, onde milhares de mensagens se cruzam e se embatem, como saber extrapolar a fala, dar a ela não apenas uma mensagem, um rótulo, mas um posicionamento objetivo, construído por meio da soma de outros discursos legitimados? Retomando a reflexão de Aristóteles (2009), baseado nas análises da sociedade grega clássica e da importância da participação política como posicionamento de existência, a fala e o discurso se separam por questões sociais: a fala corresponde ao balbúcio, ao barulho, à sobrevivência, enquanto o discurso se constrói como a faculdade mais elaborada da linguagem, a capacidade de se colocar frente ao mundo.

A partir dessa diferenciação, é necessário reconhecer que, atualmente, esses dois tipos discrepantes de manifestação da linguagem seguem sendo perpetuados e mantidos como uma forma de, também, perpetuar privilégios. A participação social, construída principalmente dentro da política do Estado, permanece velada à representação de uma população branca, representada por homens brancos da elite, garantindo uma manutenção estratégica de hierarquias e desigualdades dentro de um país composto pela maioria pobre, preta e marginalizada. Por essa razão, o ensino de língua portuguesa dentro das escolas deve se pautar pelo desenvolvimento do discurso, além de tudo como forma de dar aos docentes a garantia de reafirmar a sua existência perante à sociedade, reivindicar seu espaço de atuação

política e ressignificar as posições de uma sociedade democrática. Apoiado nesses pilares, o desenvolvimento do discurso deve se aliar ao desenvolvimento de uma autonomia em sala de aula.

O conceito de autonomia, estudado na filosofia, na política, na cultura e em diversas outras áreas de conhecimento, engloba o reconhecimento de si, de seus interesses e necessidades, num ensaio de garantia de direitos, na qual a liberdade pode ser equiparada ao poder de se estabelecer no mundo. Apesar de parecer um conceito um tanto autocentrado, é através da autonomia de si que também se reconhece a autonomia do próximo, frisando laços de sociedade e de busca por representação justa, valorizando também os interesses de bem estar da comunidade. Favorecer o desenvolvimento dessa autonomia através do incentivo de participação ativa em sala de aula garante que ela se reflita também na vida privada do alunado. Nesse contexto, levanta-se a reflexão de Martins (2002) sobre o conceito:

Se a necessidade de participação é o desejo que move o ator a praticar a ação, o sentido de sua participação num empreendimento coletivo pode ser altamente positivo. Se, ao contrário, a participação é delegada por normas, vigora a ausência do desejo como motor fundante da ação. (p.210)

Dessa maneira, antes de perceber o funcionamento das interações e das possibilidades de discurso em diferentes ambientes de atuação, é importante que esses sujeitos estejam prontos para construir e reconhecer sua autonomia de forma natural, responsável e crítica, filtrando os discursos que cabem a sua percepção de mundo, que acolham as diversidades e que abraçam novas vozes, levando em consideração não apenas o seu lugar de produção e recepção, mas o lugar do outro como, também, produtor e receptor. Dessa forma, o ensino de literatura - indissociável da língua portuguesa - se constrói com uma responsabilidade ímpar, uma vez que não basta a apuração e análise estética e conteudista puramente, mas também o diagnóstico da linguagem como forma significativa e única de se colocar no mundo e de compreender o outro, levando em consideração os contextos e as manifestações que ela encara para se manter viva e significativa. Reconhecer a participação e autonomia do aluno numa aula de literatura também pressupõe reconhecer seus interesses e opiniões, promovendo reconhecimento e troca de experiências entre texto e leitor e entre leitores e texto.

3.3 Leitura subjetiva e construção do eu

Apoiado nessas observações, deve-se reconhecer que o ensino de literatura, alicerçado à língua como uma manifestação artística e cultural, deve ser encarado de maneira concomitante à importância dos discursos e das análises linguísticas, uma vez que a literatura é uma forma particular de discurso, estabelecendo um diálogo único e profundo com seus interlocutores e dependendo de uma atenção especial e minuciosa de sua mensagem. Nesse caso, da mesma forma que é necessário atualizar o ensino de língua portuguesa frente às mudanças de discurso, é necessário atualizar o ensino de literatura frente à recepção desse tipo de leitura dentro de sala de aula, observando não apenas o discurso literário e sua carga significativa, mas como esse discurso se encontra com esses alunos e como esses alunos se encontram nesse discurso. A autonomia leitora, o posicionamento subjetivo ativo frente ao texto, deve ser encarado como um forte provedor na construção de leitores literários, uma vez que a apropriação do texto em sala de aula, em primeiro lugar, deve considerar as suposições e o tocar ao aluno, a esse leitor que precisa se reconhecer como tal.

Dentro do ensino de literatura, a valorização da participação ativa dos alunos é vital, uma vez que são suas leituras que fazem os significados emergirem do texto de forma viva. Assim se aspira o conceito de *leitura subjetiva*, observado por Gerard Langlade (2013); a relação entre leitor e texto literário não pode ser construída de maneira completamente técnica dentro do ensino, não se bastando apenas como apreciação estética da obra, fruição literária, muito valorizada pelos documentos oficiais. A leitura de literatura deve se construir como um lugar em que outras leituras e aspectos psicológicos e sociais também surgem, mesmo que de maneira pouco consciente. É esse aspecto que torna o texto literário excepcional em sua relação de dependência de existência com o leitor, afinal: “(...) O texto literário só pode verdadeiramente existir quando é “produzido” por um leitor” (LANGLADE, 2013, p.24). Através da sua inserção no texto, dessa atividade autônoma e subjetiva, o leitor se apropria dele: “Essa participação de cada leitor no acabamento da obra constitui o ‘próprio movimento de nossa adesão viva à obra, aquilo que nos faz habitantes dela.’” (BAYARD apud LANGLADE, 2013, p. 35). É dentro dessa morada que nos reconhecemos e assumimos uma postura de leitores literários.

Respeitando os próprios princípios de construção de autonomia, valorizados na BNCC como construção principal do sujeito e sua inserção na sociedade, a associação dessa nova perspectiva de encarar o texto literário em sala de aula auxilia na desvinculação do olhar sacralizado sobre o texto literário, dando a ele próprio uma volatilidade, uma nova liberdade

de ser colocado em outros contextos; em paralelo a isso, os estudos de Annie Rouxel observam que “(...) a leitura escolar, em seu formato canônico, não autoriza ligações com aquilo que se situa fora do literário: o universo do leitor” (2013, p.131). Simultaneamente, essa dessacralização também estabelece uma relação de proximidade com o leitor, fazendo com que este se aproprie do que se diz de forma significativa e não como uma carga de obrigatoriedade; dessa forma, ainda de acordo com Rouxel, essa preocupação com a leitura subjetiva em sala se trata de “(...) dar sentido à atividade de leitura mediante uma didática da implicação” (2013, p.130). Como já analisado anteriormente, essa apropriação, principalmente do cânone literário, dá ao alunado a possibilidade de se inserir em lugares que, por vezes, não lhes são devidamente apresentados, garantindo a extensão de sua autonomia, sua voz e sua subjetividade a espaços além dos muros da escola.

4- LITERATURA ALÉM DA SALA DE AULA

4.1 Literatura e espaços legitimados

A mudança na maneira como se trata a literatura em sala de aula não é apenas necessária por questões sociais e políticas, mas pelo movimento que a cultura literária tem tomado dentro dos novos meios de comunicação. Levando em consideração as novas interações estabelecidas pelo universo virtual, a recepção e a produção da literatura também se adaptaram, aproximando autores e leitores, afeiçoando novas obras para essa nova realidade e redefinindo os limites entre leitura e escrita de literatura.

Se antes encarada como um privilégio restrito a uma elite ou observada no ensino através de valores morais ou como exemplificação de uma normatividade da língua, agora a literatura ultrapassa um tanto os seus espaços hegemônicos e expande a sua significação, o seu compartilhamento e o seu recebimento. Antes, contudo, é necessário perceber o poder estabelecido pelo mundo editorial dentro da ampliação e compartilhamento de obras literárias; observa-se que o mercado funciona como uma peça chave para essa estrutura. Atualmente, de maneira mais categórica, até mesmo o processo de criação de um texto literário é influenciado pelas tendências que se estipulam no contexto editorial. Dessa maneira, as criações artísticas se moldam e se estruturam em função das vendas, levando em consideração que, a partir das editoras, essas peças têm a possibilidade maior de um alcance a lugares de prestígio. A criação literária, também à mercê de uma cultura capitalista, acaba se afunilando dentro de meios restritos como o editorial.

Em contrapartida a esse problema, o universo da literatura ganha uma nova liberdade e aceitação em ambientes virtuais, onde comunidades literárias se concebem e compartilham as suas leituras, as suas impressões, os seus gostos e, por que não, suas próprias escritas em ambientes interativos, que permitem essa troca de maneira mais democrática. Esses espaços de emancipação são mais convidativos aos jovens, uma vez que são capazes de reconhecer e

construir sua subjetividade, seus gostos, se descobrindo e descobrindo outras faces que a literatura, tão conhecida em sala de aula, pode se estabelecer. Esses lugares possibilitam uma primeira relação com a leitura, e esse contato inicial é primordial para que seu trabalho posterior na construção efetiva de leitores literários em sala de aula, de forma mais profunda e minuciosa, seja eficaz; por isso, é importante que o ensino básico reconheça esses novos lugares de produção e essas novas vozes produtoras como essenciais em suas práticas.

Apesar de sua nítida influência e de seu poder de transformação do ambiente literário, essa cultura ainda sofre com a indiferença e com a opressão de meios culturais hegemônicos, responsáveis por levantar os tão conturbados e polêmicos debates: o que pode ser considerado literatura? O que se trata de qualidade literária? Quem pode escrever literatura? De certo, existem algumas linhas tênues - e outras nem tanto - quando se trata da análise e do reconhecimento de uma obra literária. Contudo, apesar de uma análise literária se fundamentar em elementos estruturais, formais e significativos, grande parte dos estudiosos e acadêmicos desconsideram as produções autorais elaboradas em ambientes virtuais, principalmente quando se organizam em lugares não legitimados por grandes editoras; dessa maneira, a delimitação do que é e o que não é literatura também acaba sendo baseada nos lugares onde essas produções podem ou não estar. Essa restrição, além de ser inadequada criticamente, é responsável pela segregação da grande maioria das escritas literárias, uma vez que só passa a ser considerado literário aquilo que está dentro de um lugar legitimado por aqueles que detêm o poder do discurso crítico. Dessa maneira, o reconhecimento de uma obra literária é, também, construído através de uma organização institucionalizada de escolha de obras, ainda influenciada por sistemas elitistas.

Antes limitada pelo baixo alcance da alfabetização e cerceada pelas elites com grande poder aquisitivo e controle do universo editorial, agora, apesar da liberdade adquirida dentro dos novos meios de comunicação, a literatura é podada dentro dos ciberespaços por meio da restrição do status literário. Essas restrições submetem a própria noção de literatura a um lugar de canonização e intangibilidade: se apenas alguns estão permitidos a fazer literatura, quem está permitido a ler? Como fazer com que essa literatura permitida se aproxime e converse com tantas realidades ao redor do ensino brasileiro? O papel do professor, aqui reconhecido como mediador do trabalho em sala, passa pelo convencimento, pela instigação e sedução para o texto; porém, há algo que sempre escapa quando somente o texto literário tradicional fala em sala de aula, pois, muitas das vezes, pela distância temporal e cultural que se cria entre os alunos e as palavras, ele não consegue fazer com que o leitor pegue para si, se coloque dentro do que está sendo dito.

Esse distanciamento, elaborado justamente para proibir que o texto literário seja “profanado”, não permitindo que saia de seus lugares comuns de origem, é responsável por silenciar vozes que não são autorizadas nesses espaços de legitimação, aceitação e compartilhamento do literário. A segregação literária se estende também à recepção dessas obras sacralizadas, que acabam não sendo tão acolhidas dentro de algumas realidades educacionais. Dessa forma, mantém-se majoritariamente as estruturas de poder dentro dos universos de permissão de autoria literária, observando-se que a maior parte dos escritores reconhecidos, inseridos dentro de sala de aula e renomados em cadeiras da Academia, são homens (em sua maioria) e mulheres brancas, pertencentes a famílias burguesas. Mantendo-se antigas convenções, mantêm-se antigos privilégios.

Dentro dessa maneira parcial de se pré-julgar textos literários fora de espaços institucionalizados, a noção e análise de valor literário se deturpa ao longo do caminho. A partir da célebre análise do reconhecido crítico literário Terry Eagleton (2017), entendemos que reconhecer a qualidade de uma obra literária não se delimita apenas por preceitos particulares e subjetivos dos críticos, mas a partir de uma série de critérios de análise que observam a construção da linguagem, da ficcionalidade e da recepção da obra, elementos fundamentais, já observados anteriormente, que conjugam a literatura. Em se tratando, principalmente, do trabalho reconhecido da linguagem na concepção de um texto literário, Eagleton observa que, em favor desse movimento constante e criativo da linguagem dentro da sociedade, o texto literário tende, em sua fundamentação principal, a tornar o que está sendo dito algo além, abrir espaços para que as palavras não sejam responsáveis por dar todas as respostas, mas por inferir as respostas em seus leitores. Dessa forma, observa Eagleton que “(...) a questão central da arte não é imitar a vida, e sim transformar.” (2017, p.143). Ao se distanciar de uma realidade normativa e, paralelamente, fazer com que o leitor se aproxime, se identifique e se aproprie de um novo lugar, um novo universo dentro das palavras, o texto cumpriu com a sua intenção literária, independentemente do suporte e do ambiente ao qual ele se vincula e se prolifera.

Torna-se significativo, então, reconhecer e fazer com que os alunos reconheçam que há literatura nesses novos espaços interativos, florescidos pelo desenvolvimento tecnológico, uma vez que esses espaços são compostos, majoritariamente, pelo próprio alunado. Essa proximidade, mais do que essencial para a própria formação de leitores literários, é inevitável, levando em consideração que os autores que produzem nesses espaços são os próprios alunos. Segundo dados da pesquisa TIC Domicílios de 2020, realizada anualmente com o apoio do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), do

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), - que tem por objetivo mapear o acesso à tecnologia da informação em todo território brasileiro - cerca de 24% de jovens entre 10 a 15 anos e 40% de jovens entre 16 a 24 anos postou na internet alguma produção autoral própria, dentre fotos, vídeos, textos e músicas (2021, Comitê Gestor da Internet no Brasil). São esses jovens em idade escolar que, inspirados por outras obras, outros movimentos e outros artistas conhecidos, reúnem as suas capacidades criadoras e se transformam em artistas e autores. Para além de um espaço passivo de compartilhamento, as plataformas digitais são responsáveis por uma liberdade de desenvolvimento e publicação de produções autorais, guardando grandes riquezas artísticas ao redor do mundo.

É importante levar em consideração que a produção artística e cultural é uma competência reconhecida a ser explorada e desenvolvida dentro dos próprios documentos oficiais do Ensino, por isso a sua presença, dentro e fora de sala de aula, torna-se tão importante. Reconhecendo as produções artísticas como uma necessidade e um patrimônio da manutenção da cultura de uma sociedade, o desenvolvimento de produções autorais voltadas para as artes e a cultura é um elemento fundamental a ser incentivado no ensino, uma vez que é nele que o indivíduo se constrói como sujeito, detentor de pensamento crítico, reflexivo sobre seu papel na sociedade e no mundo. Através da arte, esse lugar torna-se mais significativo e potencializado, uma vez que ela é responsável por manifestar tanto sentimentos quanto críticas, relacionando-se sempre com os contextos em que são produzidas. Por causa desses pontos cruciais, a produção artística é tão valorizada dentro do ensino básico, sendo aqui enfatizada, principalmente, a produção literária, que, além de ser bem acolhida na formação de leitores literários, também precisa ser incentivada e bem produzida dentro de sala de aula na formação de escritores de literatura. O ensino de literatura, reconhecido por seu papel emancipatório, tem por propósito, atualmente, se desvencilhar das amarras tradicionalistas nas quais a literatura acaba sendo aprisionada, se tornando um espaço de possibilidades e de novas manifestações.

Em concordância com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) - a qual, é importante observar, se relaciona de maneira muito utópica e abrangente com as realidades do ensino brasileiro -, é importante enfatizar que essas práticas literárias são capazes de trazer o aluno como sujeito da aprendizagem, não como mero objeto de recepção de conteúdos. O sentido de autoria se estende a uma capacidade de acessar os próprios aprendizados de maneira prática, expondo as suas reflexões de forma crítica e alimentada por diferentes fontes de leitura. Dessa maneira, observando o campo de atuação artístico-literário, sistematizado

dentro dos anos do ensino fundamental, delimita-se principalmente: “(...) uma formação estética, vinculada à experiência de leitura e escrita do texto literário e à compreensão e produção de textos artísticos multissemióticos (...)” (BRASIL, p.84, 2018). Trata-se, então, de uma forma particular de enxergar o texto literário como potencializador da manifestação do próprio sujeito, transformando essa manifestação numa prática constante. A valorização da escrita do texto literário consegue tocar e dialogar com diferentes lacunas que interpelam a sala de aula, tanto no que diz respeito ao reconhecimento do aluno como autor e potencializador da própria voz, quanto no exercício de desenvolvimento de um leitor literário. Reconhecendo-se como escritor, o aluno começa a observar o texto através de um olhar mais minucioso e curioso, a partir de leituras mais atentas, entendendo o funcionamento dos recursos linguísticos, suas estruturas e maneiras de se relacionar e sensibilizar o leitor. É neste entrelugar, entre aquele que escreve e que também lê, que é possível perceber essa intrínseca ligação entre a leitura e a escrita literária.

A partir dessas análises a respeito da importância da presença ativa e aproximada do texto literário dentro de sala de aula, iniciamos a transformação dessa prática reconhecendo, principalmente, a importância da autoria em sala de aula. Mas como observamos esse desenvolvimento da autoria na realidade e nos contextos dos nossos alunos? E como essa autoria pode ser explorada dentro da literatura?

A noção de leitor literário é fundamentada, principalmente, na construção de um leitor ativo e crítico frente ao texto, habilidade que é desenvolvida de maneira mais profunda em sala de aula, mas que precisa, também, ser incentivada fora dela. Como manifestação artística, o texto literário não apresenta uma finalidade única e estanque dentro de sala de aula, e não pode ser utilizado como pretexto para o ensino de outros tipos de conteúdos didáticos. Logo, a leitura literária não deve ser mediada por questões puramente temáticas, mas pela análise atenta da escrita do texto, das ligações entre estrutura e significado, das explorações das lacunas que as próprias palavras suscitam e em como essas lacunas são projetadas e completadas pelos leitores. O “*não-dito*”, de acordo com Umberto Eco:

(...) significa não manifestado em superfície, a nível de expressão: mas é justamente esse não-dito que tem de ser atualizado a nível de atualização do conteúdo. E para esse propósito um texto, de uma forma mais decisiva do que qualquer outra mensagem, requer movimentos cooperativos, conscientes e ativos da parte do leitor. (2004, p.36)

Por isso, a literatura em sala de aula requer um trabalho muito mais profundo, substanciado pela escuta ativa por parte do professor-mediador, que não aparece aqui como provedor de uma verdade única, uma resposta exata sobre o texto, mas como questionador, elaborando reflexões que instiguem os próprios alunos a buscar as respostas dentro de suas próprias leituras.

A partir dessa postura de mediação entre o leitor e o texto literário, constrói-se o caminho para a autonomia leitora, fundamentada pela construção de significados por parte dos próprios alunos. Essa troca ativa de significados é responsável pela expansão do próprio texto literário, que passa a se tornar muito mais dialógico e significativo, uma vez que encontra nesses leitores lugares de inspiração, de correlação entre mundos. Consonante com a análise de Annie Rouxel, a literatura pode ser “concebida como uma experiência pessoal na qual o sujeito se engaja emocionalmente para depois recuperar suas emoções, analisá-las e interpretá-las. A emoção é pois legitimada nesses novos programas; ela é a fonte da análise” (ROUXEL apud REZENDE, 2015, p. 285).

É consensualmente valioso salientar as análises linguísticas, estruturais e contextuais do texto literário como um background de localização do texto dentro da sociedade, sua receptividade e sua importância histórica, porém, a produção artística literária não é construída na intenção de ser dissecada a partir de um olhar frio e estático. A produção literária, como uma produção humana e artística, busca a identificação do outro, traduzir o que não se pode ser dito de maneira objetiva, interpretando silêncios, não para que sejam escutados, mas simplesmente para que sejam compreendidos. Por isso, em sala de aula, ela também precisa se encontrar com seu leitor de maneira sensível e subjetiva, assim:

À medida que passa da função didática para a função estética, o texto quer deixar ao leitor a iniciativa interpretativa, embora costume ser interpretado com uma margem suficiente de univocidade. Todo texto quer que alguém o ajude a funcionar. (ECO, 2004, p. 36)

Podemos, então, assumir que, mais do que o trabalho primoroso e único com a linguagem e com a estrutura textual, o que transforma o texto em literário é a sua capacidade de se relacionar profundamente, de forma cooperativa e sensível, com o seu leitor na formação de significados, emergindo do leitor para o texto a própria subjetividade, as vivências, suas leituras e suas impressões sobre o mundo. Como ecos dos estudos de Jean Bellemin-Noel (2001), constata-se que o texto literário só tem existência se modelado pelo leitor, ou seja, a leitura de um texto literário é o que traz ele a vida, o que retira dele um

caráter estático no tempo, uma vez que possibilita diferentes leituras, independente do contexto histórico, cultural ou temporal em que se localiza. A partir dessas impressões, podemos reconhecer que essa forma de trabalhar com literatura em sala de aula prioriza o desenvolvimento do leitor literário também como *sujeito leitor*.

4.2 Leitura e voz

Segundo a análise do estudioso Gérard Langlade (2013), observa-se que no ensino, muitas vezes, a subjetividade do leitor acaba sendo subalternizada frente às leituras “puras” das obras literárias, ou seja, leituras analíticas que levam em consideração aspectos formais contextuais das obras. A contrapelo dessa experiência, a natureza do texto literário retoma aspectos profundos e sentimentais dos leitores, aspectos esses que acabam sendo silenciados e abafados em nome de uma resposta certa, de uma leitura exata, de uma *univocidade* que cubra todo o texto. Apesar de ser essencial reconhecer esses aspectos constituintes da linguagem literária e da sua relação com o leitor, Langlade enfatiza que a leitura subjetiva é a marca da apropriação de um texto. A partir do momento que o leitor coloca no texto espelhos de outras leituras - tanto literárias quanto não literárias - e aspectos de sua subjetividade, ele está se inserindo dentro dele e carregando para si aprendizagens e experiências possíveis, mesmo que distantes de sua atual realidade e contexto de vivência. Langlade (2013) observa esse movimento como uma *invenção de memória*: “É dizer que o texto vive de suas ressonâncias como lembranças, as imagens mentais, as representações íntimas de si, dos outros, do mundo do leitor” (p.7). Logo, perceber as qualidades estéticas e constitucionais da obra não deve anular a leitura subjetiva desta. A aliança entre a percepção de ambos, que deve ser construída e fomentada em sala de aula, é o que transforma o texto numa leitura própria, e essa apropriação enfatiza a carga literária da produção.

A leitura subjetiva, por conseguinte, não é uma capacidade que deve ser desenvolvida apenas para o reconhecimento do aluno leitor, mas é uma habilidade que o próprio texto literário busca e incentiva em seus leitores: a identificação, o preenchimento de lacunas, o se colocar no texto, como si mesmo e como o outro, como defende Xypas (2018): “Na atividade leitora, o leitor faz o movimento de sair e voltar para dentro de si repetidas vezes. Por isso, sair de si e voltar para si pode favorecer um encontro consigo mesmo pelo Outro e talvez ampliar sua dimensão humana”(p. 169). Dentro do incentivo à ocupação desses espaços do

texto, aliado à exploração de outros textos literários que se aproximam da realidade do alunado, o reconhecimento do eu-subjetivo também floresce, enfatizando a autonomia do leitor em seu processo de leitura e absorção da literatura não apenas como uma aprendizagem adquirida para sala de aula, mas como uma compreensão de mundo e de vida, para além dos muros da escola. Da mesma forma que a literatura “propicia o desalojar do leitor de seu assentamento confortável” (MICHELLI, 2012), então o ensino de literatura também deve se despir um pouco de seu tradicionalismo, reconhecendo nesses leitores literários em progresso a capacidade de formação de um *alterleitor*, também observado por Xypas (2018), que desenvolve o seu próprio texto a partir da leitura literária, através da união suas leituras e vivências.

Não apenas como um incentivo ao desenvolvimento do leitor literário em sala de aula, esse incentivo a produção do *próprio texto* precisa ser encarada como uma atividade literal: a produção de literatura em sala de aula. Levando em consideração - como já observados anteriormente - a influência da internet na produção artística feita por jovens e adultos, fomentada pelos espaços e pela liberdade presente nos meios digitais de compartilhamento e aproximação, trazer esses espaços para dentro de sala de aula é uma estratégia necessária para uma aproximação significativa e marcante da literatura com seus leitores, tanto dentro quanto fora de sala de aula. Por isso, expandindo a presença do texto literário, podemos reconhecer que, além de formar leitores literários, a escola também tem a capacidade e as ferramentas necessárias para formar autores de literatura, levando em consideração, também, que um bom escritor é, antes de tudo, um leitor formado a partir de experiências de leitura diversas e complexas.

4.3 As fanfics e o aluno leitor

É possível reconhecer esse potencial autor nos alunos do ensino básico justamente pela sua presença ativa nas plataformas sociais. Como já analisado anteriormente, esses lugares são espaços propícios para criação e compartilhamento artístico em suas mais diversas formas. Os ciberespaços, assim como os ambientes e as interações fora da web, potencializam e modificam as suas formas de interação de acordo com as necessidades dos indivíduos presentes neles, criando diferentes gêneros textuais que se adequem às demandas comunicativas locais. Na internet observamos que esses *gêneros virtuais* tomam conta do dia-a-dia de todos, mas principalmente dos jovens, que interagem com o meio virtual como

sua principal ferramenta de troca, lazer, trabalho, etc. Através dessa presença constante, entendemos que os ambientes virtuais propiciam um desenvolvimento diferenciado da autonomia, uma vez que se busca, se aprende, se pesquisa e se cria a partir de uma curiosidade investigativa, ajudada pelos recursos virtuais que facilitam essas aprendizagens autônomas.

Dentro desses gêneros virtuais adotados pelos jovens, a literatura se faz presente de uma forma contra hegemônica, indo na contramão da cultura literária produzida pelo e para o mercado. As *fanfics*, um dos gêneros mais conhecidos, produzidos e disseminados, adota a literatura como uma forma de expandir leituras e universos - literários e midiáticos - presentes na cultura. Analisada por Xavier (2005), a *fanfic*:

Trata-se de uma “ficção criada por fã” de um certo autor ou de um personagem pertencente a uma dada obra. Em geral realizam modificações na obra ou no destino de um personagem. Os fãs criam novas histórias, outras ficções, envolvendo um determinado personagem e publicam-nas em sites especializados para tal. (p. 5)

Dessa maneira, podemos entender que a criação desse gênero virtual simboliza uma necessidade de uma série de indivíduos de extrapolar as leituras das obras, expandir seus significados e criar, a partir de suas leituras subjetivas, uma nova história, um novo lugar, baseado também em vivências particulares, em valores, em gostos e em outras leituras - de mundo e de outras obras, afinal, os gêneros:

(...) Nascem para atender a essa diversidade de condições físicas, emocionais e econômicas que pressionam o usuário da língua a utilizá-la de uma certa forma e não mais de outra. A internet como um microcosmo virtual do mundo real reflete essa pluralidade de contextos comunicacionais, e, dessa maneira, oferece as condições sócio-técnicas para a emergência de novos gêneros textuais e formas alternativas de utilização das convenções da escrita. (XAVIER, 2005, p.11).

Se existe uma necessidade de compartilhamento dessas novas leituras e novas percepções de uma realidade ficcional nesse ambiente permissivo e libertário, deve-se também ter uma necessidade de trazer esses compartilhamentos para dentro do ambiente escolar, por ser um ambiente institucional e legitimado, e por esses textos representarem a literatura que conversa com essas novas vozes - e vozes novas - que, na maior parte das vezes, estão sentadas em silêncio nas cadeiras da sala de aula.

Porém, os problemas que encarceram as fanfics - e outros textos compartilhados em ambiente virtual - num espaço de ilegitimidade literária, além da sua presença restrita em espaços validados de criação e da qualidade textual, quando observada de um prisma crítico-literário, são: o não reconhecimento da voz autora desses textos e a sua relação direta com os produtos de criação da mídia voltados para a massa. O objeto literário, justamente por ser observado de um espaço de erudição e através de uma lente de valoração cultural, acaba sendo distanciado de outras produções artísticas que se aproximam da massificação, que são vendidos e repassados em grande escala para o grande público como fonte de entretenimento. A partir desses diferentes modos de se expor um objeto cultural, cria-se a segregação, já citada anteriormente neste trabalho, fazendo com que a literatura alcance lugares restritos, elitizados, enquanto as produções em massa alcançam e conversam com a maior parte da população. Desse modo, as fanfics acabam sendo vetadas do status de literário, apesar de corresponderem ao seu universo, pois, em consonância com Antonio Candido (2011), as criações literárias são criações de toque poético e fictício, das formas mais elementares às mais complexas.

A aproximação entre os produtos da mídia, como séries, filmes e jogos, com a literatura que hoje conhecemos é suscitada também por essa peça fundamental da criação humana: a ficção. Logo, é possível reconhecer que todas as criações fictícias apresentam em si uma carga literária, o que as diferem é justamente os usos possíveis da linguagem, de acordo com os diferentes contextos e as diferentes finalidades. Ou seja, essa *literaturidade*, termo usado por Terry Eagleton (2006) para designar os usos especiais da linguagem, é o ponto que aproxima os produtos consumidos pela massa e o produto da própria literatura. As fanfics, estabelecendo uma ponte entre dois lugares de valores predeterminados distintos socialmente, aparecem então como produções de resistência contra a ordem hegemônica estabelecida no universo literário, por isso, é necessário observar essas produções artísticas a partir de um olhar atento e crítico, tanto para a sua significação e sua construção literária a partir de um trabalho com a linguagem, quanto para a sua inserção nos contextos de produção e sua importância dentro da vivência de seus leitores e escritores.

Além de sua relação única com os contextos de produção em que se inserem, as fanfics expõem muito o que se entende pela *leitura subjetiva* de Gérard Langlade, já aprofundada anteriormente: a partir de uma obra, dá-se a luz a outra, subjetiva, intrínseca ao indivíduo que a produziu, baseado em suas percepções de mundo, em seus desejos, como consumidor da obra primeira, como autor da sua obra e como indivíduo de si mesmo. O espectador deixa o seu lugar de testemunha e toma para si o lugar de autor, uma vez que ele

se apropria do que lhe é exposto; no caso das fanfics, isso acontece de maneira concreta, uma vez que o espectador toma para si esse novo lugar a partir da escrita. Essa revolução de lugares e de maneiras de encarar a obra artística é muito significativa, uma vez que também pode ser associada a uma tendência de reescrita de narrativas dominantes; a produção de fanfics propõe um espaço onde é permitido expor vozes que foram silenciadas e reescrever histórias que foram apagadas ou distorcidas ao longo das narrativas consideradas principais. O exercício proposto pela escrita de fanfics deságua em questões mais profundas e mais complexas do que os, muitas vezes, inadequados pré-julgamentos que recaem sobre essas produções.

Outra reflexão importante que o trabalho com as fanfics desvenda é a sua relação com a autoria do texto, uma vez que esse trabalho literário perpassa duas autorias diferentes: a do criador da obra principal, e a do consumidor que apropria-se da obra. Em ambos os casos, é importante considerar que a composição de qualquer produção artística perpassa questões subjetivas e sociais dos indivíduos que a concebem; isso porque tais indivíduos, inseridos em uma sociedade, com cultura e costumes específicos e coagidos pelas regras que regem e garantem direitos e deveres, porém, regras essas que também se diferenciam de acordo com os corpos aos quais se dirigem. Esses mesmos indivíduos, que utilizam do discurso para se comunicar com os demais leitores e telespectadores da sua comunidade social, são influenciados por essa série de fatores que se estabelecem sobre o corpo social em qualquer situação comunicacional a qual nos colocamos. Dessa maneira, é impossível considerar que diferentes discursos, que enxergamos em diversas produções artísticas, com diferentes propósitos e públicos, sejam feitos de maneira isenta a questões sociais que nos permeiam diariamente.

Dentro da escrita literária, da mesma forma que a subjetividade do leitor desponta em sua leitura, a subjetividade do autor também está contida inevitavelmente em sua escrita, mesmo que ela não seja percebida conscientemente. Na própria construção do texto, a intenção do autor perpassa a construção de seus próprios leitores, não se organizando de forma arbitrária ou isenta de si. Nas próprias fanfics, essa relação de diálogo entre autor e leitor pode ser observada concretamente, de acordo com a própria construção do gênero, que une as construções de um autor às construções de um leitor ativo ao texto, à produção audiovisual, etc. A produção de um texto perpassa tanto a sua origem quanto o seu destino, uma vez que as interpretações sempre podem extrapolar o que está sendo dito, principalmente dentro da literatura, onde as lacunas do texto deixam que o próprio leitor traga para a obra uma significação, de acordo com pistas e com construções subjetivas, do que é lido e de si

mesmo. Então, em concordância com Galinari (2005), “(...) o autor é aquele que **responde por ou se apropria de.**” (p. 48)

Dessa maneira, é possível enxergar a concepção do texto literário como um corpo vivo, organizado a partir de diferentes funções e relações. Ele é uma produção estética, elaborada por um uso expansivo da linguagem, construído a partir de um autor, que está contido em um contexto social; sendo assim, a literatura, conseqüentemente, é influenciada pelos contextos de produção. Então, dentro de sua construção estética, a preocupação com a linguagem também transpõe ao leitor visões de mundo particulares, vivências diversificadas, posições sociais específicas, transportadas para a ficção, de maneira objetiva ou sutil, uma vez que parece impossível desassociar a criação literária de seu criador: apagar a subjetividade da autoria é como despir o texto de significados profundos e afastá-lo também de seu leitor, que compõe a obra em conjunto. É por meio da subjetividade autoral, juntamente com o seu trabalho com a escrita e com os modos de encontrar o seu interlocutor, que o texto consegue tocar os leitores e criar uma relação dialógica entre ambos. A autoria do texto literário, nesse caso, não se cerca a um fantasma ou a um dono de todas as verdades, mas a um sujeito que se coloca como autor e como leitor, da mesma forma que observa Galinari:

Devido ao amplo estoque de definições, produzidas e a produzir historicamente, sobre o que seja um autor, a saída talvez não seja encerrá-lo numa concepção universalizante, mas percebê-lo como parte de um complexo contrato de comunicação no ambiente reconhecido como seu legítimo *habitat*: o texto literário. (2005, p. 60)

A percepção dessa autoria conjunta do texto, entre quem escreve e quem lê, comprova que o trabalho das fanfics resgata esse diálogo de maneira concreta, por meio de uma nova escrita literária. Percebe-se que a construção de leitores literários também perpassa o desenvolvimento de escritores literários. Retomando as observações de Xavier (2005) acerca da escrita de novos gêneros digitais, é importante frisar a noção de que “leitura e escrita são processos interdependentes e complementares” (p. 7), da mesma forma que “toda leitura é uma reescritura de um texto e toda escrita é a colagem de várias leituras realizadas em outros momentos, pois não há leitura sem escrita nem escrita sem leitura e uma habilidade não sobrevive sem a outra.” (p.7). Por isso, entender a escrita literária como uma atividade necessária em sala de aula é um dos pontos principais para a formação significativa e concreta de sujeitos leitores de literatura.

4.4 Ser escritor de literatura

Se o trabalho do ensino de literatura perpassa a construção de leitores atentos e críticos frente ao texto literário, levando em consideração as particularidades que a linguagem e o desenvolvimento de significações enlaçam dentro dele, é importante entender que a formação de escritores de literatura leva em consideração, também, a noção de autoria, que deve ser construída no ambiente escolar. A autoria, nesse caso, não diz respeito apenas a criação e desenvolvimento artístico de uma obra singular, única, mas ao desenvolvimento de uma noção de responsabilidade e pertencimento dado a possibilidade de externalizar a própria subjetividade - e tudo o que envolve o seu contexto de vivência e leitura - pelo veículo da literatura. Dessa maneira, o desenvolvimento do aluno-autor, termo apresentado por Catherine Tauveron (2014), fundamenta bem essa funcionalidade da escrita literária em sala de aula. Essa prática também é responsável por aprofundar a relação entre leitor e língua, uma vez que o escritor desenvolve concretamente uma consciência ímpar de usos e efeitos de sentido - e de sentir - dentro do próprio texto, florescendo em si uma escrita completamente autoral através de marcas estilísticas subjetivas, pilar de uma escrita emancipatória dentro dos padrões de produção textual fomentados pelo ensino.

Levando em consideração o indiscutível enlace entre leitura e escrita, principalmente dentro da literatura, o “saber ler” e o “saber escrever” pressupõe, antes de mais nada, a prática. Na prática, enxergando o aluno como um potencial autor, visa-se a construção e a descoberta de atitudes críticas e observadoras perante o texto, não somente uma leitura corrida e apreensão de seus significados mais superficiais. A prática da escrita exige uma prática leitora minuciosa e detalhada, fundamentando as bases da intertextualidade, sempre presente na escrita literária por meio do autor, que traz em si suas inspirações e suas observações primeiras de outros autores. Em consonância com o documento PCN:

(...) a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modalizadoras. A leitura, por um lado, nos oferece a matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever. (1998, p.40)

O fazer literário, portanto, é um refazer, um recontar constante, e nada mais justo do que considerar a prática da escrita de fanfics como uma parte dessa infinidade de *recontares*; dentro do ensino de literatura, a escrita de fanfics leva em consideração o seu alicerce

fundamental, que é a apropriação e (re)criação de outros textos, o trabalho com as fanfics como um gênero literário leva em consideração não apenas o seu viés emancipatório e contra-hegemônico, mas também a sua construção concreta como possibilidade de escrita - e reescrita - literária em sala de aula. Deve-se levar em consideração que a própria leitura de fanfics pressupõe uma relação diferenciada com o leitor, induzindo que retome o objeto anterior de inspiração para que contextualize sua leitura e sua construção de significados. Esse fluxo de retomada do texto primordial estimula um olhar mais crítico à obra autoral, percebendo os novos olhares e as novas vozes que se colocam mais preponderantes nesse novo texto, identificando a intenção do autor e sua leitura sobre tal obra primeira. A fanfic desafia o seu leitor não apenas a ler a obra, mas perceber a polifonia transposta para dentro do texto.

Na prática de escrita de fanfics, o antes leitor e agora autor deve assumir uma atitude curiosa diante do texto - aqui entendido por diferentes formas de textos: audiovisuais, fotográficas, sonoras, mas, principalmente, do próprio texto literário -, construindo as suas percepções, identificações e discordâncias sobre a obra e, a partir delas, desenvolver o seu próprio texto através de uma voz narrativa diferente, única e um tanto pessoal. A partir desse olhar cuidadoso e subjetivo, parafraseando Tauveron (2014), o aluno ganha a capacidade de criar e solucionar problemas dentro do seu texto através de pistas e artifícios da linguagem; dessa maneira ele se coloca como autor e leitor, ao mesmo tempo. É indiscutível, nesse exercício, a associação entre leitura e escrita, há pouco falada. Enfatizando a necessidade de unicidade na formulação de ambos os processos, Paulo Freire discorre sobre essa dinâmica considerando “ler e escrever como momentos inseparáveis de um mesmo processo - o da compreensão e do domínio da língua e da linguagem.” (1989, p. 27) e, ousando extrapolar tal observação, tais atividades também são inseparáveis do processo de desenvolvimento da própria palavra, da voz como forma de se encontrar, em si e no mundo.

O desenvolvimento da fanfic pressupõe intrinsecamente duas leituras: a do texto inspiração, intertextualidade direta que conversa com o novo texto, e a leitura de mundo do próprio leitor. Ainda em diálogo com Freire (1989):

(...)A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica continuidade da leitura daquela. (...)De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por alguma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através da nossa prática consciente. (p 13)

É essa implicação direta dentro do texto, essa relação íntima entre autor e obra, que a dimensão humana e sentimental da literatura se sobressai através das palavras, uma vez que é a partir da justa identificação ou do estranho distanciamento que o leitor consegue adentrar aquela nova realidade, desenvolvida a partir de extensos repertórios de leitura - de mundo e de texto - e de práticas.

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Então, retomando as reflexões trazidas nestas páginas, percebemos que a literatura, terra imensa e fértil, longe de qualquer muro que lhe imponha como propriedade exclusiva de apenas alguns, se expande. Se expande através de sua força e de sua tendência em se rebelar contra imposições e cercas. Literatura que floresce e semeia quando plantada nos lugares certos. E não existe lugar mais certo do que a escola, é nela que todos crescem, desde sementes, e todos devem também ter o poder de escolher semear. A escrita literária em sala não é apenas uma ferramenta para se aprender a escrever, é, mais do que isso, uma benção de quem se reconhece como detentor da própria palavra. Como já explorado nesse texto, o escrever - e, principalmente, o escrever literário - não é apenas uma forma de se encontrar, mas também de se encontrar com outras leituras, com outras vivências, com outros contextos, transfigurando na ficção esse novo mundo em que todas as escolhas, todas as presenças e todas as ausências são pensadas a partir de uma reflexão profunda, sobre si, quem escreve, e sobre o outro, quem lerá. Nada é meramente acaso na escrita literária.

O gênero fanfic, nascido e criado juntamente com os novos meios de comunicação e com os novos jovens da sala de aula, se abre como um novo começo para a relação leitura literária e contexto do leitor, problema que distanciava alguns alunos de um contato significativo com o texto literário. Explorando conversas intertextuais com diferentes elementos presentes na grande mídia, essa literatura revoluciona a relação entre leitura e (re)escrita de textos, possibilitando a exploração de universos amados pelos fãs em uma nova história, enfatizando outras tramas, outras questões, reestruturando enredos e redefinindo protagonistas, assumindo as rédeas da própria leitura e da própria interpretação. Assumir o lugar de sujeito dentro da leitura e, posteriormente, de autor de uma obra única e carregada de significados; isso mostra como a atividade de escrita de fanfic pode ser rica. Transpondo essa atividade para a sala de aula, sua importância é ímpar e significativa, conversando com os novos meios de comunicação que se instauram e alimentam esse novo mundo e, ao mesmo tempo, alimentando uma relação singular com a escrita, com o autoconhecimento e com as leituras literárias - e de mundo.

É impossível demarcar aqui uma solução fatídica para as desigualdades e para as governanças des governadas de nossa sociedade quando se diz respeito ao ensino de literatura

- e também a outras questões que nos cercam. Contudo, incitamos, neste trabalho, uma reflexão a respeito da relação entre literatura, leitor e o desenvolvimento de um possível escritor de literatura, reforçando que essa possibilidade deve existir e deve se fazer presente dentro do próprio ensino, uma vez que o desenvolvimento de escritor de literatura também leva em consideração a formação de um leitor literário capaz de reconhecer as minúcias e os recursos fundamentais da essência texto literário, principalmente na reflexão entre a escolha das palavras, da forma do texto e da maneira como ele se conecta com seus leitores.

O papel do ensino, além da formação de cidadãos preparados para a convivência em sociedade e aptos para se desempenharem bem em todos os lugares sociais possíveis, é, também, da alimentação da cultura e do reconhecimento de direitos. A partir disso, a palavra literária se coloca como uma vanguarda nessa alimentação e no desenvolvimento dos indivíduos e de suas individualidades. Por fim, traduzindo as palavras de Yolanda Reyes, entendemos que a língua e, convenhamos dizer, a literatura é:

(...) esse lugar de encontro, onde convivem vozes e as histórias de outros. Daqueles que vivem longe, dos que já se foram, dos que estão, daqueles que, todavia, não tenham sido. Falar, escrever [e ler] é encontrar com toda nossa linha do tempo, flutuante e invisível, que existe além de cada um e também nos pertence, sem ser estritamente de ninguém. A língua talvez seja o único território da liberdade, da imaginação, do possível ... que nos resta. (www.cuatrogatos.org, acesso em 25/02/2022)

6 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHÚGAR, Hugo. O outro, vínculos e “desvínculos” (Pré-texto para um salão municipal). In: **Planetas sem boca: escritos efêmeros sobre arte, cultura e literatura**. Trad. Lyslei Nascimento. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006, p.313-318.

ARISTÓTELES. **A política**. Trad. Nestor Silveira Chaves. São Paulo: Edipro, 2009

BARTHES, Roland. A morte do autor. In: **O rumor da língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BELLEMIN-NOEL, J. **Plaisirs de vampires**, Paris, P.U.F. 2001

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. Língua Portuguesa. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Fundamental - bases legais** Ministério da Educação. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1998.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas cidades, 2011.

Comitê Gestor da Internet no Brasil. (2021). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros: TIC Domicílios 2020**. São Paulo: CGI.br.

EAGLETON, Terry. **Teoria da Literatura: Uma introdução**. Trad. Waltensir Dutra. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **Como ler literatura: Um convite**. Trad. Denise Bottmann. 1 ed. Porto Alegre, RS: L&PM, 2017.

ECO, Umberto. O leitor-modelo. In: **Lector in Fabula ou a compreensão interpretativa dos textos narrativos**. São Paulo: Perspectiva, 2004. p.35-49.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 23 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GALINARI, Melliandro Mendes. A autorialidade do discurso literário. In: MELLO, Renato de. **Análise do Discurso & Literatura**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Editora Ática, 1994.

LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Editora Ática, 2009.

_____. **Literatura infantil brasileira: Histórias & Histórias**. 6 ed. São Paulo: Editora Ática, 2007.

LANGLADE, Gérard. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. Trad. Rita Jover-Faleiros. In: LANGLADE, Gérard & REZENDE, Neide Luzia de, et all (org). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda casa editorial, 2013.

LISPECTOR, Clarice. **Água viva**. Rio de Janeiro: Artenova, 1973, p. 25.

MARTINS, Angela Maria. Autonomia e educação: A trajetória de um conceito. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 115. Mar. 2002, p. 207-232.

MICHELLI, Regina. Contos fantásticos e maravilhosos. In: GREGORIN FILHO, José Nicolau (Org.). **Literatura infantil em gêneros**. São Paulo: Mundo Mirim, 2012, p. 26-56.

PAZ, Octávio. **O Arco e a Lira**. Trad. Olga Savary. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PIETRI, Émerson de. Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa. In: **Revista Brasileira de Educação**. V. 15, nº43. Abr, 2010. p. 70-83. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000100005> Acesso em 02 out. 2021.

REYES, Yolanda. Dejar que todos los acentos vayan a los niños. In: **Fundación Cuatrogatos** (www.cuatrogatos.org). Acesso em 25/02/2022

ROUXEL, Annie. A tensão entre utilizar e interpretar na recepção de obras literárias em sala de aula: Reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade. Trad. Marcelo Bulgarelli. In: LANGLADE, Gérard & REZENDE, Neide Luzia de, et all (org). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda casa editorial, 2013.

ROUXEL, Annie & REZENDE, Neide Luzia de, et all. **Um sujeito leitor para a literatura na escola. Entrevista com Annie Rouxel**. São Paulo: FE-USP, 2015. p. 280-294.

SCHUELER, Alessandra F. Martinez de. Crianças e escola na passagem do Império para República. In: **Dossiê: Infância e Adolescência**. Revista Brasileira de História, 19. Set, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-01881999000100004> . Acesso em 18 jun. 2021.

SILVA, Tiago Cavalcante da. **Ensino de literatura na educação básica: (des)aprendizagem, humanização e resistência**. Rio de Janeiro: Grupo Multifoco, 2018.

SILVEIRA, Lucas. **Caminho não tem fim**. São Paulo: BMG Rights Management (Brazil) Ltda, 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Sq5YQwsGZuY>. Acesso em 1 de abr. 2022

_____. **Sexto andar**. São Paulo: Tratore, 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HZd0gVnHOzY> . Acesso em 1 de abr. 2022.

TAUVERON, Catherine. A escrita “literária” da narrativa na escola: condições e obstáculos. In: **Educar em revista**, n. 52, Curitiba: Editora UFPR, abr./jun. 2014. p. 85-101.

XAVIER, Antonio Carlos. Reflexões em torno da escrita nos novos gêneros digitais da internet. In: **Revista investigações - Linguística e Teoria Literária**, v. 18, n. 2. UFPE, 2005.

XYPAS, Rosiane Maria Soares da Silva. Para uma didática da implicação em leitura de textos literários: A função das marcas de subjetividade do leitor. In: **Revista Entreletras**. Araguaína/ TO, v. 9, n. 2, jul/set 2018. p. 164-179. ISSN 2179-3948. Acesso em 14 jan. 2022

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. In: **Via Atlântica**, nº 14. Dez. 2008 p. 11-22.