

O *best-seller* e sua importância no letramento literário escolar

The best seller and its importance in literary school literacy

Sara Goretti Ferreira

Graduada em Letras Vernáculas pela UniAGES. Especializando-se em Metodologia e Prática no Ensino em Língua Portuguesa pela FAIARA. Professora de Língua Portuguesa na rede pública estadual da Bahia. E-mail: sarahlemos.sl@hotmail.com

Ray da Silva Santos

Graduado em Letras Vernáculas pela UniAGES. Especializando-se em Estudos Linguísticos e Literários pela UCAM. E-mail: ray.letras@hotmail.com

Camila Ferreira de Carvalho

Graduada em Letras Vernáculas pela UniAGES. E-mail: camilacarvalhoprofessora@hotmail.com

Resumo: O termo Letramento surge em um cenário em que não é mais suficiente ser alfabetizado, isto é, saber escrever (codificar) e saber ler no sentido restrito de decodificar, trazendo, em si, a proposta de efetivar a aprendizagem de tais saberes e de torná-los significativos não somente às atividades desenvolvidas na escola, mas também demonstrando igual relevância às práticas sociais e extraescolares dos alunos. O letramento literário, por sua vez, vai além, pois tem como base a linguagem-palavra literária, essa que nomeia o mundo por meio da estética e da subjetividade, exigindo, assim, o contato com os mais variados textos. Nas escolas, no entanto, as práticas de leitura se limitam apenas ao estudo das obras canônicas, excluindo, de certa forma, os demais textos, em especial os *best-sellers*. Logo, no modo de condução do processo de formação literária, pode-se afirmar que são vários os fatores que negam aos estudantes a possibilidade de vivenciar situações de efetivo letramento literário. Por isso, dentro dos limites previstos, buscar-se-á analisar, de maneira lacônica, as causas da negação de espaço à literatura de *best-seller* nas atividades de letramento literário, em uma época em que são os livros dessa categoria comumente requisitados pelos jovens. Com o intuito de abordar tais problemáticas, foram seguidos os objetivos de verificar o porquê da resistência por parte da matriz curricular nacional quanto à contemplação de obras não canônicas nas aulas de literatura, o de descrever limitações impostas por essa resistência da base curricular para a efetivação do letramento literário, a fim de apontar contribuições da literatura de *best-seller* para o desenvolvimento do potencial subjetivo leitor.

Palavras-chave: Letramento literário. Cânone literário. *Best-seller*.

Abstract: The term Literacy arises in a scenario in which it is no longer enough to be literate, that is, to know how to write (code) and to know how to read in the strict sense of decoding, bringing, in itself, the proposal of effecting the learning of such knowledge and making significant not only to the activities developed in the school, but also showing equal relevance to the students' social and extracurricular practices. Literary literacy, on the other hand, goes

beyond, since it is based on literary word-language, which names the world through aesthetics and subjectivity, thus requiring contact with the most varied texts. In schools, however, reading practices are limited only to the study of canonical works, excluding, to some extent, other texts, especially bestsellers. Therefore, in the mode of conducting the process of literary formation, one can affirm that there are several factors that deny students the possibility of experiencing situations of effective literary literacy. For this reason, within the foreseen limits, we will attempt to analyze, in a laconic way, the causes of the denial of space to bestselling literature in literary literacy activities, at a time when books of this category are commonly requested by young. In order to address such problems, the objectives of verifying the resistance of the national curricular matrix regarding the contemplation of non - canonical works in literature classes were followed, to describe the limitations imposed by this resistance of the curricular base for the accomplishment of literary literacy in order to point out contributions from bestseller literature to the development of the subjective potential reader.

Keywords: Literary literacy. Literary canon. Best seller.

1 O ensino de literatura: implicações curriculares e dimensão real

O currículo escolar implícita e explicitamente reflete a sociedade a qual serve e visa manter ou modificá-la, posto que envolve os aspectos formativos pensados e planejados para o ensino, levando em conta, sobretudo, o tipo de sujeito que se pretende formar. Assim, quando na escola desconsidera-se o conhecimento produzido e acessado pela classe socialmente desfavorecida, em privilégio da divulgação da cultura dominante, o ensino passa a ser conduzido como um mecanismo de reprodução de um modelo social pautado na desigualdade, no qual se perpetua um tipo de ideologia e discurso, no caso, dos que dominam, pois é a ideologia dos que dominam que prevalece.

Em análise da institucionalização dos conteúdos pela escola, Moreira e Candau (2007) denominam a organização do currículo como hierárquica, pois legitimam um tipo de saber, no caso o capital cultural produzido ou reconhecido pela classe social favorecida, em desfavor do conhecimento das classes populares e também dos discursos voltados para a formação de sujeitos que reconhecem o sistema como algo a ser questionado e, com isso, mutável. Destarte,

[...] a escola enquanto propensa a consentir investimentos de tempo, esforço e dinheiro necessários para conservar ou aumentar o capital cultural, tende a duplicar os efeitos simbólicos e econômicos da distribuição desigual, ao mesmo tempo, que dissimula e legitima tais efeitos. (BOURDIEU, 2007, p. 310).

Como efeito, são caladas as vozes dos chamados grupos sociais minoritários e marginalizados, ao passo em que as produções as quais eles têm um maior contato, senão o único, são privadas de ter um lugar nos conteúdos ministrados em sala, ou seja, de estarem ao acesso sistemático dos alunos, muitos até pertencentes a esses grupos.

Essa forma de regimento do ensino recebe a denominação de Violência Simbólica, porque contribui com o jogo de poder conduzido pela classe social

detentora do poder material, que, por isso, é privilegiada no âmbito de cultura valorizada pelas instituições formais de educação.

A utilização do modelo pedagógico da Escola como Violência Simbólica explica o fato do discente oriundo de uma classe socioeconômica desfavorecida se negar a aprender, ou então fazer-se satisfeito com o conhecimento necessário à condição de preparado para o exercício de mão-de-obra e, desse modo, evidencia o atendimento das ideologias implícitas do sistema.

Em síntese, dá-se o nome de Violência Simbólica, por ser uma maneira de atingir de modo prejudicial àqueles dependentes da rede pública de ensino, visto que os mesmos sentem rigorosamente a disparidade entre os conteúdos escolarizados e a realidade da qual vêm e atuam.

Tal como apresentado acontece com a escolarização da literatura, no momento em que, disposta como disciplina, tende a supervalorizar o estudo de produções literárias canonizadas pelas lentes da crítica.

A escola é a instituição que há mais tempo e com maior eficiência vem cumprindo o papel de avalista e de fiadora do que é literatura. Ela é uma das maiores responsáveis pela sacração ou pela desqualificação de obras e de autores. Ela desfruta de grande poder de censura estética sobre a produção literária (LAJOLO, 2001, *apud* PINHEIRO *et al.*, 2012, p. 10).

Em outras palavras, a escola acaba por assumir o papel de efetivar uma constante segregação, por vez, já presente no campo literário, a saber, que, segundo Saviani (2008), constitui a atividade literária uma das múltiplas formas de manifestação de violência simbólica.

Ainda de acordo com o citado autor, esse tipo de violência é praticado na escola pelo trabalho pedagógico (TP) definido

[...] como trabalho de inculcação que deve durar o bastante para produzir uma formação durável; isto é, um *habitus* como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da ação pedagógica (AP) e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado (BOURDIEU; PASSERON, 1975 *apud*, SAVIANI, 2008, p. 19).

Nessa perspectiva, será aqui analisado, especificamente, o TP no Ensino Médio, na área de Literatura, o qual acaba compactuando com a marginalização de produções. Sob esse ponto de vista, Moreira e Candau (2007) alegam que alguns professores consideram que o estudo da literatura deve ser limitado ao contato com escritores e livros definidos como clássicos. Assim, também para alguns teóricos da educação, deve o interesse central do currículo ser pautado em obras e os autores tidos como ilustres e exímios.

É provável que os descritos posicionamentos decorram da desconsideração por parte das autoridades pedagógicas (AuP) quanto às discussões contemporâneas acerca da legitimidade do cânone. Questões as quais levantadas pelas teorias críticas são expostas por Cosson (2007) como meios de denúncia de que, no seletivo dos clássicos,

encontram-se aspectos que tencionam inferiorizar culturalmente os sujeitos sociologicamente marginalizados, em termos de sexualidade, classe, gênero, etnia e nacionalidade. Esses grupos, de acordo com Silva (2005), também por meio das teorizações críticas e pós-críticas, reivindicam a integração das construções culturais que representam suas experiências, socialmente segregadas pelas identidades dominantes.

Nesse ínterim, é mantido intacto o total espaço atribuído ao cânone na AuP em Literatura, amiúde sob a justificativa de que

[...] parecem [os professores] acreditar que há uma essencialidade literária nas obras canônicas que não pode ser questionada. Essas obras trazem um ensinamento que transcende o tempo e o espaço e demandam uma profundidade de leitura fundamental para o homem que se quer letrado. (COSSON, 2007, p. 33)

Porém, nota-se certa discrepância entre essa crença aderida por muitos docentes e como os mesmos procedem, uma vez que há uma extensa programação a ser seguida, em um tempo não tão equivalente que, destinado ao trabalho de livros e autores reconhecidos pelas instâncias de classificação literária, tem como fim as exigências dos vestibulares e do ENEM, residindo nisso a atual função (única) do ensino de Literatura no nível Médio.

Tal descaracterização é reflexo de todo um contexto histórico de constituição da finalidade de oferta do Ensino Médio que, ao ter sido democratizado e, com efeito, destituído de seu caráter primeiro, antes voltado à humanização exclusiva no meio elitista, passou a ceder espaço ao intuito de formar para o mercado de trabalho, modificando também a essência da ocupação da disciplina de Literatura no currículo, em função da formação científica e profissionalizante do seguimento médio de ensino, haja vista que a real essência da literatura consiste em humanizar. Nesse sentido, não é ela diretamente útil a nenhum dos dois propósitos: nem à subsequência acadêmica – salvo na área de Letras; nem enquanto fonte de extensão profissional formadora da mão-de-obra.

Sob essa perspectiva, pretende-se, com o atual ensino de Literatura nas escolas, “satisfazer” aos intentos de um exame de seleção, esse que, na maioria das vezes, limita o estudo literário à análise de critérios histórico-cronológicos, tratamento que, mais uma vez, sobrepõe as obras literárias canonizadas e, sendo essas definidas por instâncias maiores, resulta na constituição de mais uma das tantas imposições ao professor, nesse caso ao de literatura.

Como consequência da citada arbitrariedade resulta a ação pedagógica (AP) dividida entre seguir os programas de fins unidirecionados às provas seletivas e, desse modo, conduzir o ensino no nível Médio com igual formato objetivo dos famosos “cursinhos”, em nada significativo para a formação leitora; ou contrariar o supracitado propósito, em busca de resgatar o imo subjetivista da literatura e seu caráter humanista, optando por direcionar suas aulas ao estudo de obras que apresentam uma linguagem melhor acessível a seus potenciais leitores, assim como textos literários que incluam novas discussões acerca das mais diversas temáticas, as quais, em muito,

atraem os alunos e diminuem a resistência dos mesmos em relação ao contato com os livros, uma vez que, enquanto jovens, em sua maioria, demonstram mais interesse por outros meios de entretenimento.

Caso, no currículo, houvesse o reconhecimento do fato, de que a atração dos discentes por outras formas de expressão e o conseqüente alarme de aversão dos jovens para com a leitura deriva da ausência de diálogo na relação entre o acervo literário tradicional apresentado pelo ensino e os interesses dos estudantes, certamente menores seriam as lacunas deixadas pela escola.

Em proveito disso, o comércio editorial porta-se atento à carência de atendimento às expectativas do público juvenil e por meio da utilização de novos recursos gráficos, de novas linguagens e, sobretudo, da inclusão de novos e diversos temas, consegue intermediar o contato de tal público com outros subsistemas da literatura, que não somente o cânone, ou seja, com conjuntos inerentes à literatura não canonizada, constantemente, sem voz, vez e lugar nas metódicas aulas de literatura.

Difícilmente, o professor que é “produto” e, ao mesmo tempo, agente da grade curricular tradicionalista levará em conta a função que tem o texto literário em essência. Segundo Teles (2010, [s.p.]), “[...] promover o conhecimento estético, concebido por meio do prazer da descoberta do real e do poder imagético que esse tipo de texto desencadeia no leitor”.

Destarte, sem a consciência da supracitada função do contato com o texto literário, torna-se inviável que o docente conduza coerentemente o aluno ao universo literário. Isso porque a ausência dessa noção pouco instigará o desenvolvimento de métodos que contemplem não apenas as obras, mas também e, principalmente, os anseios e as reais necessidades dos alunos, enquanto leitores literários em potencial.

Sobre isso, ressalta Colomer (2003), ao fazer referência aos estudos de *Iser* (1976), adepto da teoria da recepção, que são dois os aspectos bases do ato de ler, logo do contato com o texto, seja qual for, inclusive o literário: a visão de mundo do leitor, nomeada por *Iser* como repertório, e a criação de “estratégias” de produção (no plano do autor) e de interpretação (do leitor).

Em síntese, os referidos estudos colocam a leitura como uma interação entre a construção de mundo fruto das experiências do leitor e as convenções compartilhadas, que nada mais são do que métodos, descritos como estratégias de contato com o texto literário.

Além disso, vivendo em uma época em que não apenas a escola fornece o capital cultural, os leitores, principalmente os alunos, passam a ter acesso a uma gama de produções elaboradas pelos mais diversos grupos sociais. Com isso, torna-se cada vez maior a necessidade de mediação docente nessa relação do discente com os variados repertórios literários, uma vez que, ainda de acordo com Colomer (2003, p. 95), segundo a teoria da linguística textual europeia, “[...] a coerência do texto resulta das estratégias de leitura”.

Isso evidencia que, se a relação, o contato entre o discente e o livro, já ocorre fora dos muros da escola, cabe a essa, então, mediar tal encontro, traçando as estratégias que conferirão coerência à obra, isso por meio da contextualização definida por Cosson (2007, p. 86) “[...] como o movimento de ler a obra dentro do seu contexto,

ou melhor, que o contexto da obra é aquilo que ela traz consigo, que a torna inteligível para o sujeito enquanto leitor”.

Sob essa perspectiva, faz-se imperativo que o docente trabalhe, nas aulas de Literatura, tanto as obras clássicas quanto o emergente e já expressivo contato com obras não canonizadas, desde que as produções literárias ou não potencializem o estabelecimento de diálogo com diferentes textos.

Considerando que as ações de analisar criticamente e questionar exigem muito dos professores de quais forem as disciplinas e que, no caso da literatura, eles encontram justificativas em uma proposta curricular que ainda prevê o estudo literário escolar unicamente voltado para a história e a cronologia dos estilos de época, é o panorama de ensino de Literatura, marcado pela falta de caracterização da real função do texto literário, bem como uma AuP que, em termos de leitura exige muito de seu aluno, mas que pouco mobiliza esse discente, que expõe o leitor a uma relação estritamente objetiva e descontextualizada com o texto. O contato com o texto literário acontece, em sua grande parte, com finalidades pragmatistas que visam no máximo abstrair das obras estudadas o conhecimento de teor informativo, em vez do conhecimento de cunho subjetivo e estético pertinente ao imo literário.

Tal realidade é também reflexo de uma formação docente pela qual muitos professores de Literatura passaram, sem sequer terem analisado um texto literário sob o viés estético. A saber, da prioridade atribuída à análise dos aspectos linguísticos, em que o texto literário era utilizado como mero “papel de parede”.

Em consequência, enfrenta-se, na contemporaneidade, uma crise no ensino-aprendizagem de Literatura, como uma espécie de resposta a tudo o que lhe foi negado, pois são poucas as probabilidades de um docente que não teve um contato prazeroso com uma obra literária a presente de forma entusiástica aos seus discentes.

Com efeito, observa-se um cenário em que o estudante não é instigado ao menos a ler as obras sugeridas pela escola, ainda que por obrigação, posto que, para o acesso às informações pontuais sobre aquelas produções, os alunos recorrem às fontes digitais de pesquisas sob o formato de resumos. Enquanto, pelo desejo de ler, optam por consumir produções atuais que, oriundas dos investimentos exorbitantes da indústria midiática, são segregadas pela AP reprodutivista e, em contrapartida, aclamadas por grande parte dos discentes, os quais acabam por encontrar mais sentido nas artes e nos modos de expressão ofertados pela “rua” ou pela indústria midiática. Constatação indicadora de que não apenas existem produções simbólicas para além dos clássicos, de como são elas arrebatadoras dos interesses dos alunos.

Tal verificação aponta para o fato de que, certamente, há leitores na faixa etária jovem, embora a escola não reconheça como legítimos os gêneros pelos quais esses alunos transitam comumente. Ao não valorizar as escolhas literárias dos discentes, a postura da escola provoca aversão dos jovens aos clássicos literários, assumindo, assim, uma maior parcela de responsabilidade na existência do conflito entre o discente e o texto indicado pelo docente.

2 O currículo literário significativo vai além do cânone

A literatura vai além da dimensão artística, ela está intrinsecamente relacionada aos mecanismos político-ideológicos das classes sociais dominantes e também das dominadas, pois “[...] a literatura, no sentido que herdamos da palavra, é uma ideologia. Ela guarda as relações mais estreitas com questões de poder social” (EAGLETON, 2006, p. 33).

Sendo assim, é nítida a presença de luta de divergentes forças que constituem o polissistema literário, concepção, segundo Cosson (2007), oriunda da *Polysystem Theory* desenvolvida na década de 1970 por Itamar Even Zohar, o qual, conforme sintetiza Cosson (2007), entende a literatura enquanto sistema composto de subsistemas: o canônico é apenas um deles e, como tal, é definido por Jobim (1992, p. 70, grifo nosso):

nas artes em geral e na literatura, que nos interessa mais de perto, *cânon* significa um perene e exemplar conjunto de obras - os clássicos, as obras-primas dos grandes mestres -, um patrimônio da humanidade (e, **hoje percebemos com mais clareza, esta "humanidade" é muito fechada e restrita**) a ser preservado para as futuras gerações.

Percebe-se que, na supracitada colocação, o teor crítico presente nas palavras do autor, no momento de fazer menção acerca dos responsáveis pela produção e salvaguarda do cânone, demonstra que é a pequena parcela da sociedade que detém título de dominante e, para manter o patrimônio cultural da sua esfera, precisa popularizá-lo, impondo-o indiscutivelmente à humanidade.

É o reconhecimento da multiculturalidade, inclusive expressa por meio da ideia de polissistema, uma forma de questionar essa tentativa de homogeneização, via a imposição do cânone, o qual, não ocupando espaço único, deve ser justaposto ao sistema literário das manifestações literárias não canônicas, a citar a literatura de massa, com os *best-sellers*.

O sistema literário não canônico pode ser visto como o conjunto de obras que não são estudadas nos âmbitos acadêmicos, pois muitos justificam pelo fato de que suas produções estão inteiramente atreladas ao jogo de oferta e procura, e não ao uso estético da palavra. Muitas escolas, por sua vez, para justificarem a ausência dessas nos currículos escolares, reafirmam que os clássicos traem aspectos de suma importância para a construção da identidade cultural. Porém, sabe-se que “[...] a literatura por si só faz parte da formação do sujeito, atuando como instrumento de educação, ao retratar realidades não reveladas pela ideologia dominante” (CÂNDIDO, 1972, *apud* PARANÁ, 2008, p. 57).

No entanto, as obras das denominadas literaturas de massa expõem uma linguagem mais aproximada do uso cotidiano, com uso de gírias e vícios de linguagens e personagens caricatos, mas tais características não são sinônimas de uma literatura inferior, pois enredos mais flexíveis demonstram a pluralidade que há na língua. Conforme Cosson (2007, p. 34), “a literatura na escola tem por obrigação investir na leitura desses vários sistemas até para compreender como o discurso literário articula a pluralidade da língua e da cultura”.

Até mesmo porque são muitas e diversas as vozes constituintes da identidade multicultural da nação brasileira, não podendo estar ausente, inclusive, as obras do conjunto literário *queer* com o intento de delinear novos rumos de discussões acerca da sexualidade, rumos que, embora já existentes, jamais tiveram o justo lugar no currículo, sob a questionável desculpa de “poupar” a família e a Igreja de possíveis contrariedades acerca da “liberdade” que a sociedade atribuiu aos institutos escolares.

No tocante aos *best-sellers* (os livros mais vendidos), por sua vez, são vistos pelos críticos literários como obras rasas que são apenas enredos para o entretenimento, logo, sua leitura deve estar atrelada fora do âmbito escolar. De fato, a leitura da denominada literatura de massa ou de mercado, amiúde apresenta um desempenho superficial, que ocorre justamente em função da indiferença da escola, ao ignorar a crescente aderência dos jovens aos livros da literatura de mercado. Por ser o ensino literário apático e até omissivo, não intervindo nesse contato, que quando mediado pode atender a objetivos relacionados à formação do aluno. Segundo Sodré (1985, p. 16), “a presença determinante do mercado não quer dizer que o texto de literatura de massa não possa fazer crítica social”.

Com base na alegação de Sodré (1985), a literatura de massa passa a ser um caminho fértil para a inserção dos jovens no universo literário, a considerar que mesmo as demandas mercadológicas não anulam o caráter subjetivo que tem todo e qualquer texto a ser lido, em outras palavras, os interesses mercadológicos não determinam em extremo que as interpretações sejam menos críticas, pois essa consequência resulta de uma série de fatores, a citar o leitor e a atividade de recepção. Os *best-sellers* conseguem prender a atenção dos jovens por problematizar a sua vida, os seus relacionamentos amorosos e entre amigos. De acordo com Sodré (1985, p. 6), “do produto da literatura de massa, costuma-se dizer que é envolvente, emocionante etc. São juízos que partem diretamente do mercado consumidor”.

Dado o reconhecimento das supracitadas atribuições da literatura de massa, diminuem-se os critérios que possam justificar a marginalização desse conjunto de obras nas propostas escolares de formação literária, pois, diante do exposto, constrói-se a ideia de que a utilização dessas produções propicia a fruição literária, a qual, ao contrário de denotar mero entretenimento, tem, de acordo com Ranke e Magalhães (2011, p. 59), um maior alcance das funções possíveis à exploração da literatura,

Ao mobilizar entendimento e sensibilidade, razão e afetividade, vontade e desejo, a fruição literária exige intensa atuação dos sujeitos para a construção de sentidos e significados, colocando em cena faculdades e repertórios culturais múltiplos. Assim compreendida, possibilita a criação de vínculos com o conhecimento e com o mundo, apresentando-se não apenas como uma experiência estética, mas também como experiência profundamente humana e humanizadora.

E, ainda conforme Sodré (1985, p. 72), “[...] a persistência da mitologia heroica dos *best-sellers* e sua grande penetração em todas as camadas populacionais constituem uma ponte para o entendimento dos modos de pensar, sentir e emocionar-se do povo”.

Entende-se, na presente proposta, que, quando considerada, a literatura da cultura de massa apresenta mais potencialidades do que riscos a perpetuação da arte literária, acresce seu poder, sua primazia de envolvimento dos sujeitos, os quais, em uma época de constantes e caóticas transformações, são facilmente raptados pelas iniciativas do mercado tecnológico que, de certa forma, apropria-se, cada vez mais, de espaços antes pertencentes à literatura, a citar ao papel de informar, de entreter e mesmo de formar o pensamento, tendo os mecanismos tecnológicos uma maior facilidade nessa instauração de perspectivas tanto positivas, quanto negativas.

Além do mais, assim como a falsa legitimação de toda e qualquer luta de unificação que defenda apenas uma das singularidades e reconheça tal atitude como defensora da perpetuação do todo em jogo, constitui também a luta da crítica em nome de um sistema literário puro, uma espécie de dizimação das possibilidades de existência da literatura. Em analogia a essa constatação, aponta Erwin Panofsky (*apud* CALDAS, 1987, p. 14): “conquanto seja verdade que a arte comercial está sempre em perigo de acabar como uma prostituta, é igualmente verdadeiro que a arte não comercial está sempre em perigo de acabar como uma solteirona”.

A citada relação indica que a pretensão da manutenção de uma rigorosa integridade da literatura pela idealização de “pureza” do sistema com o cânone via a restrição de acesso a esse sistema evidencia o risco do envelhecimento das expressões da arte literária e, com efeito, seu desaparecimento pela ausência de procura.

Enquanto a literatura de massa tem o risco de desvalorização social e de proibição por parte das instâncias da crítica, ela reinventa-se e torna-se cada vez mais instigante, de maneira que mais pessoas conseguem ser atraídas. Desse modo, diminui-se o perigo de extinção desse sistema literário. Assim como a prostituta que está constantemente suscetível à depreciação social, historicamente construída por princípios arraigados à religião e, ainda assim, seduz a muitos, essa literatura alista leitores, por meio da possibilidade de fruição. Segundo Ranke e Magalhães (2011, p. 47), mobilizando “[...] afetos, imaginação, sentidos e também intelecto, e é, nesse sentido, um fenômeno que envolve, principalmente, a ordem do sensível, sem, contudo, negligenciar aspectos inteligíveis”. Por isso, a literatura de mercado denota para a experimentação literária juvenil muito mais do que a reducionista ideia de mero passatempo.

3 Best-seller: um degrau para o leitor literário em potencial

Os jovens, ao se depararem com uma obra escrita há muito tempo, detentora de grandioso caráter estético e vocabulário culto, pouco se identificam com a escrita e o enredo. Para auxiliar na inserção dos ávidos leitores a leituras mais densas, os docentes podem trabalhar com os *best-sellers* como primeiro degrau. A literatura canônica, por sua vez, passará a ser vista como mais um degrau a ser alcançado pelos educandos, conforme aponta a teoria do Degrau, a qual tem o crítico José Paulo Paes como principal seguidor.

A teoria do Degrau atribui relevância às produções não canônicas, visto que as aponta como proposta para um primeiro passo ao contato com a literatura, para que, posterior a essa etapa inicial de motivação e familiarização com a arte das palavras, o

leitor possa adentrar espaços antes desconhecidos, isto é, possa ler obras legitimadas pela crítica literária.

Partindo-se da ideia de que é condição indispensável para o desenvolvimento do hábito de realizar qualquer atividade a presença de aspectos que instiguem o sujeito em relação ao objeto da atividade, defende-se não ser diferente na leitura literária, a saber, que a formação de adeptos à literatura deve ter como ponto de partida práticas que os motivem, que estimulem os iniciantes ao desenvolvimento do gosto de ler diferentes obras. Despertadas essas sensações no leitor frente à literatura, estará ele pronto a alçar voos distantes, em outras palavras, a ser apresentado às produções do denominado cânone literário, “[...] é em relação a esse nível superior, aliás, que uma literatura ‘média’ de entretenimento, estimuladora do gosto e do hábito da leitura, adquire o sentido de degrau de acesso a um patamar mais alto [...]” (PAES, 1989, *apud* LANI, 2010, [s.p.]).

O citado patamar, denominado por Paes (1989, *apud* LANI, 2010) como mais elevado, amiúde apresenta produções de linguagem rebuscada, que exigem um maior grau de intimidade com a atividade de ler e que, em grande parte, pouco consegue traduzir-se em significação para quem se inicia no universo literário já pelo acesso às produções de cunho complexo, pouco atraindo esse perfil. Entretanto, não quer dizer que, por apresentar essas características, o cânone deva ser abolido, pelo contrário, ainda é maior o princípio de que todos têm direito ao acesso à cultura produzida pela humanidade, da popular à erudita e, como corrobora Cândido (1995, p. 191),

[...] a luta pelos direitos humanos abrange a luta por um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis da cultura. A distinção entre cultura popular e cultura erudita não deve servir para justificar e manter uma separação iníqua, como se do ponto de vista cultural a sociedade fosse dividida em esferas incomunicáveis, dando lugar a dois tipos incomunicáveis de fruidores. Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável.

Nessa perspectiva, a ideia de degrau na atividade leitora atende tal anseio, pois abarca ambos os sistemas literários, uma vez que assinala a pertinência das produções da literatura de massa, já circulante entre um numeroso público, como meio para o ingresso à literatura canonizada, por vez menos acessada pela “[...] grande maioria que, devido à pobreza e à ignorância, é impedida de chegar às obras eruditas” (CÂNDIDO, 1995, p. 186). Ou seja, tem o direito negado por condições que ultrapassam o fator de escolha.

No tocante à citada problemática, mobiliza-se a ideia de que a difusão do cânone independa da disposição de classe social, em prol da ponderação de que “[...] a literatura chamada erudita deixe de ser privilégio de pequenos grupos” (CÂNDIDO, 1995, p. 186). Isso pressupõe que a questão do acesso à literatura seja deslocada do critério de classe socioeconômica para o requisito básico de estágio de desenvolvimento do leitor. Até porque, como sustenta a teoria do Degrau, é importante

que todo sujeito tenha assegurado o respeito ao respectivo estágio de desenvolvimento, aspecto relevante, porque aqui é tratado o processo de formação, o literário.

4 As variedades como oportunas ao letramento literário

O termo Letramento surge em um cenário em que não é mais suficiente ser alfabetizado, isto é, saber escrever (codificar) e saber ler no sentido restrito de decodificar, trazendo, em si, a proposta de efetivar a aprendizagem de tais saberes e de torná-los significativos não somente às atividades desenvolvidas na escola, mas demonstrando igual relevância às práticas sociais e extraescolares dos alunos.

Conforme Souza e Cosson (2011), as práticas sociais que vinculam as produções de textos e a escrita compõem o letramento. Quando o termo é adotado pelo âmbito literário, cuja experiência permite ao sujeito o contato com a palavra estética, o letramento literário se torna diferente dos demais tipos, porque a linguagem literária é capaz de materializar por meio de palavras de sentimento, de cores e de sabores.

A literatura, enquanto disciplina escolar, passou a ser reduzida apenas ao estudo histórico-social das obras literárias, focando no estudo dos clássicos. Tal prática impulsiona a manutenção do discurso segregador, pois, conforme Foucault (1970, p. 44), “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”.

Promover o contato do educando apenas com os livros considerados clássicos é, de certa forma, negar o contato com obras que possuem os discursos das classes sociais minimizadas pela sociedade, como a literatura produzida por ou sobre homossexuais (literatura *queer*), a indígena, a africana e a periférica, por exemplo.

A escola, dessa maneira, deixa lacunas na formação dos sujeitos, ao passo que não cumpre os preceitos do letramento literário, que é o contato com as diversas manifestações literárias. Ao apresentar apenas a literatura canonizada, muitas vezes distante da realidade do sujeito, este vai em busca de leituras que promovam diálogo com o seu eu, principalmente com as obras denominadas de literatura de massa.

Para explorar a literatura de maneira significativa, em que possam ser expandidas as visões do sujeito e as trocas de experiências, um dos caminhos é ver além do olhar histórico-social das obras e contextualizá-las nos níveis teóricos, poéticos, críticos e estilísticos, mostrando que, conforme Souza e Cosson (2011), a escrita, principalmente a literária, atravessa os limites que as sociedades impõem e conseguem descrever e dar forma ao mundo. De acordo com Cosson (2007), tais concepções compõem uma das sequências didáticas que promovem a construção do conhecimento na sala de aula. O professor, inicialmente, precisa motivar os seus alunos, depois, mostrar a todos, de forma breve, o autor e sua obra, contextualizá-la e, por fim, solicitar a leitura.

Importando-nos ressaltar o caráter decisivo inerente às etapas de motivação e de leitura ao teor prático proposto por este trabalho, traduzido em defesa do uso dos *best-sellers* em atividades de letramento literário, por ser a motivação disposta como o momento de relação com outros textos e a leitura em termos de tempo, com a disposição dos intervalos para a leitura simultânea de um livro que possa contribuir com a temática tratada pela obra de estudo central.

Acrescido a essa possibilidade, recorre-se à principal sugestão da teoria do Degrau, ou seja, do uso de livros já presentes no universo do leitor – a citar os *best-sellers* – enquanto uma espécie de degrau para a aproximação com a denominada antologia literária.

As aulas de literatura que trabalham também com textos literários da atualidade, que problematizam, na maioria das vezes, o mundo jovem, impulsionam o sujeito à formação de um olhar arguto e crítico. Tanto os clássicos quanto os *best-sellers* ajudam na produção de um repertório de leituras e, assim, o educando terá mais sensibilidade nas próximas leituras.

O letramento literário enquanto construção literária dos sentidos se faz indagando ao texto quem e quando diz, o que diz, como diz, para que diz e para quem diz. Respostas que só podem ser obtidas quando se examinam os detalhes do texto, configura-se um contexto e se insere a obra em um diálogo com outros tantos textos. Tais procedimentos informam que o objetivo desse modo de ler passa pelo desvelamento das informações do texto e pela aprendizagem de estratégias de leitura para chegar à formação do repertório do leitor (SOUZA; COSSON, 2011, p. 103).

Entende-se, então, como coerente a adoção do princípio de letramento literário que amplie o ensino para além da antologia tradicional, na medida em que seja voltado para a oferta de diferentes e alternativos repertórios da literatura, implicando ao papel do docente “[...] deixar fluir as leituras dos alunos” (COSSON, 2007, p. 83), dispondo espaço e, principalmente, voz às denominadas minorias que, há muito tempo e pelas diversas formas de expressão, se veem categorizadas como inferiores e indignas de terem suas representações afirmadas ou, ao menos, discutidas nas práticas curriculares do ensino de literatura.

Nesse viés, é o potencial subjetivo leitor existente nos alunos do Ensino Médio desenvolvido via o trabalho com textos literários da tradição popular não canônica, quando possibilita aos mesmos diferentes ângulos de visualização acerca da constituição de uma história não concluída, mas em permanente construção e que, principalmente, nessa fase de suas vidas, interessa ser discutida e questionada, visando o entendimento e o posicionamento diante de um mundo social, o qual, dividido arbitrariamente, não mais consegue conter a emersão de uma diversidade de paradigmas. Conforme reconhece Cosson, (2007, p. 83) “[...] é preciso compreender que o literário dialoga com os outros textos e é esse diálogo que tece a nossa cultura. Por essa razão, é papel da escola ampliar essas relações e não constrangê-las”. Pois não há legitimidade em propostas de trabalho da realidade como as de letramento literário, caso elas apresentem restrições impeditivas à abordagem das variedades.

5 Considerações finais

O alcance dos objetivos se deu por meio da confirmação da hipótese trabalhada, ratificada nos referenciais teóricos, a qual evidenciou que a marginalização do sistema

de produções literárias não canônicas nas aulas de Literatura tem direta relação com as finalidades atribuídas socialmente ao ensino escolar e ao modo de atuação pedagógica.

A priori, percebe-se que a contínua rejeição à abertura de espaços para o trabalho com obras não canônicas é consequência da função reprodutora social ainda atribuída às instituições de ensino, as quais se utilizam das formas de violência simbólica, quando nos currículos segregam as produções dos grupos minoritários, a exemplo da literatura desses, que já “avaliada” e desqualificada nas lentes da crítica, encontra na escola o campo efetivo de marginalização. Isso toda vez que ao roteiro de criações pertinentes à “exímia Literatura” é submetido o trabalho da maior quantidade de obras pelo docente, sob a perspectiva única de serem exigidas no ENEM e nos vestibulares.

Destarte, conforme o que fora exposto, entende-se que o processo de letramento literário depende tanto das atuações do campo pedagógico quanto das implicações curriculares. E, sobretudo, que apenas uma atuação pedagógica fundamentada pela visão de escola enquanto espaço de acolhimento de diferentes grupos sociais e de suas manifestações culturais poderá ser efetiva na luta contra a marginalização de obras, as quais, apesar de não canonizadas, são muito requisitadas pelos jovens, mas, dispostas à margem, são impedidas de fazer a ponte entre os estudantes e o envolvimento desses no campo literário.

Vale ressaltar que uma mediação docente expressiva é aquela que disponibiliza ao aluno manifestações dos vários discursos sociais, tanto o conhecimento do que está posto – a exemplo das obras clássicas – quanto das produções, ainda em busca de legitimação – como é o caso das obras dispostas como marginais – ao propósito de possibilitar que seja interrompida a perpetuação do extremismo, no qual é sobreposto a considerada alta Literatura, disposta pelas instituições formais de ensino como único conjunto literário, em detrimento das construções literárias dos grupos sociais minoritários.

Por tudo isso, pesquisar sobre o modo de condução do processo de letramento literário e os fatores que o potencializam, a citar a concepção de polissistema literário e a teoria do Degrau, possibilitou o desenvolvimento de uma visão crítica acerca do papel do professor de Língua Portuguesa/Literatura, dada a oportunidade de refletir sobre a resignificação da função social na formação literária, em não reprodutora, não limitada ao conhecimento do que já foi escrito, mas, principalmente, criadora de novos discursos, com a reivindicação já presente nos estudos linguísticos, mas pouco revisitada no campo literário, de uma escrita que emerge e não satisfeita tem sede de legitimação. Nesse sentido, atuar na formação literária dos discentes é assumir uma função, acima de tudo, democrática.

Haja vista que as ações de analisar criticamente e questionar exigem muito dos professores de quais forem as disciplinas e que, no caso da literatura, os mesmos encontram justificativa em uma proposta curricular, que ainda prevê o estudo literário escolar unicamente voltado para a história e a cronologia dos estilos de época, é o panorama de ensino de Literatura marcado pela falta de caracterização da real função do texto literário, bem como uma AuP que, em termos de leitura, exige muito de seu aluno, mas que pouco mobiliza esse discente, expondo-o a uma relação estritamente objetiva e descontextualizada com o texto literário, isto é, a um contato com finalidades

pragmatistas que visam, no máximo, abstrair das obras estudadas o conhecimento de teor informativo, em vez do conhecimento de cunho subjetivo e estético pertinente ao imo literário.

Tal realidade é também reflexo de uma formação docente pela qual muitos professores de Literatura passaram sem sequer terem analisado um texto literário sob o viés estético. A saber, da prioridade atribuída à análise dos aspectos linguísticos, em que o texto literário era utilizado como mero “papel de parede”.

Referências

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. Organização e tradução de Sergio Miceli. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

CALDAS, Waldenyr. *A literatura da cultura de massa: uma análise sociológica*. São Paulo: Lua Nova, 1987.

CÂNDIDO, Antonio. *Vários escritos*. Edição revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

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

EAGLETON, Terry. *Teoria da Literatura: uma introdução*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 02 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 20. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Tradução Johannes Krestschmer. São Paulo: Editora 34, 1976.

JOBIM, José Luiz (org.). *Palavras da Crítica: tendências e conceitos no estudo da Literatura*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1992.

LANI, Adriano Ramon. *A Literatura da Cultura de Massa*. 2010. Disponível em: <http://monografias.brasilecola.com/educacao/a-literatura-cultura-massa.htm>. Acesso em: 02 ago. 2014.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: MOREIRA, Antônio Flávio B.; BEAUCHAMP, Jeanete (Org.). *Indagações sobre currículo*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, 2007. p. 17-43.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica-Língua Portuguesa*. Curitiba, 2008.

PINHEIRO, Alexandra Santos. DAU, Mayara Regina Pereira. O que é Literatura?: Leituras dentro e fora da escola. In: *Revista Linguasagem*, Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) (*on line*). 18 ed. São Carlos: São Paulo, 1º semestre de 2012. Disponível em: <<http://www.lettras.ufscar.br/linguasagem/edicao18/artigos/044.pdf>> Acesso em: 20 fev. 2014.

RANKE, M. da C. de J; MAGALHÃES, Hilda G. D. Breves considerações sobre fruição literária na escola. In: *Revista Entreletras – Língua e Literatura da UFT*, nº 3, 2011-2. Disponível em: <<http://revista.uft.edu.br/index.php/entreletras/article/view/887>>. Acesso em: 26 jul. 2014.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 40. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SODRÉ, Muniz. *Best-seller: a literatura de mercado*. São Paulo: Ática, 1985. (Série Princípios).

SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildon. *Letramento literário: uma proposta para a sala de aula*, 2011. Disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143>> Acesso em: 30 abr. 2017.

TELES, Maria de Lourdes. A mediação da leitura literária na escola: uma lacuna a ser preenchida. In: *Revista Letras e Pedagogia da FAECA Dom Bosco (on line)*. Monte Aprazível: São Paulo, Novembro de 2010. Disponível em: <<http://revistadb.blogspot.com.br/2010/11/mediacao-da-leitura-literaria-na-escola.html>> Acesso em: 18 set. 2014.