

A LEITURA LITERÁRIA DOS JOVENS PARA ALÉM DAS AMARRAS E MUROS DA ESCOLA

Cynthia Agra de Brito NEVES (UNICAMP)¹

Douglas Vinicius Souza SILVA (UNICAMP)²

RESUMO

As estruturas de poder, segundo Foucault e Robert Darnton, são mantidas por meio de ferramentas de controle e de censura do Estado. A escola e o ensino de leitura podem fazer parte dessas ferramentas, discussão importante na atualidade, sobretudo quando nos deparamos com as últimas propostas e projetos governamentais para a educação, cultura e artes de modo geral. Neste trabalho, amparados pelas teorias de leitura e de ensino, buscamos entender o afastamento dos jovens em relação à leitura literária em geral; quais as consequências desse afastamento; e, ainda, qual papel as instituições e pessoas envolvidas no ensino têm na tentativa contrária: a de aproximar jovens e literatura. As teorias literárias, principalmente do século passado, contribuem para tal reflexão, pois constituem a base pedagógica para as aulas e materiais didáticos de ensino de leitura. A valorização da subjetividade, defendida por autores franceses, em especial, Michèle Petit, aparece como alternativa para romper o controle e a censura que envolvem esse ensino, demonstrando ser um modo eficiente de despertar o interesse dos jovens pela leitura e de valorizar a liberdade do ato de ler, o que potencializa a dimensão transgressora do letramento literário na formação de cidadãos ideológico e politicamente críticos.

PALAVRAS-CHAVE: censura institucional, leitura subjetiva, leitura literária.

ABSTRACT

The structures of power, according to Foucault and Robert Darnton, are maintained through the State's tools of control and censorship. School and reading education can be part of these tools, an important discussion today, especially when we come across the latest government proposals and projects for education, culture and the arts in general. In this work, supported by the theories of reading and education, we try to understand the deviation of young people in relation to the literary reading in general; what are the consequences of this deviation; and what role the institutions and people involved in teaching have in the opposite attempt: to bring young people and literature closer together. The literary theories, especially of the last century, contribute to this reflection, since they constitute the pedagogical basis for the classes and reading teaching materials. The appreciation of subjectivity, espoused by French authors, especially Michèle Petit, appears as an alternative to break the control and censorship involved in this teaching, proving to be an efficient way of arousing young people's interest in reading and valuing the

¹ Docente (nível MS-3.1) do Programa de Pós-Graduação do Departamento de Linguística Aplicada (PPG-LA), na área de Linguagem e Educação, linha de pesquisa Linguagens e Educação Linguística, no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). *E-mail:* cynneves@iel.unicamp.br

² Graduou em Letras pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) em dezembro de 2015. Em 2016, iniciou a graduação de Estudos Literários na mesma instituição, com previsão para conclusão em julho de 2018. Atualmente, já aprovado, aguarda início do semestre acadêmico para o mestrado em Linguística Aplicada do programa da pós-graduação do IEL- Unicamp. *E-mail:* odo.vinicius.ds@gmail.com

freedom of the reading, which potentiates the transgressive dimension of literary literacy in the formation of ideological and political critical citizens.

KEYWORDS: institutional censorship, subjective reading, literary reading.

1 Introdução

As estruturas educacionais não são impensadas. Não é por acaso que as escolas são como são, que elas ensinam como ensinam, que estabelecem suas prioridades como o fazem. A definição do que é de nível básico, ou seja, do que todo cidadão de um país deve saber, está totalmente ligada a essa estrutura de controle. Foucault (2003, p.44) reconhece que “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”. Nesse sentido, torna-se primordial entender o que está em jogo na forma como os detentores de poder planejam e impõem o ensino, partindo de um aspecto específico desse processo, que é a leitura. Como estamos abordando o controle do ensino de leitura, a censura parece ser um ponto de partida bastante produtivo.

Darnton, historiador que estudou a censura em diversos Estados totalitários, introduz sua questão da seguinte maneira:

Talvez pareça melhor começar com uma pergunta: o que é a censura? Pedi a meus alunos que dessem exemplos, e estas foram algumas das respostas (além dos casos óbvios de opressão sob Hitler e Stálin):

Dar notas
Chamar um professor de ‘professor’
Correção política
Resenha pelos pares
Resenhas de qualquer tipo
Editar e publicar
Proibir armas de ataque
Jurar ou se recusar a jurar fidelidade à bandeira
[...]
Classificar documentos para proteger a segurança nacional
Classificar qualquer coisa
O uso de ‘ela’ em vez de ‘ele’ como pronome padrão
Usar ou não usar gravata
Polidez
Silêncio. (DARNTON, 2016, p.11)

Ao abordar a censura no contexto da sala de aula, o autor deixa perceber, por meio das respostas dos alunos, que os estudantes se sentem censurados em seu

cotidiano, e o professor, muitas vezes, sequer percebe a pressão que oprime seus alunos. Algumas das definições valem ser destacadas, como “dar notas”, “chamar o professor de ‘professor’” e “classificar”, pois demonstram o poder do professor sobre o aluno como uma autoridade capaz de aprová-lo ou não, de “classificar” o que é bom e o que é ruim, e de exigir um tipo de tratamento hierárquico entre docente-discente.

Porém, quando o assunto é leitura, não são apenas os professores que exercem esse poder sobre os alunos. Segundo Chartier (1997, p. 113), as instituições “escola, igreja, família e biblioteca” buscam controlar as leituras das pessoas submetidas a elas, sendo que o controle de tais instituições é ainda maior e mais opressor do que o do professor. No mesmo sentido, Michèle Petit (2009, p. 17) afirma que “durante muito tempo, o poder, a Igreja e os educadores preocuparam-se com os perigos que uma difusão ampla da leitura poderia acarretar”. Por isso, entender a dinâmica desse controle requer um olhar histórico para representantes de todas essas instituições e, além disso, é preciso buscar entender o que há de tão importante na leitura para que ela seja objeto de desejo das esferas de poder. Para Petit (*Ibid.* p. 146), “há uma dimensão de transgressão na leitura”, e tal “transgressão” poderia significar um abalo nas estruturas de poder, o que representa riscos aos dominantes.

Todas essas questões, apresentadas de forma bastante breve, merecem ser tratadas com mais atenção. Este artigo se propõe a discutir como a censura e outras formas de controle da leitura aparecem no sistema educacional. Pretende-se cumprir tal objetivo por meio de uma revisão teórica de autores especialistas em leitura, sob diferentes perspectivas, e que dedicaram parte de seus trabalhos a explorar questões significativas desse tema. Para tanto, dividimos o artigo nas seguintes seções de análise: “O Estado e a Censura”; “Leituras Literárias: autoria e cânone no controle”, especificamente sobre a literatura; e, por fim, “A Escola Controladora”.

2 O Estado e a censura

A palavra “censura” foi definida aqui de maneira bastante genérica, por alunos de Darnton, mas para continuar a usá-la, faz-se necessário conceituá-la segundo o uso do próprio autor. Para Darnton (2016, p. 281), “se o conceito de censura for estendido a tudo, não significa nada”. E ainda completa a definição delimitando que “a censura como a compreendo é essencialmente política: é exercida pelo Estado”. Portanto, é de

extrema relevância diferenciar os controles da leitura que são feitos pelo Estado, que podem ser chamados de censura, e os que são de responsabilidade de indivíduos, que não podem receber tal conceituação. Por exemplo, quando afirmamos que a Igreja exerce a censura, estamos nos referindo somente aos contextos específicos em que a Igreja exerce poder sobre o Estado, ou vice-versa, e o mesmo vale para outras instituições, como a escola.

Entre os autores até aqui abordados, há unanimidade em relacionar a “crise” da educação mundial ao interesse dos diferentes poderes. Da mesma forma, a censura, como mecanismo de controle, é uma ferramenta que está sempre ao seu serviço. Além do interesse em manter as estruturas sociais desiguais, há o interesse de controlar facilmente as massas pobres da população, sem que essas percebam a violência que é cometida contra elas e, conseqüentemente, revolte-se. Roger Chartier (1999, p. 108), analisando exemplos através da história, argumenta que:

[...] Ora, o acesso à leitura e à escrita - ou seja, ao ensino - leva uma população de colegiais, e depois universitários, a abandonar a terra, ou a loja, em favor dos ofícios da pena e da palavra. Tudo isso contribui para que os poderes e os poderosos vejam nisso uma grande desordem social que enfraqueceria o Estado, já que, desviados dos ofícios da terra ou da manufatura e em busca de cargos e benefícios, os leitores que se tornam estudantes demasiado numerosos obrigam a importar do estrangeiro aquilo que não mais se produz no país. E a teoria mercantilista teme, mais do que tudo, o esgotamento da riqueza do reino, dilapidada para pagar as importações. É um imaginário muito forte, enraizado nas concepções econômicas, que não concebe a ordem social a não ser como reprodução idêntica das condições passadas.

Dessa forma, o historiador inclui outro motivo para o controle do acesso e qualidade da educação, o fator econômico e a necessidade de haver, em uma nação, trabalhadores não letrados e especializados. No mesmo sentido, Michèle Petit (2009, p. 109) aponta que os riscos que a leitura e seu ensino de qualidade representam para o Estado devem-se ao fato de que os alunos “adquiriam um maior domínio do mundo que os cercava e se libertavam do jugo daqueles que, até então, detinham o monopólio do saber. [...] Podiam, dessa forma, sair de um modelo de vínculo social em que o grupo exercia um domínio sobre cada um”. A autora completa ao afirmar que

Na realidade, as resistências em relação à leitura são proporcionais ao que ela põe em jogo: o modo como um indivíduo se vincula a um grupo, a uma sociedade. É por isso que um dos primeiros atos que os poderes autoritários realizam é controlar as formas de utilização da linguagem impressa. (*Ibid.* p.111)

É possível perceber, nesse trecho, que Petit relaciona ao Estado autoritário e outros “poderes” o controle da leitura, que contempla o acesso aos impressos, as formas de se ler e os sentidos atribuídos aos textos. A autora critica ainda que a tentativa de manter “o monopólio do sentido”, por parte do Estado, da Igreja e dos detentores de poder é sempre maior contra mulheres, negros – como resquício da escravidão - e outras camadas marginalizadas ou vítimas de opressão da sociedade (*Ibid.* p. 112). Os dados apresentados por Chartier (1999, p. 109) parecem comprovar esse fato, pois o autor percebeu que “durante muito tempo, a leitura das mulheres foi submetida a um controle que justificava a mediação necessária do clero, por temor das interpretações selvagens”. Assim, é possível perceber como a censura e tais formas de controle são ferramentas de opressão, e como seus alvos não são escolhidos ao acaso.

Entretanto, Street (2014, p. 38) faz objeções quanto à teoria da “grande divisão” entre letrados e iletrados, na qual se postula que os iletrados têm habilidades cognitivas limitadas, menor consciência sobre as opressões políticas que recebem e, assim, seriam menos críticos. O teórico desconstrói a suposição de que as pessoas letradas estão menos propensas a basear suas opiniões em autoridades (STREET, 2014, p. 20), como poderia sugerir alguns trechos anteriores, principalmente o de Petit, pois as práticas de leituras, literárias ou não, estão socialmente inseridas em relações de poder – já que são ideológicas e não autônomas ou neutras – e, assim, podem ser exploradas para manter estruturas sociais ou questioná-las, a depender das forças políticas exercidas sobre elas. Portanto, o letramento – incluindo o letramento literário – não é uma solução mágica em si, já que pode ser explorado para “inserir profundamente os alunos na ideologia e no controle da classe social do professor e impedi-los deliberadamente de alcançar uma avaliação desapegada e crítica de sua situação real” (STREET, 2014, p. 94).

Uma das formas de o Estado garantir que a educação não seja libertadora – no sentido de Paulo Freire (2011) – ou transgressora – no termo de Petit (2009) – e, assim, não lhe cause problemas futuros, é controlar os investimentos destinados a ela. No sistema capitalista, que rege a maioria das sociedades do mundo contemporâneo, não é

possível construir um projeto educacional de qualidade sem financiamento, pois faltarão profissionais capacitados, recursos básicos e dinamicidade. Sabendo disso, o Estado busca convencer a população de que está constantemente em crise, para justificar a diminuição de verbas destinadas à educação, sempre um dos primeiros alvos dos poderes autoritários, como bem acusou Petit.

Em contexto nacional, é possível perceber esse tipo de medida que recentemente tramitou na Câmara dos Deputados por meio da PEC 241, e que virou PEC 55 no Senado³. Com as alegações de crise e de má administração do governo anterior, o atual presidente se empenhou em, por meio do citado Projeto de Emenda Constitucional, aprovar a medida que congela os investimentos em educação e saúde por vinte anos. Obviamente, assistindo às ocupações das escolas e ao engajamento político dos estudantes em 2015 e 2016, os atuais detentores do poder perceberam a necessidade de desconstruir a educação pública, caso contrário não conseguiriam controlar a massa de jovens educandos que serão os trabalhadores e eleitores do país nos próximos anos.

Outra ação recente do governo federal, que demonstra o mesmo tipo de interesse, é a Medida Provisória (MP nº746) que estabelece uma Reforma no Ensino Médio⁴. Dentre os itens dessa Medida, uma das mudanças propostas é abrir brechas para que o Ensino Médio se torne uma espécie de curso técnico, uma vez que deixa a critério dos próprios estudantes a ênfase “do que” querem estudar. A mudança, indiretamente, visa a um maior controle de quem acessará o ensino superior, talvez pelos motivos econômicos já abordados por Chartier ou para que haja maior alienação das massas populares (trabalhadores, normalmente braçais, de origem pobre), visto que a medida afeta principalmente escolas públicas, que são frequentadas pela camada pobre da sociedade, engajada politicamente nas ocupações e protagonista nas revoltas atuais.

Por outro lado, engana-se quem acredita que o Estado autoritário é o único a se interessar por esse controle. Ele está sempre representando uma parcela da sociedade, que se organiza para apoiá-lo. Na sociedade brasileira, por exemplo, ganha força o Projeto Escola Sem Partido, organizado parcialmente por deputados e senadores,

³ Informações sobre a PEC 55 disponíveis em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337>. Acesso em: 20/10/2017, às 17:18.

⁴ Informações sobre a Medida Provisória da Reforma no Ensino Médio disponíveis em: <http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/126992>. Acesso em: 20/10/2017 às 18:30.

mas defendido, em grande parte, pela sociedade civil⁵. O Projeto acredita que os professores estão doutrinando os alunos em sala de aula porque são “de esquerda” e visa a acabar com a “doutrinação”, alcançando uma “neutralidade” no ensino. Grande parte dos defensores dessa Escola Sem Partido são representantes “de direita”, e o discurso que deveria ser fundamentado em uma certa “neutralidade” é, na realidade, conservador. Assim, o projeto institui que “o discurso de direita é neutro e necessário para toda a sociedade”, enquanto que “o discurso de esquerda é doutrinator e criminoso”. Foucault (2003, p. 10) defende que “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”. Dessa forma, deslegitimar o discurso do outro também é uma forma de censura, já que controla as possibilidades de interpretação e de emissão de textos.

Os exemplos anteriores, resgatados na conjuntura política e social recente do país, foram apresentados para demonstrar como a teoria desses autores, pensando em outros contextos, pode fazer sentido. Ou seja, é interessante observar como o autoritarismo e suas medidas governamentais seguem um determinado padrão. Sintetizando esse tipo de política e forma de ensino, Dermeval Saviani apresenta que:

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. Com efeito, se no artesanato o trabalho era subjetivo, isto é, os instrumentos de trabalho eram dispostos em função do trabalhador e este dispunha deles segundo seus desígnios, na produção fabril essa relação é invertida. Aqui é o trabalhador que deve se adaptar ao processo de trabalho, já que este foi objetivado e organizado na forma parcelada. Nessas condições, o trabalhador ocupa seu posto na linha de montagem e executa determinada parcela do trabalho necessário para produzir determinados objetos.

[...] Buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. (SAVIANI, 1999, p. 23-24)

É importante, para essa análise, chamar atenção para alguns aspectos ressaltados pelo autor, tais como: “neutralidade científica”, que se relaciona ao Escola

⁵ Cf. em: <http://www.programaescolasepartido.org/>. Acesso em 21/10/2017 às 14:15.

Sem Partido; “pedagogia tecnicista”, que se relaciona à Medida Provisória de Reforma do Ensino Médio; e a questão das “interferências subjetivas”, que serão importantes para a construção da subjetividade leitora, teoria emprestada dos autores franceses. A pesquisa antropológica de Michèle Petit demonstra que a valorização da subjetividade seria a resposta para melhorar o ensino de leitura e a relação que os jovens têm com os livros. Ela defende que a leitura tem um “papel na construção de si mesmo, que é muito significativa no período da adolescência e juventude” (PETIT, 2009, p.20). Dessa forma, é possível perceber que o apagamento da subjetividade no processo da leitura e, por extensão, como demonstrou Saviani, no processo geral de ensino, não é feito de modo ingênuo. Trata-se, como viemos demonstrando, de mais uma medida censora de controle por parte do Estado.

Controle das camadas pobres da sociedade, controle de negros, de mulheres e de outros grupos marginalizados – eis os principais alvos da censura estatal. Assim, é possível perceber que, para o Estado, não é necessário se preocupar com as camadas dominantes – a elite econômica –, pois essas não se rebelam contra o interesse de manter as desigualdades econômicas e culturais, já que são detentoras de privilégios na atual estrutura social. De acordo com Michèle Petit, “a pobreza material é temível porque priva a pessoa não apenas dos bens de consumo que tornam a vida menos dura, mais fácil, mais agradável; não apenas dos meios de proteger a própria intimidade; mas também dos bens culturais que conferem dignidade, compreensão de si mesmo e do mundo” (*Ibid.* p.44). A pobreza, além de tornar as pessoas alvos do controle do Estado e privá-las do acesso aos bens culturais da elite, impossibilita que sua cultura seja legitimada, valorizada e difundida, o que possibilitaria que as elites também tivessem acesso e respeito pelos “bens culturais” populares. Em outras palavras, a pobreza econômica é responsável pela falta de reconhecimento cultural e intelectual, enquanto que ser da elite econômica é um atalho para integrar a elite intelectual de um país. Essa discussão será indiretamente retomada no próximo tópico, pois discutir um cânone da literatura é discutir, majoritariamente, produções culturais da elite.

As análises feitas, até então, consideram principalmente a relação histórica com a leitura, nesse sentido, abordou-se a discussão sobre leituras por meio de suportes impressos e livros físicos. Porém, é necessário considerar como um alerta para os novos contextos tecnológicos, já que, segundo Darnton (2016, p.16), “se Estados exerceram tamanho poder na era do papel impresso, o que os impedirá de abusar dele na era da

internet?”. Esse aspecto não será explorado, mas vale o alerta para nossa contemporaneidade, em que *fake news*, perfis falsos e diversas outras estratégias virtuais têm sido exploradas por organizações para influenciar a opinião pública, eleger candidatos políticos e, também, dar voz e/ou silenciar determinados grupos.

3 Leituras literárias: autoria e cânone no controle

Os processos e teorias literárias também podem ser responsáveis pelo controle da recepção de obras. Por muito tempo, não existia a noção de autoria, mas, posteriormente, acreditou-se que o proprietário intelectual de uma produção cultural era o único a determinar seus significados. Nesse sentido, caberia ao leitor apenas resgatar o que o autor procurou construir por meio do texto. Atualmente, nas perspectivas pós-estruturalistas, essa noção tem sido totalmente desconstruída pelos campos teóricos. Isso não significa que tais teorias tenham deixado de controlar as leituras, pois as instituições educacionais e, principalmente, os livros didáticos têm suas atividades baseadas nas teorias anteriores, que não permitem a autonomia ao leitor. Roger Chartier (1999, p. 84) afirma que “o livro indicava [e indica] autoridade, uma autoridade que decorria, até na espera política, do saber que ele carregava”.

A (super)valorização da autoria pode exercer controle na leitura por meio da busca excessiva do sentido que o autor gostaria de dar ao texto. Um leitor pode ser desestimulado a continuar no processo de leitura caso ele não possa depositar suas expectativas sobre o texto. A esse respeito, Angela Kleiman (2013, p. 49) retrata que “a materialização de uma intenção do autor se dá através de elementos tanto linguísticos como gráficos, cabendo ao leitor a recuperação dessa intenção através do formal”, mas para não pecar nessa valorização excessiva da “intenção do autor”, a autora demonstra como os “elementos extralinguísticos”, de subjetividade do leitor, também são importantes.

Além da autoria, há outras entidades envolvidas no processo de criação e publicação de um livro que disputam seus sentidos por meio da materialidade – não somente textual – da obra. Os editores ou editor-livreiros, como eram chamados um século atrás, são responsáveis por diversos itens: a escolha dos livros a serem publicados; como o seriam; com qual qualidade; acompanhados de quais ilustrações etc. Ao fazer cada uma dessas escolhas, sua função é trazer um pouco para si a

responsabilidade pelo sucesso da obra, encargo dividido com o autor e, conseqüentemente, capaz de criar formas de o leitor se vincular ao texto, formas essas que são responsáveis pela construção dos sentidos. Nas palavras de Chartier (1999, p. 70-71),

todo leitor, diante de uma obra a recebe em um momento, uma circunstância, uma *forma específica* e, mesmo quando não tem consciência disso, o investimento afetivo ou intelectual que ele nela deposita está ligado a este *objeto*. [...] Há múltiplas experiências que são diretamente ligadas à situação do leitor e ao *objeto* no qual o texto é lido.

No artigo “Crítica Textual e História Cultural: o texto e a voz, séculos XVI-XVII”, Chartier (1997, p. 67) afirma que “é preciso lembrar que as formas que fazem com que os textos sejam lidos, ouvidos ou vistos participam também da construção de sua significação”. No mesmo sentido, Pierre Bourdieu (2011, p. 250) afirma que “um livro muda pelo fato de que não muda enquanto o mundo muda”. Exemplo simplificado desse ponto é a literatura oitocentista de *folhetim*, cujas características, muitas vezes, foram moldadas para uma publicação seriada; ou, as obras de edições de luxo, que apresentam ilustrações a fim de guiar a leitura por meio das imagens. Assim, o simples fato de um mesmo texto circular em um periódico e depois em livro pode contribuir para que os sentidos atribuídos ao livro sejam diferentes.

É possível afirmar que há uma disputa pelo sentido, ainda que não declarada, entre autores, editores, ilustradores, censores, leitores e todos os outros envolvidos com os livros. O sucesso de todos esses pode ser responsável pelo sucesso da obra e por sua canonização, o que fará com que professores a adotem, anos depois, em sala de aula. O motivo para tal escolha, segundo Geraldi (2011, p. 85), é que “os clássicos, por terem já sido consagrados, trazem consigo o peso da autoridade e a certeza de impunidade”, já que o professor pode ser responsabilizado por sua escolha. O problema é que o processo de canonização é um processo de exclusão de uma infinidade de livros que deixarão de ser lidos por gerações futuras, por terem sido considerados dispensáveis, enquanto, na realidade, poderiam ser superiormente produtivos para determinados objetivos e para a pluralidade de narrativas. Além disso, outro problema é o fato de o cânone ser excludente e pouco representativo das diferentes camadas sociais da sociedade, já que é composto, em sua maioria, por autores da elite econômica do país.

Do ponto de vista dos intelectuais, dos formadores do cânone, Bourdieu tece uma crítica bastante irônica, em que inclui a si mesmo no problema, afirmando que “os intelectuais se sentem no dever de dar a todos o direito de leitura, isto é, o direito de lê-los”, desse modo, continua o autor francês, os escritores de livros buscam legitimar o discurso de que ler é importante para que possam ter seu produto vendido. Em suas palavras: “me parece que o próprio das produções culturais é que é preciso produzir a crença no valor do produto” (*Ibid.* p. 239-240).

Ainda de acordo com Bourdieu, no processo escolar, assim como em outros meios em que há uma hierarquização da cultura letrada e da cultura não letrada, “há uma oposição entre os leitores dessas coisas de que não podemos falar, os leitores de coisas que não merecem leitura, e os outros, que praticam a única leitura verdadeira, a leitura do não perecível, a leitura do eterno, do clássico, do que não pode ser jogado fora” (*Ibid.* p. 238): a leitura do cânone. Essa oposição precisa ser desconstruída ou, ao menos, problematizada pelo/para o contexto escolar, já que a busca excessiva pelas leituras “obrigatórias” tem afastado os leitores do prazer que essa prática poderia proporcionar e, conseqüentemente, das possibilidades de mudança que um livro pode trazer. Michèle Petit (2009, p. 184) adverte que

Do mesmo modo, não acredito nas pequenas listas de leitura aplicáveis a todo mundo. Acredito inclusive que um mediador de leitura deveria pouco a pouco lutar contra essa demanda por um modelo, por uma pequena lista básica, idêntica para todos, semelhante ao modelo escolar.

A observação da autora estende-se, portanto, a questões voltadas ao contexto da sala de aula, em que predomina: a escolha impositiva dos livros a serem lidos pelos alunos; a disputa pelo sentido da leitura nesse contexto; e, por outro lado, a discussão sobre alternativas para a melhoria do ensino, propostas pelos mesmos autores até aqui abordados.

4 A escola controladora

Em se tratando de escola, antes de tudo, é necessário deixar claro que ela, enquanto instituição, não está desvinculada do Estado. Vimos que o Estado busca controlar as instituições de ensino por meio de diversas ferramentas possíveis,

objetivando deixá-las cada vez menos interessante para a comunidade escolar e mais mantenedora das estruturas sociais desiguais. Ainda é importante lembrar que, como anteriormente exposto, os professores não podem ser definidos simplesmente como censores, pois as relações de submissão que se estabelecem em salas de aula são diferentes das relações entre o oprimido e o Estado opressor, como bem mostrou Darnton (2016, p. 12) ao defender que a censura é estritamente política e mobilizada pelo Estado, enquanto instituição:

Pode-se considerar que a censura exista em toda parte – mas, se está em toda parte, não está em lugar nenhum, pois uma definição que envolva tudo apagaria todas as distinções e, portanto, não teria sentido. Identificar a censura com coerções de todo tipo é trivializá-la.

Segundo o autor, o perigo escondido em afirmar que professores e outros indivíduos podem ser censores é banalizar uma ferramenta opressora grave e, assim, não saber identificá-la e combatê-la corretamente quando de fato estiver sendo utilizada por poderes autoritários.

Retomando a discussão sobre o Estado, certas formas de ensino, principalmente voltadas ao ensino técnico, como propõe a Reforma no Ensino Médio brasileiro, “contribuem para que a escola funcione como uma máquina de reprodução da ordem social, uma máquina de exclusão” (*Ibid.* p. 123), pois forma uma massa de empregados. Nesse contexto, a leitura aparece de forma precária. Bourdieu (2011, p. 241) afirma que o sistema escolar “destrói uma certa forma de leitura”. Petit (2009, p. 34) completa que “passado algum tempo feliz nos primeiros anos da educação infantil, logo [o aluno] se desencatará. No começo do Ensino Fundamental terá um aprendizado que engessa seu corpo, seu espírito e sua língua”. Mas como isso acontece?

A imposição do cânone e da leitura dos “clássicos”, muitas vezes, pode exercer esse papel de desestimular e moldar os alunos. O processo de escolha dos livros que serão utilizados na sala de aula é complexo, adverte-nos Geraldi (2011, p. 85), uma vez que “os professores selecionam livros ou autores de seu conhecimento e leitura”, pois “de modo geral, estão há anos impedidos de ler, por falta de tempo, incentivo, dinheiro, etc., a sua seleção vai se pautar pelos autores com quem tiveram a chance de conviver um dia, no passado”. O autor critica ainda que o excesso de burocracia controla não somente o que será lido, mas a qualidade da leitura, e tudo isso atrapalha o ensino crítico e transformador. Segundo ele, nessa burocracia “há um tempo para seleção e

indicação das obras, um prazo para a compra, um prazo para a leitura e uma data para entrega da produção disso tudo – essa última, aliás, determina toda a cadeia anterior” (*Ibid.* p. 82).

Outro fator desestimulante para os alunos é abordado por Kleiman (2013, p. 38) quando afirma que “a leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito não é propriamente leitura”. Ao abordar a questão da leitura por obrigação, ela completa: “quando lemos porque outra pessoa nos manda ler, como acontece frequentemente na escola, estamos apenas exercendo atividades mecânicas que pouco têm a ver com significado e sentido” (*Ibid.*, p. 38). Assim, uma leitura que não considera a subjetividade e os desejos individuais do aluno não acrescenta muito ao processo de aprendizagem.

Quanto à avaliação, mencionada por Geraldi anteriormente, introduz-se outro aspecto importante que pode prejudicar o ensino de leitura: a necessidade constante de um produto final das leituras escolares. Essa necessidade por parte dos professores “é muito mais de controle do aluno do que de avaliação de um processo” (GERALDI, 2011, p. 110), e aí está o problema, pois contribui para um ambiente escolar que funciona como ferramenta para fazer valer a censura do Estado. O autor compara o ensino, por essa lógica avaliativa, com o sistema capitalista, pois a escola passa a ser semelhante a uma fábrica, que tem por obrigação produzir algo, mostrar um produto final de suas atividades. Nesse sistema, somente quem gera o produto poderá ser beneficiado pelos lucros – ou pelo salário – e, na escola, pela nota. Porém, as avaliações, além de controlar quais livros os alunos devem ler, impõem uma forma específica de leitura, controlando os sentidos atribuídos ao livro, o que desmotiva e até traumatiza os alunos.

Darnton (2016, p. 275) afirma que “a censura, em todos os sistemas, era uma luta em torno dos sentidos”, então, ao exercer o papel de controlar os sentidos na sala de aula, por meio de questionários avaliativos que aceitam uma única interpretação verdadeira, os professores, ainda que com as melhores intenções, podem contribuir para a censura do Estado. De outro ponto de vista, a busca por um sentido único pode empobrecer o ensino, pois “o papel do interlocutor [papel importantíssimo no processo de leitura] se esvazia toda vez que o leitor aceita o texto como objeto acabado, toda vez que ele não exerce seu direito de interlocução, privilegiando com isso o autor no processo” (KLEIMAN, 2011, p. 39).

Ainda é preciso considerar que o professor é um sujeito leitor, logo, quando ele busca impor um sentido ao texto, esse não necessariamente coincide com o sentido do autor. Para Kleiman (*Ibid.* p. 41), há, nesses casos, “a imposição de uma leitura única, que privilegia ou o autor, ou o professor intérprete do autor, e que leva o aluno a aceitar sem questionar a palavra escrita, em vez de conscientizá-lo de que é possível fazer leituras múltiplas de um mesmo texto”. Ao que podemos acrescentar que, tanto o livro didático, quanto as fichas de leitura, excessivamente utilizados em sala de aula, também direcionam as suas leituras para um único sentido do texto. Segundo Jean Marie Goulemot (2011, p. 108), ler “não é encontrar o sentido desejado pelo autor, o que implicaria que o prazer do texto se originasse na coincidência entre o sentido desejado e o sentido percebido. [...] Ler é, portanto, constituir e não reconstituir um sentido”. Essa implicação entre o “sentido desejado” e o “sentido percebido” resultaria no apagamento total da subjetividade, o que é de interesse de Estados autoritários.

De acordo com esse modelo de ensino, “o aluno não lê mas recebe: ele espera a transmissão de informação, o que não deixaria lugar para equívocos, mas também não deixa lugar para reflexão”, já que “o texto didático cria expectativas tão rígidas que levam ao desenvolvimento de mecanismos que funcionam ao nível da recuperação da informação, e se constituem, portanto, em mecanismos aceitáveis do ponto de vista do sucesso na escola” (KLEIMAN, 2011, p. 174). Por isso, as avaliações acabam sendo meramente uma recuperação de conteúdo que serve para controlar o aluno, mais do que para formá-lo, como conclui Geraldi.

Defendemos, portanto, que a leitura é – e deve ser incentivada como – subjetiva, pois depende de fatores extralinguísticos, tal como explica Kleiman: “a compreensão é um processo altamente subjetivo, pois cada leitor traz à tarefa sua carga experiencial que determinará uma leitura para cada leitor num mesmo momento e uma leitura diferente para o mesmo leitor, em momentos diversos” (*Ibid.* p. 151). Ao valorizar tal subjetividade, é possível fisgar os estudantes para a prática de leitura que eles têm abandonado, e com isso, possibilitar que a leitura exerça seu poder libertador, poder esse que faz com que ela seja atacada pelas instituições censoras. Nas palavras de Petit (2013, p. 31), autora que investe na subjetividade leitora, “a leitura pode ajudar as pessoas a se construírem, a se descobrirem, a se tornarem um pouco mais autoras de suas vidas, sujeitos de seus destinos, mesmo quando se encontram em contextos sociais desfavorecidos”. Assim, “os leitores e as leitoras irritam porque [talvez] não se pode

exercer um controle sobre eles, porque eles escapam” (*Ibid.* p. 51). Ou, como nos apresenta Chartier (1999, p. 110) em uma das principais teses do seu livro, “a ideia de proliferação de leituras incontroladas anda de mãos dadas com a da multiplicação dos leitores incontroláveis” tão temidos pelos poderosos.

Por fim, Michèle Petit (2009, p. 26) complementa que “os leitores apropriam-se dos textos, lhes dão outro significado, mudam o sentido, interpretam à sua maneira, introduzindo seus desejos entre as linhas”, e enfatiza que “não se pode jamais controlar o modo como um texto será lido, compreendido e interpretado”, como também “é impossível prever quais serão os livros aptos a ajudar alguém a se descobrir ou a se construir” (*Ibid.* p. 48). Caso contrário, continuaremos com um processo escolar que falha em formar cidadãos críticos que se conheçam, que consigam reconhecer seus direitos e seus limites. Como a própria Petit (*Ibid.* p. 125) constatou em suas pesquisas, muitas pessoas, atualmente, guardam a seguinte relação entre leitura e escola: “os livros lembram demais a escola, e isso lhes traz recordações de humilhação e aborrecimento. Recusam esse saber que, por sua vez, os ignorou; têm uma relação de despeito amoroso com a língua e a cultura letrada”.

Considerações finais

O então desinteresse pela leitura é assim sintetizado por Bourdieu (2011, p. 251): “atualmente, onde há uma ortodoxia, um monopólio da leitura legítima, um monopólio absoluto, não há mais leitura e frequentemente nem mesmo leitores!”. O problema é que, pelo que foi possível observar, esse lugar, muitas vezes, é a escola. Entretanto, acontecimentos como a resistência atual dos estudantes brasileiros que estão ocupando escolas e universidades frente às diversas tentativas governamentais de pôr um fim ao sonho de ensino público de qualidade, dão esperanças de que, em muitos lugares, a leitura ainda mantenha o seu “papel transgressor”, como define Petit. Os alunos que defendem a escola, mesmo que não tenham noção da plenitude que ela significa para a vida deles, demonstram que ainda existem professores que têm

conseguido formar cidadãos críticos, ativos e minimamente conscientes⁶. Caso o ensino tivesse falhado totalmente, o Estado não continuaria o atacando com tais medidas.

Ainda é necessário reforçar que o fato de o professor controlar sentidos de um texto na sala de aula é completamente diferente de o Estado proibir determinadas discussões, temas, leituras. A diferença é que, na relação com o professor, sendo um indivíduo, o aluno pode discordar, discutir e democraticamente não compactuar com o ponto de vista alheio, ou seja, tal relação permite a pluralidade de opiniões, enquanto que medidas estatais proíbem pensamentos alternativos e barram a liberdade de expressão, como demonstrou Darnton (2016, p. 274). Logo, o que fazem é censura.

Outra ressalva importante deve-se à liberdade de escolha do leitor e ao respeito a sua subjetividade. O papel do professor – como mediador – é oferecer um repertório de leituras diversificado para o aluno, sem que adote uma postura impositiva. Kleiman (2013, p. 84) acrescenta que “limitar a nossa leitura àqueles textos coincidentes com nossas crenças, ideias e opiniões é limitar desnecessariamente uma atividade cujo grande mérito é o fato de nos permitir o acesso a outros mundos, além daqueles acessíveis através da experiência direta”. Desse modo, é preciso haver um limite entre a liberdade do leitor e o papel de mediação no ensino, para que os alunos não restrinjam suas leituras e, conseqüentemente, sua visão sobre o mundo.

No mesmo sentido, Michèle Petit (2009, p. 57) aponta que a solução para esse embate é sempre “ampliar o repertório das identificações possíveis”, já que, por ser subjetiva, a leitura, para a autora, é uma oportunidade de identificação e de construção da própria identidade. Com o objetivo de ampliar o repertório, faz-se necessário ir para além do cânone e, muitas vezes, para além do que as teorias literárias definem como literatura, já que essas seguem padrões de representação determinados pela elite intelectual produtora de livros e difusora de bens culturais, que criam o imaginário de que todos devem consumir seus produtos – como denunciado por Bourdieu (2011, p. 239-240). Isso não quer dizer que devemos excluir as listas literárias canônicas do ensino, desde que, como viemos insistindo, essas listas não sejam impostas de forma autoritária e que haja uma diversidade de leituras, sem restrições de censura. Assim, a leitura literária pode ser definida, nas concepções de Goulemot (2011, p. 116, grifos do autor), como “um dado e uma aquisição, as obrigações sem número do social, sob *a*

⁶Cf. textos que contextualizam as ocupações de escolas e universidades no Brasil: <http://www.cartacapital.com.br/tags/Ocupa%C3%A7%C3%A3o%20Escolar>. Acesso em: 03/11/2017 às 20h50.

ilusão da independência e da escolha, mas também alguns fragmentos de uma singular liberdade”, ou seja, o ensino de leitura deve se basear numa liberdade do aluno guiada pelo mediador e, ainda, na consciência de que a formação desse leitor extravasa os muros da escola e toda a censura, controle e amarras que esses muros podem guardar.

Por fim, vale ressaltar uma citação de Geraldi (2011, p. 118) acerca do respeito pela caminhada do leitor:

Assim como nossa história de leituras não começou com o último livro que lemos, nem por aqueles considerados “meca” da crítica literária, consideramos essencial o respeito pelos passos e pela caminhada do aluno enquanto leitor.

Esse respeito se manifesta em duas direções: na seleção dos títulos adotados; e, na aceitação natural do fato de um aluno iniciar a leitura de um livro e abandoná-la.

Referências

BOURDIEU, Pierre. A Leitura: uma prática cultural. Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas de Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

CHARTIER, Roger. Crítica Textual e História Cultural: o texto e a voz, séculos XVI-XVII. In: *Leitura & Prática / Associação de Leitura do Brasil*. n° 30, dez. (1997). Campinas, São Paulo: ALB: Porto Alegre, Mercado Aberto, 1997.

CHARTIER, Roger. *A Aventura do Livro: do leitor ao navegador*. São Paulo, Editora Unesp/ Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas de Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

DARNTON, Robert. *Censores em Ação, como Estados influenciaram a literatura*. Tradução Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 51. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

GERALDI, J. W. (Org.). *O Texto na Sala de Aula*. São Paulo: Ática, 2011.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas de Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

KLEIMAN, Angela. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 2011.

KLEIMAN, Angela. *Texto e Leitor – Aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes Editora, 2013.

PETIT, Michèle. *Os Jovens e a Leitura: uma nova perspectiva*. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009.

PETIT, Michèle. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia: polêmicas do nosso tempo*. Campinas, Editora Autores Associados, 1999.

STREET, Brian V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. BAGNO, Marcos (Trad.). São Paulo: Parábola, 2014.