

A LITERATURA DE MASSA COMO INICIAÇÃO À LEITURA

*Núbio Delanne Ferraz Mafra**

*E*xaminando um universo de oitavas séries e primeiro ano de segundo grau, uma pesquisa de campo revelou que os alunos – pretensamente mais críticos que os das séries iniciais – não tinham tanto prazer nas atividades de leitura. No interior de Minas Gerais, uma escola pública apresentava situação bem mais grave: simplesmente essa prática não existia. Entretanto, muitos alunos entrevistados disseram consumir uma leitura não oficializada, nem respaldada pela escola: a chamada literatura de massa. Na verdade, trata-se de um processo de iniciação à leitura, mas a escola, muitas vezes com propósitos culturais higienizadores, insiste em ignorá-la.

* Acadêmico do Curso Mestrado em Educação da Universidade Federal Fluminense.

O clássico ancoradouro da escola

A literatura são *literaturas*: eis uma das primeiras constatações a melindrar alguns cânones da crítica tradicional. Para esta, os limites entre o literário e o não-literário já estão perfeitamente delimitados. Sob este ângulo de análise, inexistem tensões entre os diferentes textos, eles não se relacionam, nega-se-lhes a natural intercomunicabilidade. No máximo, constata-se um processo de influência subordinativa em mão única.¹

Ao mesmo tempo, trabalhos como o de Said² atestam que parte da crítica especializada já começa a questionar o conceito de cânone literário. Busca-se uma dimensão mais plural e menos excludente no trato da produção literária em todo o mundo.

Como professores da área, provavelmente às vezes nos perguntamos: qual a utilidade das aulas de literatura? Pergunta em tom baixo, envergonhado por não sabermos delimitar o seu espaço, porém sempre intuindo a necessidade de sua presença no cenário escolar. Permitimo-nos evasivas que vão desde a importância cultural de se conhecer os diferentes estilos de época até a possibilidade de *introduzir* no adolescente o gosto pela leitura dos clássicos.

Normalmente, ao se usar o termo “literatura”, tende-se a associá-lo, imediata e exatamente, às obras que marcaram, que foram reconhecidas pela crítica especializada, ainda que tardiamente: os chamados “clássicos”. A insinuação anteriormente feita da existência de uma pluralidade não nos obriga a um constrangimento cultural em função da associação feita. No máximo somos levados a reproduzir conceitos herdados de uma tradição escolar legitimadora deste discurso tradicional.

A crítica literária tem-se legitimado principalmente no espaço escolar ao longo dos anos. “No interior desse processo de legitimação, o professor retoma, em seu trabalho pedagógico, uma leitura considerada ideal, e que tem como modelo a de um crítico.”³ Jobim constata que este descompasso se vê reforçado na própria estrutura dos cursos de Letras.

¹ BLOOM, Harold. *O cânone ocidental*. Trad. Marcos Santarrita. São Paulo: Objetiva, 1995.

² SAID, Edward W. *Cultura e imperialismo*. Trad. Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

³ ORLANDI, Eny P. *A linguagem e seu questionamento*. As formas do discurso. 2. ed. Campinas: Pontes, 1987, p. 87. (Linguagem Crítica).

Para ele,

A própria configuração do curso de Letras – a concepção de seu currículo, a sua compartimentalização em disciplinas – é fruto de um processo cujas normas nem sempre são visíveis para os professores e alunos, até porque usualmente eles se deparam com o curso já “pronto”, com uma aparência de continuidade e permanência que faz muitas vezes parecer normal o que é social.⁴

O ensino de literatura nas escolas de 2º grau vive hoje um grande impasse. Herdeiro de uma visão clássica de literatura, é prisioneiro de um anacronismo que o distancia do aluno. A seqüência historicizante dos estilos literários é enfadonha: assemelha-se às antigas aulas de História dadas através dos apontamentos colhidos juntos às fichas amareladas do professor. Ainda que sejam observados desmembramentos futuros, os fatos históricos apresentam-se circunscritos a um tempo. A arte expressa na literatura, ao contrário, só existe como possibilidade de descolamento de uma contemporaneidade em que é produzida. Nestes termos, as antigas aulas de História pelo menos conseguiam ser mais coerentes que as de literatura atuais.

Além disso, observa-se que a escola não tem se empenhado na formulação de um projeto transformador. Na sua omissão, que a torna cúmplice do conservadorismo patrocinado pelas classes dominantes, insiste em desprezar a existência em nossa sociedade de diferentes formas de expressão oral, além da padrão: os chamados *dialetos*. A maquiagem das diferenças prejudica o acesso do aluno à leitura de diferentes formas de texto escrito – editoriais, notificações judiciais, receiptários, editais e outros –, porquanto é negado a ele a interação do seu dialeto não-padrão, expressão da sua leitura de mundo, com o dialeto-padrão de prestígio, cobrado pelas escolas, ainda que de maneira precária.

Quando teorias sobre as relações entre linguagem e classe social são escolhidas para fundamentar e orientar a prática pedagógica, a opção que se está fazendo não é apenas uma opção *técnica*, em busca de uma competência que lute contra o fracasso na escola, que, na verdade, é o fracasso *da* escola, mas é, sobretudo, uma opção *política*, que expressa um compromisso com a luta contra as discriminações e as desigualdades sociais.⁵

⁴ JOBIM, José Luís. A crítica da teoria: uma análise institucional. *Revista Brasileira de Literatura Comparada*. São Paulo: ABRALIC, maio 1994, p. 69.

⁵ SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 9. ed. São Paulo: Ática, 1992, p. 79. (Série Fundamentos, 10).

A peculiar situação da literatura infanto-juvenil na escola serve para exemplificar tal conflito. Tanto os comentários quanto os silenciamentos de alunos e professores apontam para uma atípica estabilidade: sua presença é consentida no espaço escolar sem maiores discussões, mas suas possibilidades e limitações sequer são avaliadas, quanto mais trabalhadas por quase todos os professores.

A literatura infanto-juvenil personifica a parenta distante que está de visita em nossa casa já há algum tempo. Se chega, é tratada com a deferência e educação que se prestam aos estranhos. Mesmo assim não é da casa, não sabe onde colocar pés e mãos, por onde abrir suas páginas, expor seus sonhos. Se sai, melhor ainda; menos trabalho para a escola.

Esta atípica estabilidade reflete, por sua vez, a dupla face da literatura infanto-juvenil enquanto produto cultural. Ao mesmo tempo em que se situa como possibilidade artística de criação independente, apresenta-se como literatura de massa destinada ao consumo do público infantil. Se não é execrada pela escola como são “Sabrina” ou “Guia Astral”, leituras tipicamente de massa, não se situa também no intocável trono reservado pelos educadores aos grandes clássicos da literatura.

Na imposição do hábito que se instaurou especialmente no sistema escolar e nas campanhas televisivas, esta não passou de modo algum a fazer parte do habitat. Não foi e não é costume rotineiro cultivado pelos mais velhos (professores e pais em sua maioria) e, por isto, não conseguiu se tornar um hábito de fato, pois não fazia parte do fazer e do saber que se apresentava à realidade em que se insere a criança em formação.⁶

Em anacrônica comunhão com beletristas conceitos que atribuem à arte literária uma “aura” superior⁷, as aulas de literatura têm seguido com a cerimônia de um chá acadêmico.

– Eu prefiro levar um texto. A gente lê e pergunta ao aluno “qual a característica que você destaca aqui”. Aí ele vai me falar “essa característica aqui é de acordo com a escola ‘tal’”. Às vezes tem linguagem inversa – ele logo

⁶ TOMASSINI, Maria Beatriz A. *Os limites culturais da literatura infanto juvenil e a sua expansão massificada*. Rio de Janeiro: IESAE-FEV, 1994. (Dissertação de Mestrado)

⁷ BENJAMIN, Walter. A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução. Trad. José Lino Grünnewald. In: BENJAMIN, W. *et alii. Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

vai ver que é Romantismo. Tem muitas figuras retumbantes – ele logo distingue o Barroco. Às vezes o texto do livro é muito grande e eu escolho textos pequenos. Soneto é o principal, pois é um texto pequeno e enquadra um pensamento ali. (Professor J.)

Alguns jovens já notaram isto. Muitos pressentem. A grande maioria detesta.

O contato com os adolescentes através dos questionários e entrevistas serviu para destruir alguns preconceitos. As salas de professores constantemente repetem, entre outros lamentos, um que se espalha pela sociedade: “Esta rapaziada não quer nada com leitura”. Poderíamos incluir muitos pais e mesmo professores entre esses desinteressados. Até mesmo alguns porta-vozes dessas reclamações. O fato é que a escola tem sido o último referencial de leitura para estes jovens. Justamente aquela que deveria favorecer o encontro.

Entregues à própria sorte, pressentem uma necessidade de ler. Presentem pois reproduzem o senso comum que associa o acesso à leitura e escrita com o aumento de possibilidades de ascensão social. Gnerre nos previne quanto à inevitável e perversa relação entre linguagem e poder. Para ele, “a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para chegar ao poder.”⁸

Enquanto que as crianças são mais acessíveis ao material escrito e seu ambiente extra-escolar restringe-se na maioria das vezes à casa em que moram, os jovens, para os quais um mundo novo se apresenta a cada dia, associam a leitura ao enfado da imposição de algo que crêem anacrônico, preenchendo-lhes um tempo que poderia ser usufruído com ocupações compreendidas por eles como mais interessantes. Têm a necessidade de se fazerem diferentes, delimitarem o seu momento: seu jeito de corpo, trajas, linguajar e ações atestam isto.

Lajolo⁹ observa que este descaso muitas vezes incomoda ao professor porque pode servir como sinalizador de seus impasses. À maneira deles, sentem a escola como um espaço importante, mas “dançado”. Um recado para ser lido nas entrelinhas de suas gírias e maneirismos adolescentes. Têm lá os seus motivos...

⁸ LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993. (Série Educação em Ação).

⁹ *Ibidem*, p. 53.

O maior problema, contudo, foi constatar que não havia qualquer trabalho com obras literárias dentro das séries pesquisadas. O contato com a literatura restringia-se à leitura e interpretação de fragmentos de textos retirados dos livros didáticos, ainda assim de forma esparsa.

– Os textos que ela leva são os do livro. Poucas vezes ela leva outros textos. Outro dia ela levou uma fita, deu uma música. Depois ela deu derivação prefixal e sufixal, essas coisas. Aquelas coisas doidas dela lá. Tirar coisas do texto, onde está o prefixo tal... nossa! (Aluna E., 17 anos)

A criticidade própria do adolescente não tem inibido a utilização, por parte do professor, do texto com pretextos meramente gramaticais, empobrecendo-o em sua multiplicidade de sentidos. Espera-se do docente que, como leitor mais maduro, faça a devida mediação entre a leitura e o jovem. “Leitor maduro é aquele para quem cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo o que ele já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e da vida.”¹⁰

Oferecidos aos adolescentes, os cursos de 2.º grau técnicos ou sem habilitação são constituídos de um imenso número de matéria às quais, além disso, se dá destacada ênfase aos conteúdos, entendidos no seu aspecto quantitativo. O espaço permitido para a leitura, na maioria das vezes restrito às aulas de português ou literatura, torna-se mecânico, destituído de qualquer criticidade, em nome da premência de objetividade e tempo. Nas aulas de língua, a leitura dos textos – via livro didático – limita-se à sua interpretação em forma de pergunta e estudo de vocabulário. De um lado, simplifica-se a questão intratextual; do outro, alija-se a possibilidade de um trabalho intertextual. De acordo com os livros didáticos de literatura, os estilos de época, embora seguindo uma ordem cronológica, são meras formalizações para facilitar a exposição. Seus autores buscam “romper a barreira das datas e do conhecimento fragmentário e estanque.”¹¹ Assume-se a existência de uma cerca e a vontade de rompê-la. Não seria mais natural que ela nem existisse?

Tal postura está eivada de oportunismos; entre reproduzir antigos modelos ou apresentar novas propostas, opta-se pelo meio termo, o muro tão imobilizante para nossas ações, mas que não nos compromete demais. Os moleques que nele trepam bem o sabem: não se anda sobre ele sem

¹⁰ LAJOLO, Marisa. *Op. cit.* p. 53.

¹¹ NICOLA, José de. *Língua, literatura e redação*. V. 1. São Paulo: Scipione, 1989. p. 3.

correr riscos. Pior do que à margem, tal opção coloca a literatura na posição burocrática de mais um conhecimento a ser contabilizado. A partir de um discurso de roupagem progressista, acomodam-se os mais diferentes interesses.

Os estilos de época não definem o fazer literário de forma tão autoritária e soberana. Mas os livros didáticos, ainda que afirmem buscar o contrário, acabam por dar um caráter asséptico à literatura, um fóssil limpo, pronto à análise conjuntural e às famigeradas dissecações dos críticos especializados, que definem o que foi dito, como e por quê. O autor, o texto, o leitor – suas relações – acabam ficando esquecidos na pressa de estocar os alunos, também um leitor em potencial, com informações para aquele concurso, para o vestibular que já está chegando.

Se um Machado de Assis, no instante de uma de suas criações, soubesse da forma reducionista com que seria abordado pelos manuais de literatura de 2.º grau, talvez até perdesse a inspiração, desistindo de escrever; a mocinha que sinceramente suspirou diante de um romance de José de Alencar enrubesceria de vergonha ao se ver socialmente qualificada de forma tão generalizante. Os alunos, equipados de luvas e máscaras para evitar contaminações de ambas as partes, são convidados a conhecer aquele belo espécime em exposição – o clássico.

Em linhas gerais, as entrevistas com os professores e a observação das aulas serviram para confirmar a confusão instaurada quando o assunto é literatura. A opção de trabalho transita de preconceitos excludentes em relação às diferentes formas de literatura até uma ação pretensamente plural e aglutinadora das diferentes tendências que esconde uma ausência de metodologia de trabalho.

O prazer no diálogo das fronteiras

A tensão constante entre textos literários e adolescentes tem-se constituído de silêncios. Textos jazem em seus períodos literários, adolescentes se rebelam ou se abatem perante a possibilidade de interação com os textos, leitores “menores” que se vêem. A escola, cena e pretendida mediação deste embate, apenas assiste a tudo, distante de novos pensares, reproduzindo modelos historicizantes e beletristas que se sucedem como páginas viradas.

Acreditamos ser este um eixo relevante da pesquisa a ser explorado, por permitir captar o processo de leitura que se estabelece a partir da fusão de horizontes, sem cair nas teias positivistas da crença de uma inter-relação ideal. Esta se faz heterogênea e até mesmo incoerente, pois, na verda-

de, o que se observa nesta pretensa fusão são efeitos de sentido entre leitor e obra, marcas do texto e suas propriedades.

A própria linguagem constitutiva da literatura abre para esta tensão. A escolha de se trabalhar com a literatura reside justamente nesta possibilidade que ela tem de ser o espaço constitutivo de diferentes vozes. O autor e o leitor, com suas respectivas trajetórias, confundem-se no processo. Este é autor no instante de recriação do texto que faz a partir da sua leitura; aquele é leitor quando se entende a escrita como a concretização de um diálogo interior de leituras e experiências por ele vividas anteriormente.

Conceituar literatura implica pois, para nós, colocá-la sob tensão. Tensão que não desestabiliza o ato criador do artista nem serve obrigatoriamente de confronto à crítica literária. Interessa-nos prioritariamente a tensão referencialmente situada no espaço escolar, cúmplice desta tradição literária. Sabedores de tal cumplicidade, faz-se necessário traçar o desenho teórico desse embate.

O exame do movimento teórico da referida tensão que fazemos implica sacudir algumas puras certezas confortavelmente instaladas na teoria da literatura. Não no sentido de destruí-la, mas de introduzir novos referenciais de análise.

Ainda que tentássemos sua destruição, seria uma empreitada infrutífera na sua origem, pois partimos do princípio que seu objeto de teorização, a Literatura, não se prende a um único referencial.

A constatação de sua pluralidade na verdade não coloca a literatura aprioristicamente sob o risco da fragmentação. Ao contrário, possibilita pensar-se como *unidade* vista sob a ótica bakhtiniana:

Não há território interior no domínio cultural: ele está inteiramente situado sobre fronteiras, fronteiras que passam por todo lugar, através de cada momento seu, e a unidade sistemática da cultura se estende aos átomos da vida cultural, como o sol se reflete em cada gota. Todo ato cultural vive por essência sobre fronteiras: nisso está sua seriedade e importância; abstraído da fronteira, ele perde terreno, torna-se vazio, pretensioso, degenera e morre.¹²

Sem necessariamente descaracterizar suas fronteiras, haja vista vivermos em uma sociedade de classes, diferentes formas de fazer literário

¹² BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988. p. 29.

se entrecruzam, se iluminam mutuamente, se mesclam. Esta seria outra constatação na tentativa de se relativizar os limites instaurados pela literatura erudita.

As aulas de literatura insistem em enquadrar em suas devidas escolas ou correntes literárias os textos, podando suas asas para o vôo artístico que desconhece fronteiras. Não consideram, até mesmo por desconhecimento da parte do corpo docente, importantes contribuições teóricas como a estética da recepção.

Desenvolvido por Hans-Robert Jauss, o estudo sobre a história da literatura centrado no impacto do texto sobre o receptor-leitor se desenvolveu em fins dos anos 60. Contudo, só no início da década de 80 chegou à discussão acadêmica brasileira.¹³

O incondicional acesso à leitura tem, sem dúvida, gerado deturpações. Com base na interpretação cega de conceitos consolidados se tem cometido inconseqüências. “O interesse do aluno deve ser respeitado” – de que interesse se fala? do seu interesse imediato ou daquele que o projeto pedagógico deve vislumbrar a médio e longo prazo? “A escola deve promover o prazer pela leitura” – de que prazer se fala? do sinônimo de pura satisfação ou daquele que problematiza, instabiliza o leitor? a leitura é somente sinônimo de prazer ou pode, muitas vezes, ser também suor, esforço? São reflexões que sinalizam a necessidade de se repensar teorias e práticas em leitura. Principalmente levando-se em conta diversas e não excludentes formas de prazer que diferentes leituras e textos podem proporcionar.¹⁴

Em oposição a esse prazer, o que a escola tem oferecido? O caminho das leituras por ela institucionalmente aceitas. O termo *Instituição* nos transmite a idéia de decisão, fechamento, tradição. Na verdade, no que tange à definição do que possua valor literário, os caminhos da escola têm sido construídos de forma bem mais tortuosa. A utilização de tal termo vem no sentido de reforçar o *locus* de sedimentação de uma ideologia.

– O aluno detesta porque ele não tem conhecimento. Você dá “Os Lusíadas”, ele vai achar horrível. Se eles gostassem de estudar, teriam uma aula de Geografia n’ Os

¹³ ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989. (Série Fundamentos, 41).

¹⁴ BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1987. (Coleção Elos).

Lusíadas. Mas geralmente o aluno não se aprofunda. Ele não está à altura de entender. Você só gosta daquilo que você entende. (Professor J.)

No 2.º grau, oferecem-se os clássicos; no 1º grau se oferece a literatura infanto-juvenil. Isto quando oferecem. Na escola pesquisada, por seu turno, não se oferece nada. Fiquemos por hora com a realidade pretensamente cor-de-rosa e observemos como uma tonalidade agradável pode muitas vezes ocultar, até por desconhecimento de quem a pinta, matizes muito mais contraditórios. Ocorre que tais oferecimentos se apresentam descompassados entre si.

Em que se constitui o prazer? Em que circunstâncias ele se constrói nos dias de hoje? A “desaturatização” da obra de arte proposta por Benjamin é o ponto de partida para que tracemos um redesenho do prazer. Para o autor, num mundo de possibilidades infinitas de reprodução da obra artística, a mesma passa a perder o seu caráter único de objeto de culto. A perda deste poder encontra-se diretamente relacionada a uma maior popularização deste mesmo culto. Uma possível reificação gerada por essa popularização se vê amenizada em função da possibilidade revolucionária que se entende abrir.

Quando surgiu a primeira técnica de reprodução verdadeiramente revolucionária – a fotografia, que é contemporânea dos primórdios do socialismo – os artistas apresentaram a aproximação de uma crise que ninguém – cem anos depois – poderá negar. Eles reagiram, professando “a arte pela arte” (...). Mas, desde que o critério de autenticidade não é mais aplicável à produção artística, toda a função da arte fica subvertida. Em lugar de se basear sobre o ritual, ela se funda, doravante, sobre uma nova forma de práxis: a política.¹⁵

A ampliação do acesso ao prazer necessita se ver justificada. É tradição associar-se o acesso, o sucesso de uma produção artística junto ao grande público como uma forma de prazer menor, menos qualificado. Doces finos seriam para o deleite de poucos privilegiados. Benjamin captura bem a dimensão ideológica subjacente ao culto do artístico. Assim, é grande sua contribuição no sentido de desmitificar os prazeres populares, alcançando-os a um novo estatuto, mais nobre e revolucionário.

¹⁵ BENJAMIN, W. *Op. cit.*, p. 10-11.

Ao relacionar tal forma de prazer à possibilidade de transformação social, o autor busca repensar o conceito de prazer artístico, porém mantém a diferenciação. Para ele, a popularização gera uma forma de cultura nova e importante, mas diferenciada das formas de prazer já referendadas pela crítica. Interessa-nos muito menos esta dimensão de revolução das massas através do acesso à arte e muito mais a possibilidade que se abre da construção de um novo conceito de prazer.

Nos dias de hoje, onde a ação revolucionária se constrói paulatinamente, nas pequenas ações do dia-a-dia, os meios de comunicação popularizaram a produção artística numa dimensão talvez jamais pensada antes por qualquer teórico da primeira metade deste século. Porém isto não representou nenhuma grande revolução das massas a partir da esperada “politização da arte” pensada por Benjamim.

Ao invés de estruturar uma nova ordem, o prazer, a partir de Barthes se vê muito mais pacificador dos sentidos. Neste cenário, o semiólogo francês introduz um conceito complementar ao de prazer: o de fruição.

Texto de prazer: aquele que contenta, enche, (...) que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável de leitura. Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (...), faz entrar em crise sua relação com a linguagem.¹⁶

Eco chamaria a estes tipos de textos, respectivamente, de *paraliteratura* e *literatura*, no caso levando em conta a satisfação de um *horizonte de expectativas*, conceito oriundo da estética da recepção.

Paraliteratura somos no momento em que a obra é produzida para satisfazer um horizonte de expectativas bem definido e livre de surpresas; mas literatura nos tornamos no momento em que determinada releitura põe em evidência características do texto que não podem ser reduzidas a pura confecção gastronômica, e estas características estão ali, mesmo que o autor não tenha consciência delas(...).¹⁷

¹⁶ BARTHES, R. *Op. cit.*, p. 21-22.

¹⁷ ECO, Umberto. O texto, o prazer, o consumo. *Sobre os espelhos e outros ensaios*. Trad. Beatriz Borges. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989. p. 107.

Nestes termos vê a obra com dois tipos de leitor: no caso da *paraliteratura*, apresenta-se como vítima das próprias tramas enunciativas, seu horizonte de expectativas é previsível; já o leitor de *literatura* é capaz de rir das próprias artimanhas que o texto tenha preparado para ele, o estado de fruição instaura a crise com a linguagem referida acima por Barthes.

O leitor adolescente traz sua história de leituras, possui também o seu horizonte de expectativas em relação ao texto. Ainda que sejam poucos, os jovens vivenciam o prazer barthesiano de leitura; estes textos satisfazem os seus interesses.

“– É... Eu gosto de filme de suspense. Mas livro de suspense eu nunca peguei. Agora, ‘esses romances’ a gente começa a ler e não dá vontade de parar, não.” (Aluna K., 14 anos). Romances “desses”, como Júlia ou Sabrina, caminham em direção à trilogia observada para as antigas fotonovelas, uma das representantes da literatura de massa: relação amorosa, obstáculos e, finalmente, a reestruturação da vida através do clássico “final feliz”.¹⁸ O lado reformador é próprio da cultura de massa e responde aos anseios de emoções sem riscos das moças que consomem esses herdeiros dos antigos folhetins.

Conclusões

A educação do jovem vem sendo entendida como uma fase “entre parênteses”, completamente deslocada do mundo real. Particularmente em relação ao trabalho com a literatura, ainda se reproduz a visão aurática da arte pré-modernista que não pode ser consumida e reproduzida, mas cultuada em museus e salões da elite.

As grandes produções literárias de todos os tempos fazem parte dos programas de literatura na escola, mas a prática docente as tem mantido a uma regulamentar distância do adolescente. A postura conservadora na maioria das vezes se estabelece na própria formação acadêmica do professor, pelo desconhecimento de outros caminhos, adiando-se um encontro que jamais se realizará.

Nada mais coerente numa sociedade em que a pressa produz a fragmentação. O praticismo aponta para a otimização das ações. Qualidade total, diriam os empresários. A mistura de termos e áreas não é acidental. A mercantilização do saber em suas diferentes áreas é o motor de tais procedimentos.

¹⁸ BUITONI, Dulcéia S. Fotonovela: infelizmente ainda um quadrado amoroso. In: AVERBUCK, Lígia (org.). *Literatura em tempo de cultura de massa*. São Paulo: Nobel, 1984.

Por outro lado, o espaço de sobrevivência do escritor não pode hoje menosprezar o mercado. A maioria trabalha para diferentes veículos como televisão ou jornais sem que, necessariamente, se vejam agredidos em suas convicções.

Mas a escola pública não tem tido tempo para divagações. Prepara-se um técnico em contabilidade aqui, aborta-se um leitor crítico ali e a sociedade iletrada agradece. Todavia, há vidas tecendo-se em encontros silenciados. Delas falam as literaturas.

O que importa hoje é “conhecer”. Mas o processo de conhecimento parte da óbvia premissa denominada vontade. E, no caso da literatura, tais aspectos caminham mais próximos ainda. O contato com a obra literária é misto de conhecimento e paixão. Neste sentido, não se deveria “ensinar” literatura na escola, pois esta não se presta a formações conteudísticas. “O verbo ler não suporta o imperativo. Aversão que partilha com alguns outros: o verbo *amar*... o verbo *sonhar*...”¹⁹ Literatura não se informa; se vivencia, compartilhando.

A própria estruturação da escola precisa ser repensada. O projeto maior de *leiturização* proposto por Foucambert²⁰ entende a biblioteca como o eixo aglutinador de toda a ação pedagógica da escola. Mas uma biblioteca renovada, aberta ao diálogo crítico com a contemporaneidade que constitui o aluno-leitor.

Neste espaço, o trabalho com a literatura cresceria se entendido como um processo que, naturalmente, não começa do nada. A literatura de massa, constitutiva da história de leituras daquele adolescente, tem sido o seu ponto de partida, a sua iniciação, ainda que solitária. Desconsiderar este fato da forma em que a escola tem procedido só serve para abortar futuros leitores mais experientes. A escola, sem condições de prefigurar o que será o homem de amanhã, tem, ainda segundo Foucambert, trabalhado diligentemente para construir o homem de ontem.

A contribuição do nosso trabalho para a discussão da literatura na escola é trazer a discussão teórica das diferentes concepções de leitor e de literatura, no sentido de buscar uma nova conceituação de literatura que leve em conta o trabalho em sala de aula.

¹⁹ PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Trad. Leny Werneck. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1995. p. 13.

²⁰ FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

Até então, os estudos desenvolvidos têm tratado pontualmente do assunto, seja através da literatura de massa²¹, seja através da literatura infanto-juvenil.²² Buscamos articular todos esses conceitos, esse novo olhar, partindo do leitor adolescente, abrindo para, quem sabe, uma posterior discussão sobre novas metodologias para o trabalho com a literatura.

Poder-se-ia questionar se a literatura de massa deveria ou não ser bem recebida nos salões da literatura canônica. A opção do tratamento independe, contudo, da permissão de deixá-la entrar. “Suja”, ela já adentrou o recinto. Mais do que isso, ela já se incorporou ao ambiente, é conhecida e, em muitos casos, íntima da grande maioria. Mas continua-se a não reconhecer sua presença, em nome da higiene e da saúde do ambiente.

A escola, monarquicamente, nega ou ignora a possibilidade de construção de leitura que o jovem traz para a escola, não contribui para solidificar este processo. O corte na base de tais leituras de iniciação, que poderiam estar delineando mais tarde um leitor mais crítico, mais articulado com outras formas de leitura, tem sido, no nosso entender, um dos grandes fatores a gerar o desinteresse.

O docente renovado necessita reconsiderar teoricamente a conceituação de literatura, despidendo-se de preconceitos oriundos da tradição. A sua prática, nesses termos, deve procurar enxergar o adolescente como um leitor que tem vindo para a escola com a sua própria trajetória de leitura alinhavada. E que essa trajetória permanecerá sendo encerrada prematuramente enquanto não passar a fazer parte dos programas de literatura, a partir de um trabalho de mediação crítica e dialógica por parte do professor.

²¹ ZILBERMAN, Regina. *Os preferidos do público: os gêneros da literatura de massa*. Petrópolis: Vozes, 1987 (Debates Culturais, 4).

²² TOMASSINI, Maria Beatriz A. *Op. cit.*