



SOBRE GARUPAS E RÉDEAS: PENSAMENTOS “AVULSOS” A PROPÓSITO DA LEITURA LITERÁRIA EM ESPAÇOS ESCOLARES URBANOS HOJE

Ricardo Horacio Piera Chacón (UFBA)

RESUMO: O que significa ensinar Literatura na escola nos dias atuais? Qual a diferença entre ensinar Literatura e transmitir a Literatura? Qual o lugar que a arte literária ainda ocupa nos currículos escolares? Quais os entraves com que se depara quem pretende transmitir a arte da palavra em espaços escolares? Quais as vantagens com que se conta para esse empreendimento num espaço de educação formal? Este artigo pretende levantar questões que coloquem em pauta não apenas a práxis do professor de língua com a Literatura, mas ainda, e principalmente, as reais condições de produção de leitura e de conversação literárias com os seus discentes, dentro dos muros da escola. O artigo baseia-se num referencial teórico constituído a partir das propostas de Rildo Cosson, Graça Paulino e Regina Zilberman, sobre letramento literário; de pensadores como Hans Robert Jauss, Terry Eagleton, Tzvetan Todorov e Antoine Compagnon, sobre literatura e leitor; Gerard Langlade, Nestor Garcia Canclini e Orham Pamuk, sobre literatura e leitura subjetiva; e Tania Rösing, sobre literatura, escola e juventude. As reflexões e questionamentos que se pretende levantar, porém, fundamentam-se, sobretudo, nas experiências trazidas por uma pesquisa com juventudes leitoras da cidade do Salvador; por uma vivência de leitura na EJA de uma escola municipal soteropolitana; e pelo conhecimento empírico acumulado em 17 anos de magistério.

Palavras-chave: Leitura literária. Ambientes escolares de leitura. Mediações.

1 Introdução

Uma pesquisa que se debruça sobre a leitura, precisa levar em conta, primeiro, que múltiplas são as práticas, variados são os protocolos e diversos são os gestos que podem definir o perfil de um leitor. Para iniciar esta série de pensamentos relacionados à leitura literária em espaços escolares urbanos na contemporaneidade, então, tentarei explicitar ou delinear quais os conceitos de literatura, de leitura, de leitor literário, de estudantes do ensino médio enquanto leitores (ou não), de ambientes de leitura, de redes de conectividade (a sua precariedade) e de mediações que norteiam a construção de um raciocínio que pretende resgatar, significando, a leitura de textos literários que estudantes realizam no seu dia a dia. Tento compreender como a aparente ausência dessa leitura literária, tanto dentro dos espaços escolares quanto nos discursos que circulam socialmente, é, de muitas maneiras, ‘decretada’ por um sistema social e

educacional que, também de muitas maneiras, lhe nega espaços de emergência e de legitimidade.

Assim, numa primeira parte defino esses conceitos-chave, dentro das possibilidades de definição que eles oferecem. Na segunda parte, levanto cinco pensamentos ou considerações acerca das possibilidades de ação, na perspectiva de tornar a leitura literária uma realidade menos esporádica e mais orgânica dentro dos espaços escolares urbanos hoje.

2 Alguns conceitos-chave

Literatura, leitor literário – estudante do Ensino Médio – e leitura. Embora formem um tripé a partir de relações que os fazem se imbricar no ato mesmo da leitura, divido esses conceitos em dois grupos: a literatura; e a leitura e o leitor literários. Essa divisão, claro, obedece mais a fins de sistematização do que a um reflexo da realidade, já que essas três são instâncias de um mesmo triângulo de significações.

Por sua vez, sobre os estudantes do ensino médio enquanto leitores ou não, levanto uma discussão embasada nas minhas percepções e reflexões resultantes de dois encontros específicos: um com um grupo de jovens estudantes do ensino médio do Colégio Estadual Thales de Azevedo, da cidade do Salvador, com o qual realizei círculos de leitura literária durante 04 meses, nos quais lemos, juntos e em voz alta, o romance *A menina que roubava livros*, do australiano Marcos Zusak e *O diário de Anne Frank*, de autoria homônima.

O outro encontro cujas vivências embasam estas reflexões aconteceu com estudantes da EJA da Escola Municipal Vivaldo Costa Lima, também da cidade do Salvador, na qual levei a cabo, junto a duas colegas professoras-pesquisadoras, uma série de círculos de leitura, os quais visavam à leitura de textos de autores variados, como Sérgio Vaz, Ricardo Azevedo, Hebe Coimbra, Anton Tchekov, Mem Fox, Julie Vivas e outros. As minhas reflexões também se embasam na experiência acumulada em 18 anos de magistério no Ensino Médio em colégios da rede particular da capital baiana.

Esclareço que não pretendo, no entanto, tratar dos resultados desses encontros em particular, mas tecer alguns pensamentos que possam, de alguma maneira, contribuir para o debate acerca da leitura literária em espaços escolares. Começarei, então, pelo tripé literatura, leitura e leitor literários.

2.1 Literatura

Terry Eagleton (2006), ao se questionar o que é literatura, lembra-se do conceito dos formalistas russos, que a definiam pelos usos especiais da linguagem, pela sua capacidade de tornar a língua estranha ao seu uso cotidiano, como se toda a literatura fosse poesia ou carregasse uma linguagem poética, deixando de lado outros tipos de obras, como as do naturalismo ou as do realismo, por exemplo.

Reafirmando essa posição – e complementando-a – Tzvetan Todorov (2012) coloca a relação entre a Literatura e a vida nos seguintes termos: “A Literatura não nasce no vazio, mas no centro de um conjunto de discursos vivos, compartilhando com eles numerosas características” (TODOROV: 2012, p. 22). Assim, para os dois teóricos, Literatura, como conceito, é um construto social, histórico, cujas delimitações variam de acordo com os valores aceitos por cada grupo e por cada época.

A partir desses pressupostos, entendo por Literatura, então, todo um conjunto de produções que, de uma ou outra forma, usam a palavra como meio de expressão de uma sensibilidade face ao mundo e aos homens. A palavra escrita ou a palavra falada.

Essa opção conceitual se vê fortalecida quando opto por uma reflexão que não visa à verificação do impacto que leituras apresentadas podem causar nos colaboradores, mas a uma busca por possíveis saídas para o impasse escola/leitor literário/estudante.

2.2 Leitura e leitor literários

Entre as abordagens com que a literatura tem sido analisada por parte da Teoria, há um enfoque de vocação pragmática, que centra o seu interesse na leitura da literatura e, portanto, no leitor do texto literário: a Estética da Recepção, afiliada a Hans Robert Jauss (2002). Para o pensador da Escola de Constanza, a arte é um lugar de experiência, dado que os homens aprendem algo de si e do mundo por meio dela, e não somente a fruem.

Esse conhecimento, porém, não é, no entendimento de Jauss (2002), uma apropriação de informações capazes de ajudar o leitor a apreender conceitos abstratos, como o são os conceitos científicos, nem informações que o ajudem no aprendizado de um ofício mecânico, mas um tipo de conhecimento sensível desencadeado pelo encontro dele com a obra literária. O leitor livra-se das cordas que o mantêm preso à sua experiência cotidiana por meio de uma espécie de embocadura que o texto literário lhe oferece para entrar no mundo do imaginário.

Ao entrar nesse mundo do imaginário, o leitor produz um novo conhecimento sensível, que poderá renovar a cada nova leitura, seja do mesmo texto literário, seja de novas obras que encontrar. A produção desse conhecimento específico não é o objetivo da obra literária, mas está implícita nela. A leitura da obra literária, portanto, é a própria produção desse conhecimento. Esclarece, no entanto, Antoine Compagnon (2010) que, para esta abordagem, de inclinação pragmática, legatária do pensamento estruturalista, marcada por um desejo de descrever o “funcionamento neutro do texto”, a figura do leitor acaba, no máximo, ocupando uma posição de elemento da textualidade literária. Um leitor implícito ou ideal.

Entretanto, a visão de leitor literário, que permeia estes pensamentos avulsos, imbrica-se – muito mais – com as ideias de Gerard Langlade (2013), as quais parecem sentar as bases para uma nova *epistémê*: o leitor subjetivo.

Sobre essa leitura, e sobre esse leitor, afirma Langlade:

Essa leitura participativa, longe de ser ‘ingênuas’, ou de diluir a obra em vagas referências ao vivido, está no fundamento mesmo da leitura literária. Ela realiza, com efeito, a indispensável apropriação de uma obra por seu leitor com um movimento duplo de implicação e de distância, em que o investimento emocional, psicológico, moral e estético inscrevem a obra como uma experiência singular. (LANGLADE: 2013, p. 37).

Quando falo em leitor literário, porém, não o faço pensando apenas em leitor de livros. Os estudantes secundaristas que leem hoje o fazem, de acordo com Néstor García Canclini (2007), sem separar o leitor do espectador e do internauta que também habita neles.

Por leitura literária entende-se, dessa forma, uma atividade plural e multifacetada a qual abrange a atualização de diversos e variados tipos e gêneros textuais, realizada numa infinidade de suportes, tantos quantos a velocidade e a convergência digital, próprias da contemporaneidade, o permitem.

2.3 Redes de conectividade (a sua precariedade)

Assim é, então, que, estabelecidas já as premissas teóricas acerca do conceito de literatura e de leitor literário, chego ao lugar da arte da palavra nos espaços educativos. É nesse ponto que constato a existência de uma problemática que chamo de uma dupla (des)articulação entre a leitura de literatura e o seu ‘ensino’, no Brasil. Em um primeiro

nível de (des)articulação situam-se os centros de formação superior ligados às grandes áreas de letras e de educação, na sua grande maioria desvinculados, nas suas concepções filosóficas e na sua práxis, do fazer leitor das escolas de ensino fundamental e médio. Assim, a partir de uma pesquisa feita nos bancos de teses de instituições como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), percebo uma escassez de empreendimentos de pesquisa centrados no estudo da leitura de literatura na Escola Básica.

Em um segundo nível de (des)articulação encontra-se a própria Escola Básica, comprimida entre as demandas dos programas oficiais de ensino, geralmente menos pautados no objetivo de desenvolver valores de uso do que em perpetuar valores de troca impostos pelas leis do mercado . Ademais, estão as precárias condições de trabalho, geradas por contextos de infraestrutura deficiente e de profissionais que, embora possam carregar sonhos e boas intenções, na sua grande maioria receberam uma formação fruto do primeiro nível de (des)articulação, que os leva a um despreparo para conceber e realizar com um máximo de produtividade a tarefa-técnica de ler literatura com seus discentes.

2.4 Estudante do Ensino Médio: leitor?

Dentro desse contexto de (des)articulações entre a Universidade e a Escola Básica, surge, como objeto de preocupação, mais que como sujeito em construção, o estudante, visto pelos gestores e pensadores da educação como um todo homogêneo ao qual falta a leitura, e em especial a leitura de literatura. Esse “discurso da falta”, que, segundo Tania Rösing (2005), lhe impõe a pecha de “não leitor”, arrasta consigo a marca igualadora, quase sempre sem ligação com perguntas que aqui levanto, referidas à individualidade, à diversidade do que deve se entender por “estudantes”: quantos e por que realmente não leem? O que leem aqueles que leem? Quando, com quem, para quem, por meio de quais suportes, quer seja no papel, quer seja nas telas dos computadores e por que razões os estudantes leem hoje em dia?

Estabeleço, então, para o desenvolvimento destes pensamentos, a premissa de que, longe das ideias que circulam e se arrastam como regueiro de pólvora sobre a não leitura literária dos estudantes, não poucos são os que, por diversos motivos, de diversas maneiras e em diversos suportes, leem na contemporaneidade.

O meu convívio quase diário durante mais de uma década e meia com estudantes e professores do Ensino Médio constitui-se em fonte de reflexão que embasa essa

premissa. Essa fonte, no nível da experiência, aporta uma visão não exata, porém clara na intuição, da quantidade de estudantes que já passaram pelos bancos e pelos corredores escolares levando consigo livros, revistas em quadrinhos, *Ipads* e *e-books* contendo histórias que os fascinavam ao ponto de se “desligarem” do quadro, da voz do professor e dos conteúdos formais, para seguirem o curso da narrativa. Leituras feitas à revelia da hierarquia escolar, não poucas vezes “cega” diante das infinitas possibilidades que se lhe apresentam ao se deparar com um estudante carregando uma história nas mãos.

2.5 Mediações

Entendo que enquanto gestores escolares, professores e outros agentes implicados com a escola não compreenderem a alteridade marcadamente transformadora do social e do humano que há nos estudantes de hoje, a escola não conseguirá sair do impasse em que se encontra em relação à construção de habilidades e competências a serem desenvolvidas nos homens do futuro, cidadãos locais e planetários. Essa inquietação surge da percepção que se tem da Escola Básica como “espinha dorsal da nação”, capaz de oferecer mais e mais espaços de emergência, paulatina e confiante, de indivíduos sociais ricos em autodesenvolvimento. Nasce, com a mesma intensidade, e como complemento lógico da primeira, da necessidade de criar uma sociedade planetária mais humana, mais consciente da complexidade do mundo.

Assim, uma prática educacional deveria ter no horizonte, como o seu nome já o indica, a tarefa de “educar” os discentes sob a sua orientação. A palavra “educar”, do latim *educare*, alude à ideia de proporcionar “ductos” que permitam ao educando “sair para fora de si” à procura de outros modos de ver, de sentir, de organizar a vida, para, em seguida, incorporar, trazer ao próprio corpo aquilo que se experimentou, percebendo semelhanças e diferenças com a própria sensibilidade, com a própria visão de mundo, com a própria organização da vida. Funda-se, segundo Regina Zilberman (2008), portanto, no ideal de que “é possível mudar a atitude individual e a configuração da sociedade por meio da ação humana” (ZILBERMAN: 2008, p. 38).

Graça Paulino e Rildo Cosson (2009) entendem, o letramento literário “como um processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (ZILBERMAN, RÖSING: 2009, p. 67), sedimentando a leitura literária nos educandos como uma necessidade que não poderia deixar-se de lado, sob pena de alguma espécie de ‘mutilação’, não somente do intelecto, mas também do espírito.

Entender o letramento literário como um processo, segundo Paulino e Cosson (2009), significa ter consciência de que se trata de “um estado permanente de transformação, uma ação continuada e não uma habilidade que se adquire como aprender a andar de bicicleta ou um conhecimento facilmente mensurável como a tabuada de cinco” (ZILBERMAN; RÖSING : 2009, p. 67). Requisito *sine qua non* para esse tratamento é o contato com os textos literários, a sua leitura efetiva, não bastando apenas falar-se a respeito das obras; é imperativo lê-las. Se não se lê, não se interioriza. Se não se interioriza, se abandona, por falta de sentidos.

3 Algumas considerações para uma presença orgânica da leitura literária na escola

Tentarei, portanto, organizar o pensamento a partir de alguns desafios para uma transformação do lugar que ocupa a leitura literária nos espaços escolares urbanos hoje – que certamente já está de muitas maneiras em curso, porém não instalada organicamente – para a qual o alargamento do presente seria fator imperativo e consequência natural dela.

3.1 Redimensionar os estudantes leitores.

Falo daquele leitor que Paulino (1990) chama de “leitores potenciais de carne e osso” e “bichos muito espantosos”. Transformar duas maneiras de olhar: aquela que tem insistido na falta de leitura literária por parte dos estudantes e aquela outra que, ao se defrontar com estudantes leitores, tende a desqualificá-los por supostos “erros de leitura” ou pela falta de valor das suas escolhas. Dessa maneira, parar-se-ia de esperar que “um dia os estudantes voltem a ler” e se entenderia que isso já acontece.

Nessa esteira de pensamento, entende-se que Langlade (2013), ao colocar a leitura como um investimento emocional, psicológico, moral e estético que faz da leitura literária uma experiência singular, não apenas dialoga com Orhan Pamuk (2013), que pensa que “ler um romance é uma coisa muito ativa [pois] se o leitor não tiver nenhuma imaginação, o romancista desaparece” (PAMUK: 2013, p. 156), mas ainda – e o que mais importa – inscreve na teoria um jeito de ler que já pode encontrar-se na prática de um bom número de estudantes que – de fato – leem na contemporaneidade.

Assim, constata-se uma tendência de leitura desses estudantes em que a remissão à própria vida é permanente na atualização que realizam dos textos que leem. Isso

muitas vezes os leva a definir como “muito profundo” alguma ideia ou alguma passagem lida, pois eles parecem lançar mão da memória pessoal, constituída tanto das experiências vividas quanto das adquiridas por meio de outras leituras que realizaram, transluzindo um horizonte de expectativas que se funda num arcabouço intertextual.

3.2 Considerar o alcance de mediações atentas, não improvisadas.

Um mundo feito de redes de conectividade pressupõe a possibilidade de se usarem – como pouco tem se dito até agora – os próprios canais de conexão para criar condições de expansão e de legitimação dos gestos, dos modos e dos gostos de leitura dos estudantes que leem nesse mundo tecnocultural. De fato, de muitas formas, os estudantes já se apropriaram desses canais não apenas para ler, mas também para falar em rede sobre o que leem. Podem-se compreender essas redes, que acontecem tanto nos corredores da escola quanto nas redes sociais e algumas vezes nas próprias salas de aula, como mediações que emergem espontaneamente, fruto da cumplicidade com que eles, pares entre pares, se manejam quando dos seus interesses se trata.

Essas mediações, entretanto, se limitam, no mais das vezes, a indicações de livros, a comentários referidos mais à superfície dos textos que leem. Trata-se de mediações não planejadas, que, pela sua natureza espontânea, acabam não atingindo um bom número de estudantes, e sim geralmente aqueles que, por diversos motivos, encontram-se mais perto da área de ‘influência’ de alguns outros estudantes que já leem.

Deveria, porém, emergir uma mediação atenta, que visasse a enraizar hábitos de leitura literária para além dos gostos de uma etapa da vida em que, segundo muitas pesquisas, se lê com maior frequência, embora a opinião geral seja a de que os estudantes não leem!

Uma mediação atenta, conectada, em rede, articulada. Uma mediação que tente driblar as mediações do mercado, das obrigações escolares verticalizadas a partir de programas que pensam na formação de um contingente que supra a mão de obra para esse mesmo mercado e não no desenvolvimento de consciências autônomas. Uma mediação que tenha como um dos seus objetivos a formação de mais mediadores de leitura, para que a ação não dependa unicamente de uma parte, cuja eventual falta seja medida pela paralisação total de uma corrente que não deveria parar. Uma mediação centrada na conversação literária, pois é conversando sobre o que se lê que se concretiza plenamente a leitura. E é conversando sobre o que se lê que se aprende a conversar sobre o que se lê.

3.3 Criar um ambiente de leitura literária dentro da escola.

Um ambiente que paire soberano, para além de disputas entre disciplinas, entre professores e entre professores e alunos. Um ambiente que não seja necessariamente o da “escolarização” da leitura literária, mas sim o da “familiarização” entre esta e os discentes. Uma familiarização que brote do entendimento – que emerge do pensamento de Todorov (2012) – de que a Literatura é uma arte e não uma ciência; não uma disciplina a ser “estudada”, mas sim lida e desfrutada, comentada, analisada, pois entendida a sua leitura como a produção de um conhecimento diferenciado, não tecnicista, e sim relacionado à condição humana, à esfera da sensibilidade e da empatia, muitas vezes negadas, embora não oferecidas, aos estudantes pela escola.

Para essa familiarização seria necessária a construção de ambientes físicos – no sentido material, de arquitetura em si – para a leitura literária. Se se torna difícil pensar na ideia de cada escola contar dentro do seu perímetro de localização geográfica com a presença de uma biblioteca que venha a incentivar e promover a leitura literária mediando escolhas e formação de acervos, talvez seja menos distante visualizar a implantação dentro de cada escola de uma biblioteca ou sala de leitura que, mesmo pequena – só por tamanho –, conseguisse representar um “convite sempre presente” para a leitura literária.

Porém, que tipo de formação deveriam ter os profissionais ligados à escola básica para sentirem, eles mesmos, a necessidade da implantação de uma sala ou biblioteca dessa natureza? Quem promoveria esse tipo de realização dentro de um sistema que visa à manutenção de um estado de valores em que importa menos o imaginário e o mundo sensível do que o preparo – o treino – para a dinâmica social já estabelecida e aparentemente imutável?

Embora seja uma infraestrutura adequada um elemento que muito pode contribuir para a formação de um espaço de familiarização com a leitura literária, esta não chegará a consolidar-se plenamente se não estiver acompanhada por um contingente de profissionais preparados para lidar cotidianamente com as vicissitudes e os desafios que implicam mediar as leituras literárias de leitores ainda não plenamente seguros do seu desejo de ler. Caberia esse desempenho única e exclusivamente ao professor? E, se fosse ao professor que coubesse, teria de ser necessariamente ao professor de língua portuguesa? Quais os profissionais que poderiam abraçar essa tarefa e essa causa da leitura literária na escola?

3.4 Articular a leitura e a conversação literária na escola básica às práticas e aos programas dos centros de formação profissional universitária.

Esses mediadores engajados política e profissionalmente com a leitura e com a conversação literária somente poderiam emergir de dois movimentos simultâneos. Efetivamente, o primeiro desses movimentos talvez devesse centrar-se no apoio e na capacitação do contingente humano que já se encontra presente – tanto do tempo atual quanto do corpo físico – nas escolas. Assim, promover-se-iam encontros sistemáticos em que se compartilhassem experiências de leitura, se discutissem acervos, se pensasse e se refletisse, enfim, sobre o ato de mediar leituras. Tudo isso se poderia fazer mediante círculos de leitura formados por profissionais da leitura nas escolas – pois é lendo, reitera-se, que se aprende a ler e conversando sobre o que se lê se aprende a conversar sobre o que se lê.

Pari passu, dever-se-ia estar configurando outra articulação: a de uma reforma dos programas de formação dos cursos de licenciatura em geral, de pedagogia, das escolas de biblioteconomia e, principalmente, dos institutos de letras, que levasse em conta as competências reais indispensáveis ao exercício da docência na escola básica – falo de letramento, da competência da leitura e da escrita, e do letramento literário. Uma reforma que transformasse o olhar, a ação e a concepção que implicam na formação de professores. Uma reforma que freasse a presença de disciplinas que hoje se ensinam, mormente, que são irrelevantes para a formação docente, acelerando a inclusão de outras disciplinas, formadas de teorias e de práticas – e essa palavra é fundamental – que são de primeiríssima necessidade, para que alguém que se forme na área possa trabalhar em conexão com o que se espera, hoje, de um professor de língua.

No entanto, outros questionamentos aparecem quando se pensa nessas demandas da educação atual e da leitura literária com estudantes. De quais segmentos sociais deveriam eclodir esses movimentos reformadores? De técnicos ou profissionais que, embora em muitos casos sejam altamente gabaritados na área de letramento e de formação linguística, encontram-se há muito tempo afastados das salas de aula? Ou de profissionais que gerem na práxis diária, atuando nas respectivas salas, de aula e de coordenação, as universidades do País? Mas se esta última pergunta se respondesse afirmativamente, caberia apenas a esses profissionais essa reforma universitária? Ou àqueles que também já se formaram nelas e atuam hoje nas salas de aula e coordenação das escolas de Ensino Fundamental também competiria uma participação ativa nessas

discussões e práticas reformadoras, tendo em vista a riqueza empírica que detêm a respeito?

3.5 Pensar-se num movimento permanente das práticas de letramento e de letramento literário nas escolas, articulado a projetos de pesquisa nas áreas de pós-graduação.

Quem pensa e acaba, por isso, delineando as tendências educacionais, de formação são, na maior parte das vezes, os programas de pós-graduação das universidades brasileiras. Por isso, fazer das pesquisas de campo e de ação uma realidade mais presente, é um imperativo que não poderia continuar a negligenciar-se, caso se queira, realmente, mudar a realidade da leitura no País. Poder-se-ia pensar nelas como as grandes articuladoras entre os diferentes níveis do fazer educacional, levando a prática para a teoria e a teoria para a prática. Programas como o Programa de Mestrado Profissional em Letras, PROFLETRAS, coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), que visa, dentre outros objetivos, a capacitar docentes para a leitura literária na escola são já uma realidade em muitas universidades brasileiras, mas ainda deveria ser ‘adotada’ por uma maioria dos programas de pós-graduação do Brasil.

4 Considerações finais

Quanto tempo demorará ainda para começar a se viver o presente da leitura literária nas escolas e universidades do País? Se se precisa de livros, de pessoas e de ideias, como fazer essas ideias circularem? Quem poderá continuar a dizer que são os estudantes os que não leem e assumirá que na verdade são os profissionais da área de educação que, muitas vezes, com eles não leem? Quando a leitura e a escrita, assim como a expressão oral, passarão a ocupar o lugar que lhes corresponde dentro dos centros de formação, quer se trate da escola básica, quer se trate da universidade? Quando se abandonarão definitivamente padrões de ensino ligados a uma modernidade que via na razão da medida e da ordem o seu modo de agir? Quem continuará na realização desse tipo de pesquisas que nos tiram da teoria pura, do exercício seco da intelectualidade sem prática, para tentar transformar não no futuro, mas sim no presente?

Que fique, assim, a inquietação para se responder a essas questões como alavanca para futuras pesquisas, menos centradas em revisões bibliográficas ou de pensamentos do que na busca por claves dadas pela realidade social, familiar, educacional, tecnológica, enfim, cultural. Claves que podem aflorar a partir de

encontros entre textos literários, estudantes e adultos, como aqueles que dão embasamento à configuração desses pensamentos avulsos aqui apresentados. Chaves que nos levem, enquanto professores e formadores, a abandonarmos o lugar da garupa e tomarmos, agora, as rédeas da formação não apenas técnica, mas humana dos nossos estudantes.

Referências

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: Literatura e senso comum**. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão; Consuelo Fortes Santiago. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

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

GARCÍA CANCLINI, Néstor. **Lectores, espectadores e internautas**. Barcelona: Editorial Gedisa SA, 2007.

JAUSS, Hans Robert. **Pequeña apología de la experiencia estética**. Trad. Espanhol Daniel Innerarity. Barcelona: Editorial Paidós, 2002.

LANGLADE, Gerard. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. Trad. Rita Jover-Faleiros. In: ROUXEL, Annie, et al. (orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de Literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

PAMUK, Orhan. O romance no novo mundo. In: MACHADO, Cassiano Elek (org.). **Pensar a cultura**. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2013.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a Literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; Rösing, Tania M. K. (orgs.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

PROFLETRAS- Programa de Mestrado Profissional em Letras. Disponível em: <<http://www.lettras.ufmg.br/profletras/>>.

RÖSING, Tania; VARGAS, Maria Lúcia Bandeira. O distanciamento entre as práticas de leitura escolares e os interesses online dos jovens. In: RETTENMAIER, Miguel; RÖSING, Tania (orgs.). **Questões de Literatura para jovens**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2005.

TODOROV, Tzvetan. **A Literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. 4. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2012.

ZILBERMAN, Regina. Mas por que não educa mais? In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Literatura e pedagogia: ponto e contraponto**. 2. ed. São Paulo: Global; Campinas, SP: ALB-Associação de Leitura do Brasil, 2008.