

■ DOSSIÊ - ARTIGOS

■ Leituras insubmissas: Des(retratos) e pluralização epistêmica a partir do reconhecimento da leitura no cotidiano da escola

 *Cristiane de Assis Portela* *
Ana Cláudia Souza Dias **

Resumo: A partir da proposição de uma categoria analítica, a de leituras insubmissas, o texto busca problematizar metodologias de formação de leitores, argumentando que o reconhecimento da leitura que associa escrita e oralidade é parte importante do processo de ensino-aprendizagem na escola. Para fins de análise, tomamos como mote a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (divulgada no ano de 2016) e relatos da experiência vivenciada por uma das autoras em sua prática docente em escola pública do Distrito Federal (DF). Confrontando concepções epistemológicas, estabelecemos interlocução com alguns teóricos críticos como Daniel Pennac, Murizzio Gnerre, bell hooks e Glória Anzáldua. Argumentamos em defesa da necessidade inquestionável da leitura em que se resguarde, tanto entre professores quanto para estudantes, o direito à insubmissão, como parte dos direitos dos leitores.

Palavras-chave: Leituras insubmissas. Pluralização epistêmica. Cotidiano escolar. Leitores e não-leitores. Professor mediador de leitura.

* *Cristiane de Assis Portela é graduada em História pela Universidade Estadual de Goiás (2003), mestre em História pela Universidade Federal de Goiás (2006), e doutora em História Social pela Universidade de Brasília (2011). Professora do curso de História do Centro Universitário de Brasília (UniCEUB). Pesquisadora colaboradora do curso de Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais da UnB. Professora efetiva na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Integra a equipe do projeto Mulheres Inspiradoras, política pública de leitura de obras escritas por mulheres e valorização de processos autorais na rede pública de ensino do DF. Contato: cportela.historia@gmail.com.*

** *Ana Cláudia Souza Dias é licenciada em Letras - Língua Portuguesa e respectiva Literatura pela Universidade de Brasília (2002). Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Integra a equipe que promove a ampliação da área de abrangência do projeto Mulheres Inspiradoras.*

1. Des(retratos) da contemporaneidade: leitores versus consumidores na escola

Em 2016, após a divulgação dos resultados da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, o Jornal Estadão¹ apresentou um panorama pessimista sobre leitores e não leitores no Brasil, como se depreende desde a manchete que alardeia: “44% da população brasileira não lê e 30% nunca comprou um livro, aponta pesquisa Retratos da Leitura”. O título já anuncia que a preocupação do jornal com a “não leitura” do leitor caminha lado a lado com o “não consumo” desse mesmo leitor. O enviesamento discursivo da notícia tem como resultado o abalo da autoestima de todos nós, a anunciada “população brasileira”, mas afeta em especial a nós, professores, que nunca sabemos ao certo o quanto somos suficientemente leitores e o quanto formamos leitores entre as/os nossas/os estudantes.

Ao depararmos-nos com os números, a sensação de fracasso da escola e do professor é quase inevitável, o que motiva normalmente questionamentos existenciais daqueles profissionais engajados com o trabalho na formação de leitores. Por exemplo, quando se lê: “Para 67% da população, não houve uma pessoa que incentivasse a leitura em sua trajetória, mas dos 33% que tiveram alguma influência, a mãe, ou representante do sexo feminino, foi a principal responsável (11%), seguida pelo professor (7%)”. Logo, nos vimos rememorando a nossa trajetória como professoras/es e fazendo um exercício de imaginar em que lugar desses dados inserimos nós mesmas e os estudantes que por nossas salas de aula passaram. Se os dados fossem pensados como dados e, portanto, não passíveis de questionamento, teríamos que concluir que possivelmente fracassamos. A *mea culpa* faz ainda mais sentido quando os números nos informam que 50% dos professores não leem, o que nos indica faticamente que, por consequência, estamos condenando os nossos estudantes à não leitura, já que também não somos percebidos como bons leitores:

A pesquisa perguntou a professores qual tinha sido o último livro que leram e 50% respondeu nenhum e 22%, a Bíblia. Outros títulos citados: *Esperança*, *O Monge* e *o Executivo*, *Amor nos tempos do cólera*, *Bom dia Espírito Santo*, *Livro dos sonhos*, *Menino brilhante*, *O símbolo perdido*, *Nosso lar*, *Nunca desista dos seus sonhos* e *Fisiologia do exercício*. Entre os sete autores mais lembrados, Augusto Cury, Chico Xavier, Gabriel Garcia Márquez, Paulo Freire, Benny Hinn, Ernest W. Maglischo e Içami Tiba. (Jornal O Estadão, 18 de maio de 2016).

Há de se ressaltar que a pesquisa foi realizada pelo Ibope e encomendada pelo Instituto Pró-Livro, entidade mantida pelo Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL), Câmara Brasileira do Livro (CBL) e Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares (Abrelivros). O relatório final anuncia que o objetivo central da pesquisa foi “conhecer o comportamento do leitor medindo intensidade, forma, limitações, motivação, representações e condições de leitura e de acesso ao livro – impresso e digital – pela população brasileira”. (*Retrato da Leitura no Brasil*, 2016). Entretanto, é possível depreender que a pesquisa tem um evidente propósito de subsidiar as empresas e políticas públicas para que estas definam estratégias de ampliação do mercado editorial. Nesse sentido, dois trechos da reportagem nos despertam atenção:

A Bíblia é o livro mais lido, em qualquer nível de escolaridade. O livro religioso, aliás, aparece em todas as listas: últimos livros lidos, livros mais marcantes. 74% da população não comprou nenhum livro nos últimos três meses. Entre os que compraram livros em geral por vontade própria, 16% preferiram o impresso e 1% o e-book. Um dado alarmante: 30% dos entrevistados nunca comprou um livro.

[...]

As mulheres continuam lendo mais: 59% são leitoras. Entre os homens, 52% são leitores. Aumentou o número de leitores na faixa etária entre 18 e 24 anos – de 53% em 2011 para 67% em 2015. A pesquisa não aponta os motivos, mas Marcos da Veiga Pereira, presidente do Sindicato Nacional de Editores, disse ao Estado que o *boom* da literatura para este público pode ter ajudado no aumento do índice – mais do que uma ação para manter o aluno que sai da escola interessado na leitura. (Jornal O Estadão, 18 de maio de 2016).

O destaque dado à indicação dos livros religiosos como os mais populares entre os leitores “em todos os níveis de escolaridade” traz uma resposta convergente com o já anunciado descrédito da escola como espaço privilegiado para a formação de leitores. Em seguida, o que é apresentado como “dado alarmante” indica o que já apontamos como enunciação discursiva do jornal: interessa sensibilizar o *leitor não leitor*, mas em especial, interessa a atenção do *leitor não consumidor*. Um aparte: se os dados nos indicam que as mulheres leem mais, não podemos ser ingênuas a ponto de não perceber que o mercado também está atento ao tipo de literatura que se espera que interesse às mulheres leitoras, havendo muitas questões a serem problematizadas nesse sentido, o que não faremos agora por não ser este o recorte da análise aqui proposta.

Concentremo-nos no último aspecto destacado na citação, o dado de que houve, de 2011 para 2015, um aumento significativo dos índices de leitura entre jovens de 18 a 24 anos. O que parecia ser um indicador positivo para nós, formadores de leitores, é imediatamente atribuído ao crescimento do mercado editorial, ao chamado “*boom* da literatura para este público” e não às “ações para manter o aluno que sai da escola interessado na leitura”. A afirmação é respaldada pela fala do presidente do Sindicato dos Editores, mesmo reconhecendo que a pesquisa não investigou as razões desse acréscimo. Além destes, temos o dado de que “lê-se mais em casa (81%), depois na sala de aula (25%)”. Portanto, reconhece-se, mesmo que secundariamente, o espaço escolar como lugar importante para angariar um público leitor. Ou seja, apesar de tudo, se vislumbra na escola um *locus* para o mercado editorial.

Uma rápida análise da conjuntura política que vivemos demonstra que as atuais propostas educacionais que envolvem a aprovação da Base Nacional Comum Curricular e o chamado “novo ensino médio” (Lei nº 13.415/2017)², no contexto da Emenda Constitucional 95 aprovada em 2016³, são proposições que carregam forte viés ideológico liberal, associado aos interesses empresariais, entre eles, os do mercado editorial, o que envolve a produção de livros e materiais didáticos, ao compreender as escolas e os pais de estudantes como possíveis consumidores. (GOMES et. al., 2018; CNTE, 2018; ANPED, 2018). Nesse sentido, destacamos um trecho da apresentação da coletânea *Retratos da Leitura no Brasil*, publicada pelo Instituto Pró-Livro:

É preciso apostar no aumento do número de leitores a partir de um tripé essencial formado pela família, pelo Estado e pela sociedade civil. No primeiro caso, a propósito, em resposta a uma nova pergunta adicionada a esta edição da pesquisa, a figura da mãe surge como a principal influenciadora no gosto pela leitura. Ao Estado, cabem os investimentos a longo prazo em educação, o empenho na formação de professores e mediadores de leitura, os esforços para a implementação do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) e o fortalecimento do sistema de bibliotecas públicas. Essas, aliás, conhecidas por 55% dos respondentes, mas pouco frequentadas (20% dos respondentes). Já na sociedade civil, empresas, ONGs e escolas vêm desenvolvendo projetos, eventos e prêmios em prol do incentivo à leitura, buscando proporcionar o acesso aos livros a pessoas de diversas idades e níveis de alfabetização. Todos esses aspectos ajudam a tornar mais prático e convidativo o aproveitamento da oferta da produção das editoras brasileiras. (FAILLA, 2016, s/p).

Destaca-se no texto acima, assinado por Marcos da Veiga Pereira, presidente do Instituto Pró-Livro, o peso desigual no anunciado “tripé essencial”: a família, o Estado e a sociedade civil. De trás para a frente, subentende-se um alinhamento temporal que ordena essa relação e hierarquiza:

no presente, onde já atua a sociedade civil: empresas, ONGs e, significativamente, escolas, que aparecem citadas como dissociadas do Estado, talvez porque ele se refira especificamente aos bons resultados das escolas privadas, ou porque busque caracterizar algumas escolas públicas como instituições que, analiticamente, possam se descolar do Estado para serem lidas como exceções à regra, dando relevo a “experiências exitosas”, conforme jargão educacional que faz referência, muitas vezes, àquelas ações que envolvem parcerias público-privadas; *um futuro onde poderá atuar o Estado:* com ações “a longo prazo” e que envolvem a expectativa de investimentos do Estado (isso, escrito no contexto em que se aprovava a já referida EC 95, que decretou cortes severos desses mesmos investimentos), o “empenho” na formação de professores e dos denominados “mediadores de leitura” – o que pressupõe uma distinção que faz presumir que não são os professores esses mediadores preferenciais. Por fim, a referência ao Programa Nacional do Livro e da Leitura (PNLL) e o fortalecimento das bibliotecas públicas, pautas - sem dúvida - de enorme interesse e relevância social, mas que têm sido acompanhadas muito de perto pelos setores empresariais da Educação, inclusive com forte participação do Instituto Pró-Livro; *por fim, um presente futuro visionado em que atua a família:* esta é apresentada como principal influenciadora da leitura, a partir de item incluído na quarta série da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*. Atribui-se às mães mais uma responsabilidade, entre as tantas já atribuídas às mulheres a partir das situações em que, discursivamente, se recorre aos chamados *dispositivos amorosos*⁴. Reconhecendo a preponderância dessa influência no presente, enuncia-se que caberá também à mãe o estímulo à leitura no futuro. Portanto, a constituição do leitor ou do “não leitor” apresenta-se como lugar passível de fracasso no âmbito familiar. Para subsidiar as mães nesse contexto de *presente futuro*, o mercado editorial, evidentemente, já vem elaborando possibilidades de aquisição que contemplam desde as classes mais favorecidas até aquelas que farão todo o esforço necessário para a aquisição dos bens que tornarão seus filhos leitores.

Observa-se que, na análise dos dados constante nos relatórios da Comissão Pró-Livro - em torno daquilo que é apresentado

como *tripé essencial* - a figura dos professores é invisibilizada em todos os sentidos, enquanto na notícia do jornal a atuação do professor é altamente visibilizada ao destacar o insucesso desses profissionais na formação dos leitores. Alguns dilemas, então, se apresentam enviesados: Como o Estado proporcionará a formação deles se o investimento em Educação fica sempre menor? Se as mães são as mais influentes na formação de leitores, a quem caberá o papel de formação dos leitores naquelas famílias em que as mães têm jornada dupla ou tripla, equilibrando-se entre trabalho, tarefas domésticas e outros afazeres? Há um reconhecimento do professor como um agente formador de leitores? Se sim, além deles, quem seriam esses outros mediadores de leitura aos quais se atribui a função de formação por parte do Estado? Será que não há mesmo correlação entre o papel das escolas e dos professores em relação ao significativo aumento de leitores entre os jovens? E por fim: por que não foram pesquisados os motivos desse importante salto entre os leitores jovens?

Não é objetivo aqui responder a todos esses questionamentos, mas incitar reflexões sobre como as enunciações discursivas apresentadas como *dados*, podem nos conduzir a uma visão ainda mais depreciativa da situação educacional brasileira. O enredo simplificador que se anuncia é mais ou menos assim: o Brasil é um país de poucos e maus leitores. Os jovens leitores crescem, apesar das adversidades. Eles leem as novidades do mercado editorial para a sua faixa etária, enquanto professores leem, predominantemente, livros religiosos e de auto-ajuda. Desencontro anunciado. Ponto comum: ambos leem “sub-literatura”. [Afinal, o lugar de ensinar os clássicos da “alta literatura” é a escola!] E a escola vai mal. Seus professores não apresentam livros aos possíveis leitores. Evidência. Os próprios professores não são leitores. Cabe à família apresentar a literatura. [Educação desde o berço como forma de distinção social.] O Estado faz pouco pela sua juventude. Há professores que são exceções à regra. Há escolas que são exceções. [Inspiramo-nos nos caminhos por elas seguidos.] A sociedade civil organizada pode devolver aquilo que o Estado tomou. Parceria público-privada talvez seja um caminho. No comercial de tevê, todos pela educação. Engajamento em prol da leitura. [Mas qual engajamento?] Defendamos o direito à leitura. [Mas qual leitura?] [Para qual leitor?]

A estas questões, não trataremos respostas definitivas, mas buscaremos problematizar a narrativa que orienta tal enredo, desvelando o quanto de des(retratos) constituem suas enunciações discursivas, junto àquilo que retratam. Para tanto, lançaremos mão de algumas experiências que nos parecem complexificar esse campo, procurando subverter algumas impressões que aprioristicamente parecem resolvidas.

2. Em busca dos direitos do leitor: experiências in(submissas) de uma professora de Língua Portuguesa e seus estudantes

A despeito do que mostra a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, a trajetória de muitos professores, especialmente os das séries iniciais, e os das áreas de conhecimentos de Códigos e Ciências Humanas, remete inequivocamente à necessidade de formar leitores. Convergente com essa perspectiva,

apresentamos aqui o relato de uma das autoras, a professora de Língua Portuguesa Ana Cláudia, na sua experiência em turmas de ensino médio. Ao fazer referência aos trechos de seu relato, para não descaracterizar o tom autobiográfico de sua narrativa, o texto segue intercalando formas em primeira pessoa do singular e do plural.

Quando passei a atuar como professora do Ensino Médio (EM) em 2011, encantei-me com a possibilidade que o meu gosto literário pudesse seduzir os estudantes também. No primeiro ano em que trabalhei com a 2ª série do EM, a leitura de *Senhora*, de José de Alencar, solicitada como atividade extraescolar, teve pouquíssima repercussão positiva. No outro ano, em outra escola, já tinha entendido que a escrita de José de Alencar consistia em um Português quase arcaico e uma leitura mediada poderia ser mais frutífera. Em roda, todos com o livro em mãos, começamos a ler. Parecia uma sessão de tortura para mim e, principalmente, para os alunos. Era outra língua. O Português de Alencar estava muito distante da língua atual. Percebi que nem eu conseguia fazer uma tradução, porque também não sabia inúmeros significados das palavras que apareciam. E ali vi que o que eu fazia também era uma leitura intuitiva, passando por cima de vários vocábulos, cujos significados iam sendo deduzidos. Tentei convencê-los de que era possível realizar uma leitura sem conhecer todo o vocabulário, mas não obtive êxito e essa foi a minha última tentativa de tentar fazer com que lessem romances urbanos da 2ª geração romântica, pois, ao invés de ajudá-los a penetrar nesse mundo da literatura, eu cheguei à conclusão de que cometia um desserviço para a formação de leitores, apesar de minhas tentativas. Nos anos seguintes, tive a oportunidade de ser professora do 3º ano do EM. Considerando a historiografia literária normalmente atribuída a essa etapa, o Pré-modernismo e Modernismo Brasileiro, tinha, de certa forma, a língua como uma aliada e não como um obstáculo quase intransponível para a maioria dos estudantes, já que os modernistas buscavam aproximar seus escritos da chamada “língua do povo”. Então, os resultados passaram a ser um pouco melhores. (Relato da professora Ana Cláudia, escrito em maio de 2018, para fins de análise no artigo).

Gnerre, em *Língua, escrita e poder* (1991), percorre a história do desenvolvimento da escrita, bem como da rejeição a ela, para salientar que nem sempre sua necessidade foi inquestionável. O autor refere-se especificamente à escrita e à alfabetização, mas compreendemos que há uma relação intrínseca entre os atos de escrever e ler. Ao discorrer sobre a origem da necessidade de escrever, automaticamente entendemos também a necessidade de ler. Segundo Gnerre, o “mito” da alfabetização como um valor incontestável significou uma perspectiva de abandono de valores e formas de comportamento “pré-industrial” dos cidadãos para que colaborassem com a expansão do poder do Estado. Para garantir a dominação, chegou-se à construção de um padrão a ser seguido, a norma padrão da língua. Assim, “o código aceito “oficialmente” pelo poder é apontado como neutro e superior, e todos os cidadãos têm que produzi-lo e entendê-lo nas relações com o poder” (1991, p. 9). Nesse sentido, por vezes, o que lemos em literatura consiste em uma outra língua, quase como nós leigos em farmacologia leríamos uma bula de remédio. Insistir, então, na leitura «tortuosa» de Alencar é, de alguma maneira, reforçar o mito da necessidade de leitura dos clássicos, admitindo a opressão necessária como um daqueles males que vêm para o bem. Nesse

caso, a opção assumida pela professora foi trabalhar a obra e o contexto em que foi produzido sem, no entanto, tornar essa leitura obrigatória, atuando como mediadora do contexto e não da leitura. Outro caminho seria rechaçar esse tipo de leitura canônica, privilegiando somente aquelas que sejam mais aprazíveis porque mais próxima do contexto em que os estudantes vivem. Esse é um exemplo dos dilemas experimentados por educadores preocupados com a formação de leitores.

Em *Língua: ensinar novas paisagens/novas línguas*, bell hooks (2008)⁵ se sente interpelada a pensar sobre língua e poder a partir dos versos da poeta Adrienne Rich: “Esta é a língua do opressor, no entanto eu preciso dela para falar com você” (RICH apud hooks, 2008, p. 858). Temos aqui uma possível chave de leitura para o dilema que apresentamos acima. Ao se interpelar a partir da afirmação da poeta, bell hooks sente-se contrariada já que concebe a língua como identidade, traçando uma reflexão sobre como o inglês padrão nos Estados Unidos significou o apagamento de tantas línguas trazidas a esta localidade nos navios negreiros. Nesse ponto ela avança na reflexão, pensando como as pessoas negras tiveram que possuir a língua do opressor para criar um espaço de resistência que rompesse com o inglês padrão dominante, a partir do estabelecimento de uma variante linguística a qual ela chama de fala vernácula negra, variante tal que ela mesma passaria a utilizar em ambientes com presença predominante de pessoas brancas, em escritos acadêmicos e em sua sala de aula na Universidade⁶. Ao assumir esse uso, bell hooks identifica a rejeição dos estudantes brancos em trabalhar com outra língua-variante linguística, o que a faz perceber como, inconscientemente, trabalhamos a favor da dominação cultural.

Ao se referir à escrita (e à leitura, por sua vez), Gnerre (1991) observa atitudes polarizadas em culturas que não possuem a tradição escrita como a forma de maior uso e em classes historicamente subalternizadas em nossas sociedades: rejeição total ou aceitação total ao que está escrito, e em especial, daquilo que está impresso. A rejeição, de acordo com ele, refere-se à desconfiança de tudo que não possa ser controlado. Considerando que tudo, ou quase tudo que está impresso em nossa sociedade, está em variedade padrão da língua, podemos supor que há uma outra possibilidade de compreensão da recusa de alguns estudantes à leitura: a rejeição ao que está escrito a partir da variante padrão. É uma compreensão próxima daquela que bell hooks (2008) tem quando transgredir sua prática e usa uma outra língua (oral ou escrita) – que não a padrão, percebendo a fragilidade daqueles que não a dominam, já que sentem-se pouco à vontade ao perderem o controle total do código que constitui muito mais do que comunicação, sendo construtor de identidades de formas de conceber o conhecimento. Segundo ela, “mudar a maneira como nós pensamos sobre língua e como nós a usamos necessariamente altera a maneira como nós sabemos o que nós sabemos”. (bell hooks, 2008, p. 862). Trata-se, pois, de um debate epistemológico.

Argumentamos que o mesmo ocorre com nossos estudantes: aqueles que possuem, como língua materna, uma variedade não-padrão, sentem-se impotentes. Mas, ao invés de se submeterem àquela incompreensão, assumem uma postura insubmissa, quando não se sentem obrigados a entendê-la. Na relação com os autores canônicos representantes do

Romantismo Brasileiro, a situação fica evidenciada quando os estudantes demonstram o quanto aquela leitura não fazia nenhum sentido para eles. Dessa forma, ao propormos as leituras clássicas, devemos compreender que nem todos vão aceitar a dominação do cânone, cabendo-nos entender como esses jovens reconhecem a si mesmos como sujeitos autônomos e protagonistas em suas definições do que cabe e do que não cabe em seus mundos do conhecimento. Parece-nos necessário, para que formemos leitores, que os estudantes sintam-se respeitados e também representados nas leituras propostas, a fim de tirar do altar a variante padrão da língua como a única legítima, mas também, aos poucos, ir conquistando o interesse pelo domínio da variedade padrão, cientes de que eles devem reconhecê-la sempre como objeto passível de questionamento. Em concordância com bell hooks (2008), entendemos que a variante linguística dos estudantes deve fazer parte do espaço escolar. Afinal,

(...) para cicatrizar a fissura da mente e do corpo, nós, povo marginalizado e oprimido, tentamos retomar nós mesmos e nossas experiências na linguagem. Nós procuramos construir um lugar para a intimidade. Incapazes de encontrar tal lugar no inglês padrão, nós criamos a fala rompida, imperfeita, desregrada do vernáculo. Quando eu preciso dizer palavras que fazem mais do que simplesmente refletir ou se dirigir à realidade dominante, eu falo o vernáculo negro. Lá, nesse lugar, nós fazemos o inglês fazer o que nós queremos que ele faça. Nós tomamos a língua do opressor e a viramos contra ela mesma. Nós fazemos das nossas palavras uma fala contra-hegemônica, liberando-nos nós mesmos na linguagem. (hooks, 2008, p. 863).

De algum modo, quando estimulamos entre os nossos estudantes que eles, criticamente, façam frente à literatura canônica com a desenvoltura que já utilizam em tantos outros aspectos de suas vidas, o enfrentamento ocorre também em relação à própria compreensão de que cabe à escola cumprir o papel, também canônico, de enquadramento de leitores, imposição da língua padrão como a única possível e estímulo à subserviência em relação à literatura apresentada. O resultado consistirá, pois, em extrapolar esses dados de leitura submissa e convertê-los em formas de escritas também insubmissas. Argumentamos que, quando o aluno se vê representado naquilo que está escrito e impresso, a rejeição à leitura é minimizada. Um outro aspecto é que, ao fazer com que o estudante acredite no seu potencial, não somente como leitor, mas também como construtor de narrativas (seja de grafia escrita ou de oralidade), é um outro leitor que surge, o produtor daquilo que estamos chamando de *leitura insubmissa*.

No ano de 2017, ao participarmos do programa de ampliação do projeto Mulheres Inspiradoras⁷, os professores cursistas tiveram a possibilidade de aliar as próprias práticas aos princípios do projeto. Para tanto, se apropriaram de algumas metodologias propostas no Curso de Formação, entre elas, a prática do Diário de Bordo para registro das aulas pelos estudantes. Essa experiência traria enormes aprendizados para a compreensão de quem são esses estudantes enquanto leitores, como pode se conferir nos relatos de estudantes que apresentaremos em seguida, retornando à experiência da professora Ana Cláudia. Um dos livros selecionados pela professora Gina

Vieira, idealizadora do projeto, foi *Não vou mais lavar os pratos* de Cristiane Sobral, escritora brasileira. Os estudantes dos 3º anos leram individualmente o livro e foram orientados a escolher seu poema favorito.

Bem, quem conhece o 3º A sabe que os professores têm uma enorme dificuldade em conter os alunos, mas, na aula de hoje, todos, repito, todos os alunos pararam as conversas, pararam de mexer em seus telefones e foram ler os poemas. Eh, a turminha mais bagunceira conseguiu ficar uma aula inteira sentada lendo poemas. (Texto escrito pela estudante Karine Cândido, Experiência Inspiradora – Diário do Bordo do 3º A).

Depois, em uma Roda de Conversa, cada estudante leu o poema escolhido para os colegas, realizando a interpretação e explicando o motivo pessoal da escolha. Para enriquecer a apresentação, levaram outros aportes narrativos que tivessem relação com o poema e que complementassem a explicitação dos motivos (uma música, um outro poema, um livro ou uma foto etc.). Esse momento foi muito significativo para os estudantes, como vemos em alguns trechos dos seus relatos:

Escolhemos, pensamos, revivemos. Não deu tempo de todos lerem seus poemas, mas os poucos que leram se tornaram muitos. Foi uma metamorfose de sentimentos, de escolhas. (Texto escrito pela estudante Giovanna Livia, Experiência Inspiradora – Diário de Bordo do 3º A).

[...] Aula essa que, além de aprendizado da disciplina, temos conhecido um pouco dos sentimentos de cada um e, aliás, é impressionante ver a tamanha identificação dos alunos com os poemas de Não vou mais lavar os pratos, de Cristiane Sobral. (Texto escrito pelo estudante Áthila Leonardo, Entrelaços e Nós – Diário de Bordo do 3º D).

Esse livro de poemas me deixa em êxtase. Cada palavra entra nas fibras do meu ser, se choca no meu consciente e me deixa pensativa. (Texto escrito pela estudante Gabriele Martins, Entrelaços e Nós – Diário de Bordo do 3º D).

O trabalho com a poesia de Cristiane Sobral demonstra como a literatura pode deixar de ser apenas um referencial teórico para tornar-se um objeto de transformação social, quando percebemos que a poesia revela nossas angústias, inquietações e sentimentos. O estudante sentiu-se importante, querido, valorizado, respeitado, porque se enxergou nela. O literato deixou de ser aquele ser iluminado do qual nunca chegaríamos perto. O estudo da poesia de Cristiane Sobral e o encontro presencial com a autora na visita que a poeta fez à escola tornaram a literatura algo palpável, próximo do mundo real dos estudantes. Muitos estudantes sentiram-se motivados a mostrarem seus escritos e passaram a acreditar verdadeiramente em si mesmos como escritores, lendo a si mesmos como outros após a reafirmação de suas existências como construtores de narrativas. Apesar disso, não foram todos os estudantes que tiveram o mesmo sentimento, nem esperamos que o seja. Entendemos ser mais efetiva a valorização das pequenas conquistas cotidianas do que uma idealização que gerará frustrações e que poderá resultar em formas de opressão e construção de *histórias únicas*, no sentido em que fala a escritora nigeriana Chimamanda Adichie (2013). Mesmo com livros sendo lidos

em sala de aula e outros com a leitura solicitada para fora dela, houve aqueles que não leram. Abaixo, transcrevemos trecho do relato de um destes estudantes:

Português é o tipo de aula que não curto muito, pois não sou muito fã de leitura, e foi só o que teve, mas, enfim, contarei um pouco sobre minhas lembranças nesta matéria. [...] A professora gostava muito que adquiríssemos conhecimento através da leitura e também que interagíssemos entre nós. Então, ela passou vários livros para leitura e também passou vários trabalhos em grupo e seminários. Como não gosto de ler, nunca cheguei a ler muito os livros. Via os meninos conversando nos grupos sobre tais livros e sempre achava interessante; e ficava com vontade de ler, mas nunca lia. (Texto escrito pelo estudante Ian da Silva, Atura ou Surta – Diário de Bordo do 3º C).

Temos aqui uma situação emblemática, considerando a experiência do aluno com a leitura e os dados da pesquisa *Relatos da Leitura no Brasil*: o estudante reconhece que teve o incentivo tanto da professora quanto dos colegas que comentavam nos grupos, mas, ao final, o estudante afirma que não leu, mesmo tendo vontade de ler. Teve acesso a vários títulos e indicação de tantos outros. Por que, então, esse estudante não leu? Que limite tênue é esse que constrói um estudante leitor ou um não-leitor? O caminho menos complexo seria atribuir ao indivíduo o desinteresse e culpabilizar um ou outro por tal situação (fosse o Estado ou a sociedade, numa perspectiva macro; fosse a família ou a escola, numa escala de análise mais restrita). Não acreditamos nesse caminho.

A questão é complexa, mas tomaremos um dos outros caminhos possíveis. Partiremos do pressuposto de que Ian não leu porque tem o direito de não ler. A muitos, esse pode parecer um caminho inusitado, já que, nas escolas e na família, é comum que a leitura seja tida como algo imprescindível, se anunciando no senso comum que as pessoas só se tornarão pessoas respeitáveis, “cultas” e inteligentes se forem leitoras de autores igualmente respeitáveis, “cultos” e inteligentes, ou seja, aqueles consagrados na literatura e que, na academia, designamos como leituras canônicas. Daniel Pennac (1993), na contracorrente desse pensamento popularizado, propõe que se considere os *Direitos imprescritíveis do leitor*, assim os apresentando: “Em matéria de leitura, nós, os leitores, nos concedemos todos os direitos, a começar pelos que recusamos a essa gente jovem que pretendemos iniciar na leitura” (1993). Os direitos por ele anunciados são apresentados nos seguintes tópicos: 1- O direito de não ler; 2- O direito de pular páginas; 3- O direito de não terminar um livro; 4- O direito de reler; 5- O direito de ler qualquer coisa; 6- O direito ao bovarismo⁸; 7- O direito de ler em qualquer lugar; 8- O direito de ler uma frase aqui e outra ali; 9- O direito de ler em voz alta; e 10- O direito de calar (PENNAC, 1993).

Em tom confessional, afirmaríamos – pelo menos a maioria de nós, leitores que conhecemos – que usufruímos a maior parte dos direitos acima apresentados. Isso quando não estamos sob o olhar atento de outros inquisidores da leitura, que não nós mesmos. Estes direitos refletem uma postura contra-hegemônica naquilo que se refere à leitura. Começa por questionar a hipocrisia contida em nossos próprios atos como formadores de leitores, já que atribuímos a nós mesmos um papel

inquisitório, que cobra do estudante que ele seja um leitor que podemos chamar de *leitor hiper-real*, uma espécie de simulacro inventado por nós mesmos quando nos definimos enquanto sujeitos constituídos pela leitura. Consiste em uma idealização que faz crer que existe um *tipo ideal* de leitor, para utilizar uma expressão weberiana.

Nesse sentido, argumentamos que a manipulação da apresentação de si mesmo como leitor ou não-leitor é, de certa forma, uma estratégia que afirma a nossa própria autonomia e singularidade, uma espécie de defesa de nossos direitos como leitores, mesmo quando esse sujeito de leitura desconhece o sentido proposto por Pennac (1993). Se a literatura deve ser direito, como nos ensina Antônio Cândido (1995), a leitura também o deve ser, sem que se confunda esse direito com um dever que hierarquiza e reforça opressões. Ainda hoje, a representação idealizada do leitor, baseada fortemente no caráter erudito e dificilmente acessível da leitura, é operante na sociedade brasileira. Nesse sentido, parafraseando a antropóloga Alcida Rita Ramos, quando ela fala do *índio hiper-real*, temos que “o leitor hiper-real é como um clone feito à imagem do que os leitores hegemônicos gostariam que ele fosse” (1992, p. 10). Talvez possamos, a partir daí, reconhecer, como performance cultural, os atos de resistência à leitura pelos nossos jovens estudantes, como Ian. Muitos desses que se performam como não leitores são os mesmos que frequentam os saraus literários dos movimentos de periferia em que se inserem. Nem todos se converterão em poetas porque vão aos saraus. Do mesmo modo, Ian não se converte necessariamente em leitor porque está em sala de aula, numa comunidade de leitores. Quando assim o faz, ele exerce seus direitos.

Entendemos a atitude de estudantes como Ian como uma forma de insubmissão, palavra aqui utilizada não com o caráter pejorativo que ela pode carregar. Pelo contrário, ao serem insubmissos, atuam com uma atitude reveladora daquilo que Pennac (1993) já identificava no contexto francês da década de 1990, acerca do direito de não ler. Em suas palavras:

Como toda enumeração de “direitos” que se preze, esta dos direitos à leitura deveria começar pelo direito de não ser usado – no caso, o direito de não ler, sem o que não se trataria de uma lista de direitos, mas de uma viciosa armadilha. A maior parte dos leitores se concede cotidianamente o direito de não ler. Sem macular nossa reputação, entre um bom livro e um telefilme ruim, o segundo muitas vezes ganha, mesmo que preferíssemos confessar ser o primeiro. Além disso, não lemos continuamente. Nossos períodos de leitura se alternam muitas vezes com longas dietas, onde até a visão de um livro desperta os miasmas da indigestão. (PENNAC, 1993, p. 143).

Ian não apresenta outra justificativa para o recurso ao direito de não ler senão o simples fato de não gostar de ler. Neste texto, argumentamos em favor da urgência de reconhecermos e empreender esforços para compreender a leitura insubmissa como uma das estratégias para a formação de leitores. Gloria Anzaldúa⁹, ao tratar da cultura chicana, traz alguma luz ao debate que aqui propomos:

Como todas as pessoas, percebemos a versão da realidade que nossa cultura comunica. Como outros/as que vivem em mais de uma cultura,

recebemos mensagens múltiplas, muitas vezes contrárias. O encontro de duas estruturas referenciais consistentes, mas geralmente incompatíveis, causa um choque, uma colisão cultural. [...] De forma subconscientemente, vemos um ataque contra nós e nossas crenças como uma ameaça e tentamos bloqueá-lo com um posicionamento contrário. (ANZALDÚA, 2005, p. 705).

A autora propõe a busca de uma nova consciência, a qual ela chama de *consciência mestiça*, aquela que busca o pensamento divergente, que inclui ao invés de excluir, e que suscita as contradições em busca de transformar a dualidade em outra coisa. Alguns pontos nos parecem conexos: nossos jovens recebem mensagens culturais múltiplas que, por vezes, são contraditórias, mas igualmente legítimas. Nesse sentido, o confronto entre os mundos em que vivem os nossos estudantes são entremeados pelas construções da chamada cultura erudita em oposição à cultura popular, pelas formas de expressão polarizadas das periferias em oposição ao centro, do universo tecnológico ao tradicional. Temos, então, estudantes que oscilam entre ideias de leitores e de não leitores, com suas recusas e reconhecimentos, afinal, “*es difícil diferenciar entre lo heredado, lo adquirido, lo impuesto*”. (ANZALDÚA, 2005, p. 709). Gnerre (1991) concebe a imposição da necessidade de escrita e a leitura como uma forma de apagamento da cultura da oralidade. Para o autor, um problema central no processo de alfabetização, estendido aqui para a formação de leitores, é a desvalorização da oralidade. Segundo o teórico:

(...) temos que tentar devolver o gosto e a confiança na oralidade, o prestígio da arte verbal, a discussão sobre as hipóteses relativas ao que seria a escrita, a leitura oral em voz alta de livros escritos e impressos e a discussão de seus conteúdos comparados com os conteúdos de histórias da tradição oral. (GNERRE, 1991, pág. 61).

O proposto por Gnerre (1991) coaduna com o direito de ler em voz alta, definido por Pennac (1993), e em ambos, associado à oralidade. O reconhecimento da leitura oral reflete parte daquilo que opera como consciência mestiça entre nossos estudantes. Conforme observa a estudante Jhully Gomes:

Quando eu lia algum livro que ela passava ou alguma poesia, eu me perdia algumas vezes e pensava: “Como assim? Entendi nada aqui”. Porém, a nossa querida ‘proff’ trazia a nós uma interpretação TÃO MASSA que eu não conseguia aceitar que eu não tinha entendido aquilo. Na verdade, nem precisava explicar as poesias e os livros, pois, assim que ela lia, eu já conseguia captar. Ela lê de uma forma intensa, articula com as mãos e tal. É muito legal. (Texto escrito pela estudante Jhully Gomes, *O inevitável – Diário de Bordo do 3º B*).

Em diálogo com Anzaldúa (2005), entendemos ser necessário construir uma terceira “coisa” entre a valorização da escrita/leitura silenciosa e a desvalorização da cultura oral. Como síntese hibridizada dessa cultura mestiça, propomos a retomada da oralidade (na forma da leitura lida em voz alta) como um elemento central nos processos de ensino-aprendizagem, assim como a escrita e a leitura já o são.

3. Que tipo de in(submissão) esperam de nós? Pluralização de cenários de leitura a partir da literatura

Invento? Sim invento, sem o menor pudor. Então as histórias não são inventadas? Mesmo as reais, quando são contadas. Desafio alguém a relatar fielmente o que aconteceu. Entre o acontecimento e a narração do fato, alguma coisa se perde e por isso se acrescenta. O real vivido fica comprometido. E, quando se escreve, o comprometimento (ou o não comprometimento) entre o vivido e o escrito aprofunda mais o fosso. (EVARISTO, 2016, p. 7).

A citação é a apresentação do livro de contos *Insubmissas Lágrimas de Mulheres* (2016), que reafirma que o que está escrito nunca corresponde ao *real vivido* (nem deverá corresponder). Há um fosso entre a escrita e o vivido. A escritora brasileira Conceição Evaristo perpassa histórias de diversas mulheres que não se submeteram ao padrão hegemônico socialmente estabelecido, rompendo com o que lhes causavam lágrimas. O termo “submissa”, conforme edificado pela normatividade cristã, está predominantemente relacionado ao comportamento feminino considerado desviante, associado à subjugação das mulheres e à condição de passividade dentro de uma lógica patriarcal. Se, nessa compreensão comum, a palavra “insubmissa” ativa a referência a um comportamento inadequado, em Evaristo (2016) o termo assume outro caráter.

Com ela, a insubmissão significa uma re-ação¹⁰ às situações vividas, mas, sobretudo, significa libertação. Ação que liberta do abandono, da heteronormatividade, do machismo, da pedofilia, da violência, do preconceito. E, de termo pejorativo, converte-se em característica imprescindível para a existência da subjetividade das mulheres narradas. *Insubmissas lágrimas*, que não se sucumbiram, lágrimas *insubmissas* como re-ação. Nos apropriamos do conceito para propor que professores e estudantes re-ajam ao padrão também hegemônico de conceber a escrita e a leitura, de forma que possam re-agir ao que está escrito, fazendo uma leitura *insubmissa* dos textos para que suas próprias subjetividades não sejam desbotadas, para que não se tornem prisioneiros da aceitação não-reflexiva do que está escrito. Para isso, a formação do leitor opera também com a imprescindibilidade da formulação de mais um tipo de consciência mestiça: aquela forjada entre a escola e o mundo vivido fora dela.

Já discutimos aqui como a aproximação entre os livros e a realidade sociolinguística do estudante pode minimizar a rejeição à leitura. Mas o que fazer quando se trata da necessidade curricular imposta aos professores em torno da leitura dos clássicos e gêneros textuais que geralmente estão desvinculados tanto da realidade linguística quanto social do aluno? É necessário encontrar a terceira “coisa” que está para além da dualidade (ANZALDÚA, 2005). No nosso caso, a chamamos de leitura *insubmissa*, tomando a aceitação total ao que está escrito como um problema a ser questionado em nosso cotidiano.

De algum modo, a percepção daquilo que estamos chamando de *leitura insubmissa* não vem da literatura, mas dos aprendizados trazidos pelos nossos próprios estudantes. Nesse sentido, mais um trecho de relato de experiência nos ajuda a alinhar a formulação do conceito:

Senti a necessidade de que os estudantes compreendessem a importância da leitura de clássicos, ressaltando sempre que poderiam emitir a opinião que quisessem sobre a leitura, que não precisavam ter medo dos cânones. Me senti transgressora ao conceder a eles essa possibilidade. E, então, passei a perceber que a grande maioria dos estudantes não tinham nenhum problema em criticar os cânones. Ao contrário, já os criticavam mesmo sem conhecer. Não havia entre a maioria dos jovens com quem trabalhei receio de passarem por incultos e de não terem o gosto suficientemente sofisticado. Eu, como professora, é que tinha esse receio.

[...]

Em mim é que estava inculcada a submissão à leitura dos clássicos, pois, desde muito jovem, passei a não ter opinião sobre as obras lidas e a entender que, se não gostava de alguma, eu que não estava enxergando o extraordinário. Percebi que essa sensação foi aprofundada depois da minha passagem pelo curso superior, pois a Universidade reforçou em mim o respeito e o receio ao cânone, ao consagrado. E, para continuar cumprindo o necessário papel imposto de proporcionar o conhecimento da literatura clássica, passei a dizer que não podíamos criticar aquilo que não conhecíamos e continuei a propor as leituras. Depois de lerem, os alunos emitiam, em seminários realizados por eles, suas opiniões pessoais sobre a obra e não havia nenhuma espécie de censura da minha parte. Quase sempre os seminários aconteciam com êxito, pois, em grupo, os que não liam, normalmente eram apoiados por aqueles que haviam lido. E sempre alguém lia, o que me deixava minimamente satisfeita em relação ao papel de formadora de leitores. (Relato da professora Ana Cláudia, escrito em maio de 2018, para fins de análise no artigo).

O relato confirma a leitura insubmissa dos estudantes. Eles não se importavam com o que era consagrado pela academia, demonstrando uma atitude contra-hegemônica e evidenciando que o sistema escolar não conseguiu imputar a eles a postura dominante de eleger alguns poucos iluminados como detentores do poder da escrita e que deveriam ser sempre reverenciados. À professora, como representante do poder simbólico e instituído formalmente em sala de aula, coube o papel de ouvir as opiniões dos estudantes sem recriminá-los, considerando-os sujeitos de suas aprendizagens.

Em um trabalho desenvolvido com alunos dos 3^{os} anos, que abrangeu a prosa da segunda geração modernista da literatura clássica, foi possível compreender entre os estudantes a formulação de uma nova consciência mestiça, no momento em que a leitura insubmissa se evidencia vigente. Em virtude da participação da professora Ana Cláudia, no Programa Mulheres Inspiradoras da SEEDF, foi proposto um trabalho cujo título foi *Mulheres inspiradoras nos romances de 30*.

Nessa oportunidade, temáticas referentes às mulheres foram abordadas de diversas maneiras, como, por exemplo, no romance *São Bernardo* e a personagem Madalena, que se casa por conveniência social e entra em um relacionamento abusivo; no romance *Capitães da Areia*, em que há uma idealização da mulher na figura da personagem Dora e uma certa culpabilização da falta da mãe para o destino dos meninos (como se pai eles não tivessem); no romance *Meninos de engenho*, em que a tia Maria casa-se a despeito da falta de desejo, da D. Clarice que é assassinada pelo pai do protagonista – considerado “doído” e não criminoso, além das mulheres negras que são objetificadas em todo o romance; no romance *O Quinze*, de Rachel

de Queiroz, com a personagem Conceição que, contrariando o dispositivo amoroso, não se rende ao “amor” de Vicente e resolve adotar um filho sozinha, ou no importante papel de Cordulina como dona de casa, com papel decisivo na vida familiar, assim como Sinhá Vitória, em *Vidas Secas*, que representa a figura da esperança e do sonho dentro do romance.

Tivemos que ler mais do que sobre a Cristiane Sobral. Eu, por exemplo, tive que ler o livro *Menino de Engenho*, de José Lins do Rego, um livro muito bom por sinal e aí veio o trabalho apresentado, que tínhamos que falar sobre o livro, autor e de alguma situação social que o livro trazia, eu nunca vou esquecer esse trabalho! Nós pegamos uma situação bem explícita no livro que foi a violência contra a mulher, eu e meu grupo descobrimos que essa violência é tão real que havia pessoas da nossa própria sala que tinham sofrido violência. Foi emocionante! Eu sempre soube da importância desse assunto, mas nunca pensei que teria que fazer um trabalho sobre isso, foi muito interessante e impactante para mim.

Diante disso, pude observar que a importância das aulas de português vai além de aprender gramática e assuntos relacionados a literaturas, o estímulo a ampliar o senso crítico por meio de trabalhos executados em sala faz com que nós, alunos, vejamos de uma forma mais ampla a desigualdade em diversos âmbitos e, com isso, nos tornamos mais críticos e pensamos “fora da caixa”. (Texto escrito pela estudante Jully Gomes, *O inevitável – Diário de Bordo do 3º D*).

É possível perceber, pelo relato, que a leitura, por parte da estudante, da obra exigida e canônica, foi insubmissa ao trazer para a compreensão não só o que está escrito, mas uma correlação à sua realidade ou a da sua comunidade, re-significando, confrontando, refutando, concordando. Soa, em sua leitura, as convergências e as divergências e, consequentemente, a terceira coisa: a *leitura insubmissa*, que alia o erudito ao popular. A estudante Jully compreendeu que essas leituras e outras culminaram em seu efetivo aprendizado, contribuindo para uma formação cidadã crítica que possibilite pensar “fora da caixa”.

Pensar “fora da caixa” é, sobretudo, questionar o que está escrito, reconhecer como a língua pode significar opressão e não se submeter totalmente a ela, bem como também não rejeitá-la totalmente. Retomando Rich, citada por hooks: “Esta é a língua do opressor, no entanto eu preciso dela para falar com você” (RICH apud hooks, 2008, p. 858). Pensar “fora da caixa” é considerar o popular, o contemporâneo e a diversidade linguística tão dignos de estudo como são o canônico, o consagrado e o clássico. Nesse sentido, pensar “fora da caixa” é realizar *leituras insubmissas*.

Para contribuir com a formação de leitores, propomos que estudantes e professores: duvidem do que está escrito; reconheçam que o padrão da norma culta da língua portuguesa é somente uma das variantes de nossa língua; identifiquem que a variedade padrão da língua contribui para a manutenção do domínio das classes socialmente privilegiadas, mas que precisamos dela para construir uma nova consciência; compreendam e contribuam para que a oralidade tenha o mesmo privilégio dado à escrita; exercitem os direitos imprescritíveis do leitor proposto por Pennac (1993); saibam que há um *leitor hiper-real* ao qual não precisamos corresponder ou impor ao outro que

corresponda; aceitem que a leitura dos clássicos ou de alguns deles podem contribuir significativamente para a cidadania, desde uma leitura que considere suas subjetividades e que estabeleça, de alguma forma, relação entre o que está escrito e o seu mundo.

A proposição da leitura insubmissa se faz urgente e necessária, pois o nosso leitor (e não consumidor), o estudante contemporâneo, vive uma realidade em que sua quase instantânea manifestação sobre os fatos (normalmente mediada pela escrita nas diversas mídias) é cobrada. Sua opinião é exigida imediatamente, num tempo hiper-acelerado. Se concordarmos que, em qualquer fato narrado oralmente ou pela escrita, há um fosso entre o *real vivido*, essa compreensão deve ser aprofundada ainda mais em tempos das falsas notícias que estão sendo capazes de mudar rumos da política nacional e internacional, o *virtual real*. Nossos estudantes, em virtude dessa necessidade de opinar, normalmente trazem uma opinião formada sobre quase tudo. Assim, faz-se urgente fortalecê-los em suas propensões à leitura insubmissa, considerando inclusive que eles têm o direito de não se submeterem também ao que o professor propõe, já que o livre exercício da insubmissão na leitura não permite que se fatie a vida, como nos lembra Hampatê-Bá (2010).

Iniciamos o texto problematizando os dados da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, importando-nos, portanto, para além de exemplificar um caso de leitura insubmissa, salientar que o professor é, sim, um agente e mediador importante na formação de leitores, pois muitos da população brasileira, senão a maioria, só terão acesso à leitura e aos livros a partir da entrada na escola.

É necessário que defendamos o direito à leitura e à educação de qualidade, especialmente na escola pública. Para tanto, precisaremos de muitas *leituras insubmissas*. Só assim, experimentaremos – no cotidiano de sala de aula – o direito de não nos tornarmos meros *leitores consumidores*.

Por fim, esperamos que este texto possa contribuir com a prática docente para a formação de leitores. Mas, se for profundamente questionado, em partes ou por inteiro, ainda mais acertadas terão sido as questões que nele apresentamos, pois não buscamos aqui uma re-ação homogeneizadora e convergente com os discursos que elaboramos, sob pena de invalidar toda a argumentação trazida. Defendemos, pois, a necessidade inquestionável da leitura, mas não de quaisquer leituras, e sim daquelas em que se resguarde entre professores e estudantes o desfrute da insubmissão, inclusive considerando o direito de não ler. ■

Notas

¹ Referimo-nos à seguinte reportagem do Jornal Estadão, do dia 18 maio de 2016, escrita pela jornalista Maria Fernanda Rodrigues: <http://cultura.estadao.com.br/blogs/babel/44-da-populacao-brasileira-nao-le-e-30-nunca-comprou-um-livro-aponta-pesquisa-retratos-da-leitura/>, acessada em 10 de abril de 2018. Os resultados oficiais da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil estão disponíveis para download em: http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf

² Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) para instituir ampla reforma na etapa do ensino médio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/13415.htm

³ A Emenda Constitucional 95, decorrente da PEC 241 ou PEC 55, cria um teto para os gastos públicos, e marca uma mudança de orientação no papel do Estado, que deixa de promover o bem-estar social. Essa lei estabelece um novo regime fiscal, instituindo uma regra para as despesas primárias do Governo Federal com duração para 20 anos e possibilidade de revisão – restrita ao índice de correção – em 10 anos. Nessa regra, o gasto primário do Governo Federal fica limitado por um teto definido pelo montante gasto do ano anterior reajustados pela inflação acumulada, medida pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA). Assim, o novo regime fiscal implica um congelamento real das despesas do Governo Federal, que pressupõe uma redução do gasto público relativamente ao PIB e ao número de habitantes (devido ao crescimento da população ao longo dos anos). Os cortes já estão afetando diretamente os gastos com saúde e educação no Brasil. Ver: <https://www.cartacapital.com.br/blogs/brasil-debate/sem-democracia-austeridade-e-o-novo-2018pacto-social2019-brasileiro>

⁴ Segundo Tania Navarro-Swain (s/d), o dispositivo amoroso consiste na “reprodução de antigas fórmulas que caracterizam as mulheres: doces, devotadas, amáveis e, sobretudo, amantes. O amor as atualiza na expressão identitária de “mulheres”: é sua razão de ser e de viver. Elas estão prontas ao sacrifício e ao esquecimento de si por “amor”. O dispositivo amoroso é o canto do amor pelas biotecnologias sociais, da vida que floresce na realização de outrem. São as tarefas e os papéis específicos inculcados no feminino que devem coabitar com a “nova mulher liberada”, cuja sexualidade deve ser desenfreada. Este dispositivo amoroso atrela à representação do feminino toda uma série de deveres, de culpabilidades, de normas a serem seguidas por uma “verdadeira mulher” que vão da aparência ao dom de si sem reserva: as tarefas domésticas - compras, roupa, cozinha, limpeza - o cuidado com as crianças e os velhos, sem esquecer a sedução do marido/companheiro e as exigências do trabalho remunerado. O dispositivo amoroso prolonga a servidão das mulheres enquanto tais, “outras”, “diferentes”, cujo destino é biológico” (Parte da produção bibliográfica desta pesquisadora está disponível em seu site: www.tanianavarroswain.com.br).

⁵ A grafia do nome da autora, Glória Watkins que assina sob o pseudônimo bell hooks, é escrita intencionalmente em letras minúsculas para evidenciar a substância do que revela e não a sua pessoa. É autora, teórica feminista, artista e ativista social estadunidense.

⁶ No Brasil, um correspondente ao que bell hooks chama de “fala vernácula negra” é o debate provocado com o conceito “pretoguês”, formulado na década de 1980 por Lélia Gonzalez. Em suas palavras: “Aquilo que chamo de ‘pretoguês’ e que nada mais é do que marca de africanização no português falado no Brasil (...). O caráter tonal e rítmico das línguas africanas trazidas para o Novo Mundo, além da ausência de certas consoantes (como o l ou o r, por exemplo), apontam para um aspecto pouco explorado da influência negra na formação histórico-cultural do continente como um todo”. (GONZALEZ, Lélia, 1988, p. 70). Em outro trecho: “É engraçado como eles gozam a gente quando a gente diz que é Framengo. Chamam a gente de ignorante, dizendo que a gente fala errado. E de repente

ignoram que a presença desse r, no lugar do l, nada mais é que a marca linguística de um idioma africano, no qual o l inexistia. Afinal, quem é o ignorante? Ao mesmo tempo, acham o maior barato a fala dita brasileira, que corta os erres dos infinitivos verbais, que condensa você em cê, o está em tá e por aí afora. Não sacam que estão falando pretuguês.” (GONZALEZ, Lélia, 1984, p. 238).

⁷ O Projeto Mulheres Inspiradoras foi criado e executado pela professora Gina Vieira Ponte de Albuquerque, em 2014, no Centro de Ensino Fundamental 12 de Ceilândia – DF. A proposta de ampliação desse projeto para outras unidades escolares da rede pública de ensino surgiu de uma parceria estabelecida entre o Governo do Distrito Federal (GDF), por meio da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), com organizações internacionais – Banco de Desenvolvimento da América Latina (CAF) e Organização de Estados Ibero-americanos (OEI), o que propiciou, no ano de 2017, que o Projeto fosse realizado em 15 (quinze) unidades escolares, devido ao reconhecido papel transformador da realização. No ano de 2018, o programa tornou-se política pública da SEEDF, sob o nome Programa Mulheres Inspiradoras: política de valorização de mulheres a partir das práticas de leitura e escrita na rede pública de ensino do Distrito Federal.

⁸ Pennac explica que “é assim, grosso modo, o “bovarismo”, esta satisfação imediata e exclusiva de nossas sensações: a imaginação infla, os nervos vibram, o coração se embala, a adrenalina jorra, a identificação opera em todas as direções e o cérebro troca (momentaneamente) os balões do cotidiano pelas lanternas do romanesco”. (1993, p. 157).

⁹ Glória Anzaldúa é uma estudiosa americana da teoria cultural chicana, teoria feminista e teoria queer. Escritora de *Borderlands/La Frontera: A Nova Mestiza*, cresceu na fronteira do México com o Texas e incorporou, em seu trabalho, sentimentos relacionados à marginalização social e cultural, buscando resolver questões de pertencimento a diversas culturas.

¹⁰ Os termos re-ação e re-agir são assim grafados em virtude da diferenciação marcada por Andalúzia (2015), ao propor sobre os caminhos que podem ser tomados diante da dualidade existente entre as diferentes culturas. A essa questão, ela diz que “as possibilidades são inúmeras, uma vez tenhamos decidido agir, em vez de apenas reagir.” (p. 706). “Agir” estaria voltado a construir enquanto reagir a “destruir”. Neste texto, propomos as duas ações concomitantemente e, para marcar isso, optamos por grafá-las separando o prefixo por hífen.

Referências bibliográficas

- ADICHIE, Chimamanda. O perigo de uma história única. **Palestra TEDx**, 2013. Disponível em: <<https://www.ted.com/talks>>. Acessado em 20 de abril de 2018.
- ANPED. **A proposta de BNCC do ensino médio**: alguns pontos para o debate. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2018. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acessado em 25 de maio de 2018.
- ANZALDÚA, Glória. La conciencia de la mestiza/Rumo a uma nova consciência. In: **Revista Estudos Feministas**. vol. 13, n. 3. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2005.
- CÂNDIDO, Antônio. O direito à Literatura. In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CNTE. **Avaliação sistemática da BNCC e da reforma do ensino médio**. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), 2018. Disponível em: <www.cnte.org.br>. Acessado em 22 de maio de 2018.
- EVARISTO, Conceição. **Insubmissas Lágrimas de Mulheres**. 2. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2016.
- FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.
- GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GOMES, Candido Alberto; VASCONCELOS, Ivar César Oliveira de; COELHO, Silvia Regina dos Santos (Orgs.). **Ensino Médio**: impasses e dilemas. Brasília: Cidade Gráfica Editora/UNESCO, 2018.
- HAMPATÉ-BÂ, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (ed.). **História Geral da África I**. Metodologia e Pré-história da África. Brasília: Unesco, 2010.
- HOOKS, bell. Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens in **Revista Estudos Feministas**. v. 16, n. 3. Florianópolis: UFSC, set. 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2008000300007>>, acessado em 02 de abril de 2018.
- PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- RAMOS, Alcida Rita. O índio hiper-real. In: **Série Antropologia**, nº 135. Brasília: Departamento de Antropologia/UnB. 1992.