

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE TEORIA LITERÁRIA E LITERATURA

PAULA CRUZ PEREIRA

**A CULPA NÃO É DAS ESTRELAS:
UM OLHAR TRANSTEMPORAL PARA A LITERATURA COMO ESTRATÉGIA DE
ENGAJAMENTO NO ENSINO LITERÁRIO**

Brasília
2020

PAULA CRUZ PEREIRA

**A CULPA NÃO É DAS ESTRELAS:
UM OLHAR TRANSTEMPORAL PARA A LITERATURA COMO ESTRATÉGIA
DE ENGAJAMENTO NO ENSINO LITERÁRIO**

Monografia apresentada ao Departamento de Teoria Literária e Literatura do Instituto de Letras da Universidade de Brasília para a obtenção do título de Bacharel em Letras.

Orientadora: Dra. Patrícia Trindade Nakagome

Brasília

2020

*Para a minha mãe,
que me ensinou o princípio da igualdade das inteligências
e acreditou em mim muito antes de conhecermos Joseph Jacotot.*

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai, pelo apoio incondicional de sempre (e com lanchinhos), mesmo quando não me entende.

À minha mãe, por me dar o amor pelos livros, todos, mas especialmente *Percy Jackson* e *Jogos Vorazes*.

À Ms. Mallory Verick e Ms. Alysa Perreras, por me darem o amor por Shakespeare e Capote.

To Ms. Verick, also, for the classes that planted the seed that became this paper.

À Diggy Scheidemantel, pelo apoio moral pelo telefone.

À Mari Sá, por me lembrar do meu “super-poder”.

À Diggy e Mari, também, por insistirem que *Mean Girls* vale a pena.

À Ana Clara Carvalho, pela companhia no Discord até o último minuto.

À Laeticia Monteiro, tia adotiva que essa área de pesquisa me deu.

À Vick Villa Bande, que está comigo sempre.

Aos amigos da Columbia, que me ajudaram a descobrir a vontade de mudar o mundo. Ao Victor Castanho, pelas leituras preliminares e a visita especial. E ao Vitor Gomes, por tantas discussões desde aquela mesa de totó, e por às vezes não concordar!

À Thatá de Matos, Elissandra de Souza e Amanda Cavalcante, amigas que a UnB trouxe para a vida.

Ao professor Paweł Hejmanowski, que além das conversas legais, me salvou tantas dores de cabeça burocráticas.

Ao professor Piero Eyben, pela ideia do Calvino.

Ao professor Cláudio Braga, pela aula apaixonada que me serviu de gás nesse semestre.

Às professoras Sandra Rocha e Ágatha Bacelar, pelo grego.

E à Patrícia Nakagome, por ser simplesmente a melhor orientadora desse mundo: por me ouvir mudar de ideia sobre o tema pelo menos cinco vezes (só os sumários foram três), pelo apoio tanto acadêmico quanto motivacional ao longo disso tudo, e por insistir, quando eu mesma me esquecia, que eu fizesse um trabalho de conclusão de curso sobre os textos que me movem.

Ao Kai, com saudades.

Obrigada.

“Marco Polo imaginava responder (ou Kublai imaginava a sua resposta) que, quanto mais se perdia em bairros desconhecidos de cidades distantes, melhor compreendia as outras cidades que havia atravessado para chegar até lá, e reconstituía as etapas de suas viagens, e aprendia a conhecer o porto de onde havia zarpado, e os lugares familiares de sua juventude, e os arredores de casa, e uma pracinha de Veneza em que corria quando era criança.”

(As cidades invisíveis, Italo Calvino)

CRUZ PEREIRA, Paula. *A culpa não é das estrelas: um olhar transtemporal para a literatura como estratégia de engajamento no ensino literário*. 2020. 69f. Monografia (Bacharelado em Letras). Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

RESUMO

Há algum tempo se observa que o engajamento dos jovens, em especial de alunos de ensino médio, é marcadamente baixo nas aulas de literatura. A partir de um fórum com uma turma de licenciatura em Letras, constatamos um padrão curioso: grande parte dos alunos que se dizem leitores não são, ou não foram, leitores escolares. Paralelamente, autores dentro da própria crítica literária, como Todorov e Felski, identificam um afastamento entre os estudos literários e a leitura, os leitores e o tempo presente. Este trabalho se configura como resposta, então, a um desejo de aproximar o leitor e a aula de literatura. Fala-se muito das limitações do cânone literário—discussão que, sem intenção, muitas vezes acaba por desconsiderar uma questão mais enraizada e, também, mais problemática no ensino literário que é a própria concepção do objeto literário como objeto estático no tempo. Pensando nisso, apostamos, nesse trabalho, numa proposta de ensino voltada para a transtemporalidade textual, conceito que tomamos emprestado de Felski (2015) e definimos como a capacidade do texto literário de transitar pelo tempo. Procurando evitar um discurso puramente teórico, buscamos apostas e estratégias para despertar a vontade de ler na escola, e exemplos práticos. Como criar as condições propícias para que os alunos de hoje estabeleçam conexões pessoais com os textos literários clássicos? Procuramos responder essa pergunta olhando para dois grandes eixos do processo de escolarização da leitura: 1) motivação, sobretudo por meio de um diálogo entre as obras clássicas e a cultura contemporânea, e 2) avaliação em um sentido amplo, pensando na utilização de recursos literários para equipar os alunos para fazerem suas próprias leituras e análises literárias. Exemplificamos nossa proposta ao longo do trabalho com o *Julius Caesar*, de Shakespeare. E concluímos que, se há caminhos a experimentar e trilhar, a culpa das falhas na formação de leitores não é das estrelas.

Palavras-chave: leitor; leitura; literatura; educação; letramento literário; Rita Felski.

CRUZ PEREIRA, Paula. *The Fault Is Not in Our Stars: a transtemporal approach to literature as an engagement strategy in literature instruction*. 2020. 69f. Monografia (Bacharelado em Letras). Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

ABSTRACT

It has been observed for some time that the engagement of the youth, especially that of high school students, is notably low in literature classes. Looking at an online forum discussion with a class of students in training to become language teachers, we noticed a curious pattern: a large number of the students who describe themselves as readers are not, or were not, readers in school. Simultaneously, literary critics like Todorov and Felski identify a gap between literary studies and reading, the reader, and the present time. This paper seeks, then, to investigate pathways to connect literature class to the reader. We frequently hear about the limitations of the literary canon—a discussion which, inadvertently, often ends up concealing another, more deeply rooted and more problematic matter in the teaching of literature, which is the very notion of the literary work as a static object in time. With this in mind, we present in this paper a teaching proposal that incorporates textual transtemporality, a concept borrowed from Felski (2015) which we define as the literary text's capacity to travel through time. Seeking to avoid purely theoretical discourse, we present strategies to awaken the desire to read in school, and practical examples. How do we create the conditions to facilitate that today's students establish personal connections with the classic literary works? We strive to answer this question by looking at two important pillars of reading in (and for) school: 1) motivation, especially by establishing dialogues between the classics and contemporary culture, and 2) assessment in a broad sense, thinking about the use of literary devices to equip students to develop their own interpretations and analyses. We exemplify our proposal throughout the paper with Shakespeare's *Julius Caesar*. And we conclude that if there are different paths to try, the fault of our issues with literature instruction is not in our stars.

Keywords: reader; reading; literature; literary literacy; Rita Felski.

SUMÁRIO

1. Introdução: Shakespeare e <i>A Culpa é das Estrelas</i>	1
2. Em defesa do método (apaixonado)	5
2.1 <i>Relatos de amor e ódio</i>	5
2.2 <i>A vontade de ler</i>	9
2.3 <i>Uma ampliação da sequência básica</i>	14
3. Eixo 1: O passado no presente	21
3.1 <i>A culpa é de nós mesmos, meu caro Bruto</i>	21
3.2 <i>Contemporâneos como estratégia</i>	24
3.3 <i>Transtemporalidade em Shakespeare</i>	27
4. Eixo 2: Materialidade no livro	40
4.1 <i>O mestre emancipador</i>	40
4.2 <i>Ferramentas</i>	47
4.3 <i>Shakespeare na sala de aula</i>	52
4.3.1 Ensaio: avaliação escrita	55
4.3.2 Debate: avaliação oral	59
5. Conclusão: Abrindo a trilha	63
Bibliografia	68

1. Introdução: Shakespeare e *A Culpa é das Estrelas*

“Men at some time are masters of their fates.
The fault, dear Brutus, is not *in our stars*,
But in ourselves, that we are underlings.”

(*Julius Caesar*, Shakespeare, grifos nossos)

O homem versus o destino é um dos grandes temas do *Julius Caesar* de Shakespeare (1599), que conta a história do assassinato do célebre general romano e suas repercussões. A todo momento, a peça contrapõe previsões certeiras de áugures, pesadelos e superstições—o futuro inevitável—a acontecimentos intencionalmente e meticulosamente planejados por romanos poderosos. O Cássio shakespeariano se vale dessa questão para convencer Bruto a matar César, persuadindo-o de que o destino está em suas mãos. Na cena da epígrafe acima, Cássio e Bruto ponderam sobre o grande equívoco que enxergam na idolatria dos romanos por Júlio César. Cássio, então, conclui que cabe a ele e ao amigo consertar as coisas: a situação desfavorável em que se encontram não é culpa das estrelas.

Fora do universo da tragédia, as três linhas citadas acima são, também, as que deram origem ao título do romance adolescente *A Culpa é das Estrelas* (*The Fault in Our Stars*, no original em inglês), de John Green (2012). No livro de Green, os protagonistas Hazel e Augustus estão fadados à separação pela doença terminal de Hazel. Graças às regalias dadas aos pacientes de câncer, Augustus consegue estabelecer contato com o ídolo de Hazel, um escritor, que ao saber da história dos dois adolescentes, constata tratar-se de uma verdadeira tragédia do destino. Ele diz:

“Dear Mr. Waters,
I am in receipt of your electronic mail dated the 14th of April and duly impressed by the Shakespearean complexity of your tragedy. Everyone in this tale has a rock-solid hamartia: hers, that she is so sick; yours, that you are so well. Were she better or you sicker, then the stars would not be so terribly crossed, but it is the nature of stars to cross, and never was Shakespeare more wrong than when he had Cassius note, “The fault, dear Brutus, is not in our stars / But in ourselves.” *Easy enough to say when you’re a Roman nobleman (or Shakespeare!), but there is no shortage of fault to be found amid our stars.*” (GREEN, 2012, p. 111, grifos nossos)

A história de Green é, sem dúvidas, bem diferente da peça do dramaturgo elisabetano. A proposta é outra, a época é outra e até mesmo o gênero é outro, sendo *Julius Caesar* uma peça de tragédia e *A Culpa é das Estrelas*, um romance “de romance”. Contudo, as duas obras encontram um ponto de convergência na fala de Cássio e no tema comum de livre-arbítrio versus destino que ela incita. Mostro essa relação entre os livros para contar um pouco de

como se fez a minha própria relação, como leitora, com a tragédia de *Julius Caesar* algum tempo atrás, no meu segundo ano do ensino médio.

Quando eu soube que leríamos *Julius Caesar* para a aula de inglês, na mesma hora fiquei interessada. Isso não aconteceu por um grande conhecimento ou apreço prévio meu pela obra de Shakespeare. Eu sabia, apenas, que o título de um dos meus livros preferidos fazia referência a aquela peça, e isso foi o suficiente. Havia, ali, uma conexão entre a peça e eu por meio do romance contemporâneo. E se *A Culpa é das Estrelas* foi minha primeira motivação, pouco depois, ainda no começo da leitura, encontrei outras afinidades ao topar, em Shakespeare, com Cato, Cinna e outros nomes romanos que eu conhecia dos personagens de *Jogos Vorazes* (2008). A distopia futurística de *Jogos Vorazes* faz uma espécie de paralelo com os valores romanos de pão e circo, coisa para a qual eu sequer havia dado atenção antes de aprender mais sobre Roma, justamente lendo a tragédia de Shakespeare. Rapidamente, assim, aquela peça ambientada em Roma Antiga escrita por um bardo inglês da virada do século XVII parecia ter tudo a ver para mim, uma garota de 16 anos no Brasil de 2016.

É válido apontar que naqueles meados de ensino médio eu já era bem leitora, do tipo que sempre tem um livro sobrando na mochila para quando aparece um tempo. Tinha um repertório literário consolidado—mas esse repertório era meu, e não composto por clássicos em sua maioria—e por isso encontrei as associações que tanto me animaram a ler a peça de Shakespeare. Talvez por isso, também, eu esteja aqui hoje escrevendo uma monografia sobre livros. Mas não era esse o caso de todos os meus colegas: poucos deles tinham o hábito de ler no tempo livre.

Não digo isso para desmerecer ou criar qualquer juízo de valor, mas para ressaltar o quão curioso foi que, independentemente das nossas preferências fora da escola, a turma como um todo, leitores e não-leitores, se interessou pela tragédia de Bruto e César—e, inicialmente, por diferentes motivos. No meu caso, foram John Green e *Jogos Vorazes*. Para outros, o drama adolescente *Mean Girls* (2004), filme em que a personagem Cady se vê na posição de um Bruto ao lado de uma amiga popular que espelha César. O título de *Os Instrumentos Mortais* (2007), também, outra série de livros infantojuvenis, vem de uma fala de Bruto na peça¹—nesse caso, mais frouxamente apropriada para os propósitos da série. As

¹ Na língua original, a série se chama *The Mortal Instruments*, em referência ao seguinte trecho de Shakespeare: “Between the acting of a dreadful thing
And the first motion, all the interim is
Like a phantasma or a hideous dream.
The genius and the mortal instruments
Are then in council, and the state of man,
Like to a little kingdom, suffers then
The nature of an insurrection.” (SHAKESPEARE, II.i.66-72)

referências ao clássico na cultura popular pareciam borbulhar à nossa volta, ecoando em livros e filmes que conhecíamos do dia-a-dia.

A partir dessa lembrança, surgiu a ideia para esse trabalho: um caminho de aproximação dos clássicos por meio de um diálogo com a cultura contemporânea, inclusive em seus objetos culturais. Quando Calvino diz que os clássicos “são aqueles livros que chegam até nós trazendo (...) os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram” (p. 11, 2007), ele abre uma linha de raciocínio interessante. Pensando nessa definição, olhamos para os traços das obras canônicas na contemporaneidade—seja em livros e filmes atuais, seja na cultura e nos valores em um sentido mais abrangente—como pontos de contato com o leitor de hoje. O afastamento cronológico das leituras obrigatórias da escola, que é corriqueiramente apontado como causa do pouco interesse pela literatura, não nos parece motivo (ou, pelo menos, motivo único) para os problemas que a escolarização da literatura enfrenta. Sem intenção, essa discussão centrada no abolimento do cânone muitas vezes acaba por desconsiderar uma questão muito mais enraizada e, também, muito mais problemática no ensino literário que é a própria concepção do objeto literário como objeto estático. Se o texto literário é temporalmente estático, logo, o presente e seus leitores não podem se aproximar dele.

Não digo que aquela leitura de *Julius Caesar* no ensino médio foi um divisor de águas mágico que transformou todos os alunos da turma em leitores dali para frente. Foi, apenas, um momento confortável, quando, naquele pequeno universo da sala de aula, todos pudemos entrar no texto e conversar com ele. Apesar do apenas, acho que isso já é muita coisa. E não aconteceu por acaso. Houve, naquela aula de inglês, condições criadas não apenas pelo texto, mas também pela professora, que facilitaram que nós, alunos, enxergássemos naquela peça de 1600 algo de relevante para nós 400 anos depois. Essas condições passam pela confiança na capacidade intelectual de cada aluno, a autenticidade das perguntas que nos eram postas, a valoração da especificidade do texto, entre outras estratégias que esse trabalho buscará elucidar e demonstrar. Em sua maioria, não se tratam de atos pedagógicos mirabolantes. São, muito mais, aproximações humanas que acontecem, naturalmente, quando se deixa cair o ato do professor mágico, sábio e dono do texto.

“E se, em vez de *exigir a leitura*, o professor decidisse de repente *partilhar* sua própria felicidade de ler?” (1993, p. 80). Trazemos este questionamento de Pennac. Falar a partir daquilo que nos mobiliza—seja na posição de professora, aluna, ou pesquisadora—é sempre uma boa aposta, e no caso da literatura não é diferente. A proposta que fazemos nesse trabalho é, portanto, também um convite aos professores para que busquem a sua felicidade

de ler junto aos alunos. Essa preservação do prazer da leitura não implica a ausência de um método; procuramos mostrar justamente o contrário. É preciso permitir o original sem precisar do aleatório. Faltam ainda, no campo da escolarização da literatura no Brasil, caminhos que fujam à tradicional comodidade das escolas literárias. Necessitamos de métodos igualmente estruturados para orientar o professor, mas que não diminuam aquilo que há de mais essencial na literatura, que são os livros e a leitura.

Antes de começar a monografia, passei um mês me perguntando se não deveria estruturá-la a partir de um autor nacional. O objetivo, afinal, é falar sobre a forma de se lidar com literatura—objeto e disciplina—no Brasil. Passei por Machado de Assis, Conceição Evaristo, mas o texto não se encaixava. São autores consagrados, mas que não fazem parte do meu percurso mais íntimo como leitora. Depois de muito quebrar a cabeça, acabei optando por voltar ao Shakespeare, de quem eu tenho uma lembrança afetiva dos meus tempos de aluna de ensino médio em escola internacional. Pelo seu conteúdo e também pelas associações que faço com ele, é um texto que me mobiliza.

Não temos a pretensão de trazer aqui as respostas prontas. Propomo-nos, sim, a pensar em que lugar a abordagem corriqueira periodizada dos livros canônicos falha, e a apresentar um outro caminho possível através daquilo que chamamos de transtemporalidade textual. Uma implicação dessa escolha é que o trabalho lança aos professores de literatura brasileira o desafio de transpor as ideias aqui apresentadas para o seu próprio repertório de textos, que pessoalmente os sensibilize—como faz Shakespeare, para mim. Escolhemos não mostrar caminhos amarrados às obras específicas do currículo de literatura do ensino médio porque, no fundo, não podemos fazer isso pelos professores. Tudo o que nos cabe é apresentar recursos. Em um paralelo é, também, o que acreditamos para o ensino de literatura: que se dê as ferramentas de leitura aos alunos, e não uma leitura pronta.

2. Em defesa do método (apaixonado)

O mesmo mito da “inspiração do momento” que assombra o artista—que, na realidade, passa anos desenvolvendo sua técnica e tem a inspiração como apenas um entre os diversos estímulos para o seu trabalho—vale para o ensino de literatura. Tem-se a ilusão de que a boa aula de literatura depende exclusivamente do professor inspirado. A inspiração é ótima quando acontece, mas não é previsível ou consistente; não podemos depender dela. Parece-nos que, ao sugerir uma resistência a qualquer sistematização, esse modo de pensar limita a disseminação das estratégias que dão certo, além de colocar os professores sob a pressão de que sejam “inteligentemente criativos” sem que recebam um preparo para isso.

O violinista não é menos artista quando estuda técnica de controle de arco, padrões de mudança de posição, afinação; pelo contrário, ele constrói fundamentos para expandir seu repertório e desenvolvê-lo com mais segurança e consistência. Da mesma forma, olhamos para a aula de literatura. Neste capítulo, procuramos pensar em uma técnica no ensino literário que apoie, mas não restrinja os professores, de forma que a leitura literária “seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige” (COSSON, 2006, p. 23). Trata-se, portanto, de uma busca pelo método apaixonado.

2.1 *Relatos de amor e ódio*

Quando perguntada sobre aulas de literatura que a marcaram ao longo da vida, uma aluna do curso de licenciatura em Letras da Universidade de Brasília (UnB)—portanto, futura professora—fala de um dia em que seu professor de ensino médio pediu à turma para escrever poesia. Num descanso inesperado do famigerado texto dissertativo, a tarefa foi escrever no estilo dos poetas simbolistas que estavam estudando, e depois compartilhar com uma dupla. A intenção era engajar os alunos, apresentando uma literatura não-passiva que passava também por eles; mostrar como cada um poderia utilizar as estratégias formais do simbolismo para manifestar as suas próprias questões e anseios. Foi uma “respiração criativa”, explicou a aluna. Ela quer um dia repetir essa atividade em sala de aula, quando for professora.

Ao longo de toda a pesquisa, trabalhamos com uma turma de Laboratório de Literatura para Ensino Fundamental e Médio da UnB. É uma disciplina voltada para alunos já nos últimos semestres do curso de Letras - Licenciatura, conduzida excepcionalmente de maneira remota no segundo semestre de 2020 devido à pandemia da Covid-19. Começamos pedindo,

no fórum online da disciplina, memórias de aulas envolvendo leitura ou literatura que foram em algum sentido importantes para os alunos.

Respiros criativos em diversas formas aparecem nos relatos afetivos que surgiram: encenações de Dom Casmurro e da caverna de Platão, produções literárias numa sala posta em meia-luz, júris simulados. Um aluno comenta sobre se sentir o próprio eu-lírico de um poema de Drummond. Outra, lembra de ser apresentada a conexões entre o livro e outros textos, livros e filmes. São relações que os alunos perceberam entre o texto e eles mesmos, e entre o texto e o mundo deles. Nessas lembranças, em geral, duas coisas são recorrentes: momentos em que o aluno-leitor de alguma forma se apropria da obra, relacionando-a com a realidade dele; e uma interação entre a turma, seja apenas um espaço de troca e leitura de escritos, seja um trabalho em grupo mais estruturado.

“A leitura fluía de forma natural, às vezes a professora dava a partida e ia nos guiando, como uma sinfonia. E cada um se sentia à vontade para ler ou apenas acompanhar.” Essa fala mostra um terceiro elemento que se destaca nos relatos felizes dos universitários, que é a leitura em voz alta: uma aluna fala de um professor apaixonado pela sua disciplina que a apresentou a Clarice Lispector com brilho nos olhos; uma aula de contação de histórias é chamada de “aula mágica”; caras e bocas que surgiam ao som de Álvaro de Azevedo e Castro Alves são lembradas por uma estudante que planeja, também, usar o espaço de sua sala para a leitura. O componente do coletivo, da leitura mediada e compartilhada, parece ter grande valor para os alunos. “Daquela turma de 40 alunos, meia dúzia de adolescentes ficavam após as aulas para ouvir, deslumbrados, sobre literatura. Entre nós o assunto se expandia até o intervalo, até o fim do dia, e para alguns, se expandirá até o resto da vida.”

Pode-se imaginar que são essas as aulas que impeliram esses universitários até onde estão hoje: estudando literatura para depois passá-la adiante para as próximas gerações, nas escolas. São as aulas que mexeram com alguma coisa dentro deles; que despertaram um sentimento pela literatura tão forte, que os alunos decidiram que precisavam compartilhá-lo. Isso, também, aparece nos relatos do fórum: “É ESSA a paixão que eu tenho, eu quero falar sobre literatura como ele fala, eu quero fazer outras pessoas se apaixonarem por literatura como ele faz,” escreve a aluna do professor de olhos brilhosos. É uma vontade não apenas de compartilhar literatura, mas de compartilhar literatura da mesma forma apaixonante que um dia foi compartilhada com eles.

Concordamos quando Todorov fala, em *A Literatura em Perigo*, dos professores de Letras que escolheram sua profissão “por amor à literatura, porque os sentidos e a beleza das obras os fascinam; e não há nenhuma razão para que reprimam essa pulsão” (2019, p. 31).

Parece-nos importante, nesse primeiro momento, dar voz aos sonhos dos futuros professores, daqueles que de fato estarão nas escolas executando a tarefa de ensinar literatura nos próximos anos. Como falamos na Introdução, acreditamos em valorizar aquilo que nos mobiliza. Essas são as memórias que mobilizaram os alunos de licenciatura. Retomaremos as vozes desses alunos ainda diversas vezes ao longo da monografia.

Paradoxalmente, os mesmos relatos de amor são permeados de confissões de desgosto ou desinteresse pelas aulas de literatura. Há alguns licenciandos que falam de uma desconexão profunda com a literatura, e chegaram ao curso de Letras pela linguística ou língua estrangeira. Esses não fazem qualquer elogio à leitura porque não têm relação com ela. Uma aluna constata, simplesmente: “Eu não tenho uma recordação de aula de Literatura.” A experiência esvaziada dela é repetida por alguns outros—em geral, vindos das escolas públicas, parece importante notar. São rupturas que merecem atenção, mas também, de certa forma, previsíveis, dadas as distintas realidades do Brasil e a precariedade da rede de ensino. Esses alunos parecem nunca ter enxergado a literatura como algo deles.

O curioso, porém, é que mesmo os alunos que declaram paixão pela leitura incluem fortes ressalvas sobre as aulas de literatura, escavando pontuais memórias positivas. Uma das garotas que descobriu a alegria da leitura em voz alta já na universidade confessa: “Durante toda minha vida, a minha relação com a leitura de um livro em sala de aula foi bem ‘rasa.’” É interessante como ela destaca o “em sala de aula”, o que sugere que a relação rasa não necessariamente se estende para fora da escola. A aluna que conheceu Clarice com o professor apaixonado conta ter um apreço tão grande pelos livros que queria morar dentro de uma livraria quando criança, mas confessa que antes desse professor, que conheceu só no 3º ano do ensino médio, nunca tinha tido alguém para compartilhar a sua paixão—o que levanta o questionamento de como foram as aulas de literatura dos anos anteriores, ineficazes em acolher a jovem leitora. Outro aluno diz: “Eu sempre me perguntava o porquê de gostar tanto de ler os livros em casa e não possuía nenhum interesse em ler os livros obrigatórios da escola”. Ele escolheu cursar Letras justamente em busca de novas formas de ensino de literatura. Histórias semelhantes a essas, de um desajuste entre o leitor na escola e o leitor fora dela, perpassam quase todas as memórias de aulas boas. Além disso, vários alunos resgatam lembranças positivas do ensino fundamental, mas não do ensino médio.

Pensamos que aí se evidencia o grande problema que é foco dessa monografia, para o qual procuramos alternativas nos capítulos 3 e 4. O descompasso maior não é que nem todos os alunos desenvolvam um gosto pela leitura (apesar de que isso possa ser melhor ou pior trabalhado pela escola). Já diz Pennac (1993) que um dos direitos imprescritíveis do leitor é o

de não ler. O problema é quando *sequer* os que sabem que gostam de ler se vêem motivados a ler para a escola.

“Não consegui lembrar de nenhum[a] aula [do ensino médio ou fundamental] que tenha sido muito significativa para mim.” Essa fala soa muito semelhante à da aluna que disse não ter recordação das aulas de literatura porque realmente não tinha aulas de literatura. Pelo contrário, no entanto, a aluna que escreveu este último relato fez um belo trabalho sobre *Jogos Vorazes* e *O Cortiço*, faz pesquisa na graduação sobre leitura e escrita criativa, e se considera leitora sem sombra de dúvidas. São realidades e experiências completamente diferentes entre as duas alunas—mas o resultado final da leitora e da não-leitora parecem ser o mesmo: desconexão com a literatura. Isso evidencia a falha no ensino, e nos faz pensar: se a aula de literatura não é para os leitores, para quem ela é?

Uma aluna conta de uma professora de literatura que ela teve no ensino médio. A professora não parecia saber “explicar bem o conteúdo”. A isso, a aluna acrescenta que ela própria sempre teve problemas de concentração e nunca foi “aquela aluna exemplar”. Por esses motivos, ela conta que chegou a uma aula sobre *Senhora*, de José de Alencar, sem ter lido o livro e completamente desmotivada. Coincidentemente ou não, o restante da turma também não tinha feito a leitura. A professora que não sabia explicar bem, ao perceber isso, decidiu usar a aula para narrar a história do livro, em vez de explicar. Nesse momento, a aula se tornou “mágica”. “Foi a melhor ideia que ela poderia ter tido”, e a partir daí, a aula de literatura se tornou nada menos que a favorita da aluna.

Esse relato mostra uma interessante oposição entre (não) saber “explicar o conteúdo” (como “explicar” algo tão subjetivo como a literatura?) e simplesmente contar. Não pensamos que ouvir resumos das obras seja o suficiente, apesar de em geral apresentar respostas positivas dos alunos. Quando um livro é recontado, perdem-se as nuances da forma de falar do escritor, peculiar ao livro—nas palavras de Pennac, “O charme do estilo se acrescenta à felicidade da narrativa” (1993, p. 114)—além de o aluno se tornar dependente do mediador explicador. Cosson reforça, “a leitura do texto literário é uma experiência única que não pode ser vivida vicariamente” (2006, p. 30). Mas o gosto pelos resumos é, sim, uma pista do que pode funcionar. Perguntamo-nos, como essa mesma magia da contação de histórias pode ser transferida para a leitura? Será que a aula de literatura só pode ser prazerosa quando se trata de um resumo da obra com intermédio da professora—caso contrário, transforma-se no trauma dos alunos? Parece uma proposição um tanto “oito ou oitenta”. A partir de uma leitura, seja ela feita em casa ou na escola, o que mais pode ser explorado ou discutido, que

ultrapasse a superfície do resumo, mas mantenha aquele prazer inerente à contação de histórias?

As perguntas que levantamos aqui nos levam à necessidade de estabelecer com que objetivo se ensina literatura; ou ao menos, entre os tantos objetivos possíveis, qual é o que enxergamos como prioritário.

2.2 *A vontade de ler*

Em *Como um romance*, Pennac (1993) confabula sobre uma prova imaginária para o concurso de professor de Letras. A candidata chega com as mãos trêmulas, cheia de notas sobre “os registros da consciência literária em *Madame Bovary*”. Na cena fictícia, os avaliadores da banca usam togas e perucas em cachos. Eles se levantam do estrado, sérios. A candidata, em pânico, começa a folhear suas anotações, procurando, sem sucesso, se lembrar do que preparou para falar. A banca se aproxima da candidata. De repente, os avaliadores tiram suas perucas, revelando “cabelos desarrumados” e “olhos muito abertos” como os de crianças pequenas, e exclamam, “Dê-nos a vontade de ler, senhorita!” (1993, p. 97). Pennac, nessa cena, faz uma sátira ao pedantismo que permeia os estudos literários. Ele parece dizer que, no fundo, o necessário é o despertar da “vontade de ler.” Todo o restante, seja em forma de togas ou de bibliografia teórica, é supérfluo. É essa mesma vontade de ler que entendemos como principal objetivo de se ensinar literatura nas escolas.

Muito se fala em incentivar a leitura no Brasil. Dados para justificar essa preocupação nos rodeiam em abundância: a 5ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, realizada em 2019, aponta que em um quarto de ano, 48% da população brasileira lê menos que um livro inteiro ou em partes (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2020, p. 20); o PISA de 2018 teve um foco especial em leitura e mostra que 50% dos alunos brasileiros não superaram o nível mínimo de proficiência em leitura (OCDE, 2019a, p. 3); e em nossa própria pesquisa preliminar nos corredores da Universidade de Brasília, de menor escopo, observamos que entre os alunos de graduação abordados, 56% se lembravam de ao menos cinco livros estudados nos três anos de ensino médio—número já baixo—mas apenas 34,7% se lembravam de ter, de fato, lido² cinco livros.

² Tendo em vista o atual modelo das aulas de literatura no ensino médio, entendemos que “estudar um livro” pode significar uma exposição do enredo da parte do professor, a leitura de um resumo ou adaptação da obra, listagem de características do movimento literário ou do autor, entre outras atividades, não necessariamente implicando uma leitura efetiva da obra original da parte do aluno.

Não obstante, o IBGE relata que o brasileiro estuda cada vez mais: entre 98 e 99,7% dos jovens de 6 a 14 anos frequentam a escola, e 92,5% dos de 15 a 17 anos (OPNE, 2020). A taxa de analfabetismo, que em 2016 era de 7,2% da população, vem caindo—hoje é 6,6% (IBGE, 2019). A batalha pelo acesso à escola está acontecendo e tem trazido resultados. Muitas vezes, porém, isso parece não ser o suficiente para possibilitar que as pessoas leiam; resta concluir que algo está errado.

Uma série de questões sociais, econômicas e culturais permeiam nosso sistema educacional. O próprio PISA revela que 50% dos alunos brasileiros relataram ter perdido um dia de aula nas duas semanas anteriores à aplicação da prova (OCDE, 2019a, p. 2). Uma pesquisa mostra que em outras edições dessa mesma avaliação, o desempenho de alunos brasileiros cai notavelmente em questões de um mesmo nível de dificuldade ao decorrer da prova—o que, por inferência, levanta o problema da falta de motivação ou de preparo (FILHO, 2019). Mas o PISA de 2018 indica que mesmo entre os alunos socioeconomicamente favorecidos, somente 6% tiveram desempenho de destaque (“*top performers*”) em leitura³—número consideravelmente abaixo da média de 17% dos países da OCDE (2019a, p. 5). As escolas brasileiras reportaram menos carência de trabalhadores e a mesma carência de materiais que a média destes outros países, no entanto nossa quantidade total de estudantes *top performers* em leitura, 2%, está abaixo da média OCDE de 9% (p. 6). Observamos, portanto, que até em contextos mais privilegiados, em que se esperaria melhor desempenho, o Brasil não traz bons resultados.

Enquanto isso, leitura é a habilidade do século XXI. À medida que inteligências artificiais passam a realizar as tarefas mais mecânicas e qualquer um pode facilmente publicar informações, a capacidade de interpretar e, enfim, pensar se torna não apenas vantajosa, mas necessária para navegar o mundo. Isso é destacado no relatório mais recente do PISA: “Ler deixou de ser apenas uma extração de informações; é construir conhecimento, pensar criticamente e fazer julgamentos bem-fundamentados” (OCDE, 2019b, p. 3, tradução nossa). Mas a leitura *literária* tem ainda outras particularidades, destacadas por Todorov:

Mais densa e mais eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. (2019, p. 23-24)

³ Entre os alunos socioeconomicamente desfavorecidos, zero tiveram desempenho de destaque em leitura. (OCDE, 2019a, p. 5)

Mais do que um refúgio da realidade quando ela se apresenta difícil, a literatura traz a possibilidade a quem lê de encontrar a si e seus problemas nas histórias dos outros—e assim, permite a cada um compreender melhor a sua própria história. Eu não sou uma milionária que perdeu a juventude na guerra, mas entendo a aflição de Gatsby em ressuscitar o passado; não vivi no Rio de Janeiro do século XIX, mas tenho o medo de deixar como legado uma pilha de projetos abandonados, como Brás Cubas; e não me vejo uma Macabéa, mas também quero meu momento de estrela. Através de narrativas que “se colocam em continuidade” com as nossas “experiências vividas”, tornamo-nos mais capazes de conceber, viver e interagir com a nossa realidade (TODOROV, p. 23). Fischer et al. falam de uma literatura concebida “não como um cânone estático, nem um repertório de velharias, mas como a voz já realizada formalmente das mais variadas experiências humanas, individuais e coletivas” (p. 121). É essa a literatura que importa e nos move, e que acreditamos que os alunos devem ter a chance de conhecer na escola.

Pennac compara o professor a uma casamenteira encarregada de unir aluno e texto. A casamenteira economiza o esforço da decifração, desenha claramente as situações, delinea o cenário, encarna os personagens, sublinha os temas, acentua as tonalidades, “fazendo, o mais claramente possível, seu trabalho de revelador fotográfico” (1993, p. 115). Aos poucos, aluno e livro se encontram e se reconhecem, e estabelece-se um canal diretamente entre os dois. E quando isso acontece, a casamenteira sai de cena. Sua função, essencialmente, não é de digerir ou simplificar o texto, ou de analisá-lo criticamente para os jovens menos esclarecidos, mas simplesmente de colocar o texto em diálogo com o aluno.

Parece uma meta quase simples demais; talvez por isso, não aconteça com a frequência que gostaríamos. A tendência é pensar logo nos “grandes” desdobramentos da literatura, e até onde ela pode levar. Mas acreditamos no valor do livro como livro, ficção em forma de narrativa e linguagem que guarda algo de coletivo da nossa espécie. Isso não é para dizer que o contato com o livro não traga uma série de benefícios para o leitor—desde senso crítico a autoconhecimento e empatia. Mas não temos esta investigação ou estes objetivos como fim. Pensamos que os benefícios de ler um livro falam por si mesmos, e se manifestam de variadas maneiras. Mas para chegar lá, é preciso antes permitir que a leitura—uma leitura com intenção por parte do aluno—aconteça.

A casamenteira não chega com uma lista de benefícios de um pretendente para o outro. Antes disso, deve acontecer uma etapa anterior e primordial, que é de apenas facilitar que os dois se conheçam—e queiram conhecer mais. Assim é, também, com os livros: “A partir do momento em que esses adolescentes estejam reconciliados com os livros, eles vão

percorrer voluntariamente o caminho que vai do romance ao autor, do autor à sua época e da história lida a seus múltiplos sentidos” (PENNAC, 1993, p. 122). Nessa lógica, o papel da escola é, fundamentalmente, o de facilitar que os alunos encontrem na literatura algo que converse com eles.

As justificativas para a presença do texto literário na sala de aula, no entanto, parecem ser outras: de um lado, para que o aluno conheça “a história da literatura nacional, sua tradição e membros mais ilustres”; do outro, para reforçar questões de ordem gramatical, enquanto modelo de utilização da língua portuguesa (ZILBERMAN, p. 116). Zilberman aponta, em 1988, que tal apresentação da literatura como objeto acabado e impenetrável, trazido para representar uma série de normas ora estético-historiográficas, ora gramaticais, distancia a literatura do leitor—e nesse caso, do aluno. Cosson complementa:

No ensino médio, o ensino da literatura limita-se à literatura brasileira, ou melhor, à história da literatura brasileira, usualmente na sua forma mais indigente, quase como apenas uma cronologia literária, em uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados biográficos dos autores, acompanhada de rasgos teóricos sobre gêneros, formas fixas e alguma coisa de retórica [...]. Os textos literários, quando aparecem, são fragmentos e servem prioritariamente para comprovar as características dos períodos literários antes. Caso o professor resolva fugir a esse programa restrito e ensinar literatura literária, ele tende a recusar os textos canônicos por considerá-los pouco atraentes, seja pelo hermetismo do vocabulário e da sintaxe, seja pela temática antiga que pouco interessaria os alunos de hoje. (COSSON, 2006, p. 21-22)

Trinta e dois anos depois da colocação de Zilberman e catorze depois da de Cosson, enfrentamos ainda o mesmo problema. A literatura no ensino médio vem em pacotes—escolas literárias compostas por listas de principais tópicos sobre contexto social e histórico, tendências do movimento literário, principais autores e principais obras—e muitas vezes é vista pelos próprios professores como desconectada e desinteressante. Por meio de um processo invertido de análise, os alunos recebem antes as características já definidas da escola literária para depois procurá-las nos trechos de textos selecionados. E estes últimos funcionam quase como coadjuvantes, apenas para se confirmar algo que já foi dito. Uma vez que “as instituições incumbidas de pensar e descrever a literatura, por antecipação, decifraram os caminhos e responderam as perguntas” (ZILBERMAN, p. 117), isso a partir de interesses e significações que muitas vezes não dizem respeito às experiências dos jovens leitores em questão, o que resta ao aluno?

Todorov (2019), que, curiosamente, por anos destacou-se entre os principais adeptos do formalismo literário, identifica em sua última obra publicada um perigoso afastamento entre a literatura enquanto disciplina e o mundo, ou vida real. Ele argumenta que a raiz do

problema não está na prática docente de professores isolados, mas na própria teoria dos estudos literários. Fundamentalmente, é uma questão de objetivo: queremos um estudo da disciplina sobre ela mesma, ou um estudo do seu objeto? A primeira hipótese se volta para os métodos de análise literária, sejam eles contexto histórico ou aspectos formais do texto, ilustrados com a ajuda das obras. A segunda estuda *as próprias* obras literárias, podendo se apoiar em métodos de estudo desde que estes *meios* não substituam o sentido da obra, que é o seu *fim*: “Para erguer um prédio é necessária a montagem de andaimes, mas não se deve substituir o primeiro pelos segundos: uma vez construído o prédio, os andaimes são destinados ao desaparecimento” (2019, p. 32). Pennac expressa uma ideia semelhante quando diz que no que tange ao livro nas escolas, “o comentário reina absoluto,” chegando com frequência a “nos esconder, longe de vista, o objeto comentado. (...) O fim é a obra.” (1993, p. 131-132).

O estudo da disciplina pode aparentar mais fácil de se avaliar objetivamente, mas implica uma série de problemáticas, a começar pelo fato de que, transpondo a fala de Todorov para a realidade brasileira, em literatura é “ignorante” quem não leu *Dom Casmurro*, *Grande Sertão*, ou *A Hora da Estrela*—e não quem desconhece o bucolismo e o *fugere urbem*. O ensino da disciplina fechada sobre si mesma dispensa sentido—o que é um andaime sem o prédio?—e, muitas vezes, dispensa também a própria obra. Este enfoque dificilmente tocará o aluno do ensino médio—ou, diga-se de passagem, qualquer outro leitor que

(...) lê essas obras não para melhor dominar um método de ensino, tampouco para retirar informações sobre as sociedades a partir das quais foram criadas, mas para nelas encontrar um sentido que lhe permita compreender melhor o homem e o mundo, para nelas descobrir uma beleza que enriqueça sua existência. (TODOROV, 2019, p. 33)

Isso se torna particularmente preocupante quando falamos de jovens em seu primeiro contato com a literatura nacional, ainda em processo de formação como leitores (ou não). No ensino superior, entre os que optam se aprofundar nos estudos literários—inclusive na sua tradição—é justificável ensinar (também) as abordagens, conceitos e técnicas estruturalistas, psicanalíticas, marxistas, pós-coloniais, etc. “O ensino médio, que não se dirige aos especialistas em literatura, mas a todos, não pode ter o mesmo alvo; o que se destina a todos é a literatura, não os estudos literários; é preciso então ensinar aquela e não estes últimos” (TODOROV, p. 41). No momento em que concebemos a literatura exclusivamente como veículo para discussões historiográficas ou linguísticas, estreitamos-na e desligamos-na do mundo onde ela vive, sufocando, nesse movimento, também o gosto pela leitura.

Propomos, nos capítulos seguintes, uma abordagem literária voltada, de fato, para os interesses do leitor em formação. Queremos uma disciplina de literatura voltada para o texto; e um ensino que busque, sobretudo, uma aproximação entre os alunos e esse texto. Nessa proposta, a escola é a casamenteira.

2.3 Uma ampliação da sequência básica

Cosson (2006) cunha um termo que nos é interessante: *letramento literário*. *Letramento*, originalmente vindo do inglês *literacy*, é a ideia de um alfabetismo funcional: uma apropriação da escrita e da leitura que vai além da simples alfabetização, associando-se a práticas sociais. Cosson chama de leitura literária aquela leitura que vai além do raso—seja o raso uma identificação de dados e síntese do texto, como forma de confirmação da leitura feita, seja uma compilação de informações circunstanciais acerca do texto que, na realidade, sequer leitura é (p. 11). O letramento literário é, então, o processo de aquisição dessa leitura literária tendo em vista todas as dimensões sociais entre livro, leitor e mundo—que perpassam, mas também *ultrapassam* a mera decodificação dos textos. É a formação “de um leitor que se apropria de forma autônoma das obras e do próprio processo de leitura” (p. 120), tendo a necessidade de uma resposta do aluno ao texto lido como elemento fundamental. Cosson explica:

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando os protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário. (COSSON, 2006, p. 120)

Não desejamos cercear a autonomia do professor, como muitas vezes o ensino de praxe nas escolas brasileiras faz, quando impõe determinadas interpretações dos textos prontas. A literatura no ensino médio tende a se pautar de maneira restritiva pelos livros didáticos, que trazem uma visão hermética sobre o que cada obra tem a dizer segundo a lente historiográfica do período; “uma organização tão impecável quanto incompreensível aos alunos” (COSSON, p. 22). Esse é o tipo de abordagem literária que, como vimos, desconecta alunos e literatura: o livro didático como método, e o professor como o robô que o executa. Não é o que buscamos.

Isso não implica dizer, não obstante, que para se alcançar um ensino que mobiliza, devemos abrir mão de qualquer método. Pelo contrário: justamente pela necessidade de se pavimentar um novo caminho diferente do padrão, a estruturação de um (outro) método parece imprescindível. Um método apaixonado, que dê espaço para o surgimento de leituras e interpretações do professor e dos alunos; pautado por perguntas, que professor e alunos devem ter a liberdade de investigar da forma que ressoar com eles, mais do que por respostas pré-definidas; e pautado por competências e habilidades, no lugar de um conteúdo fixo. Esse tipo de coisa, ainda que muito almejado e discutido em termos abstratos, não acontece organicamente da noite para o dia. Para tal, é preciso que o aluno desenvolva certas ferramentas de leitura que o permitam se aproximar dos textos e embasar satisfatoriamente as suas opiniões acerca deles—e isso pode ser, sim, ensinado e avaliado sistematicamente.

Muitas vezes, quando se fala em aula especial ou “divertida”, associa-se a ideia de algo simplório nos moldes do ensino fundamental, “com preferência para o resumo e os debates, sendo que esses são comentários assistemáticos sobre o texto, chegando até a extrapolar para discutir situações tematicamente relacionadas.” Cosson exemplifica essa ideia na utilização de *Lucíola*, de José de Alencar, para abordar o tema da prostituição com os alunos (2006, p. 23). Podemos acrescentar aí a traição nos populares tribunais de Capitu, conversas sobre a questão racial a partir de Machado de Assis, meritocracia e determinismo em *O Cortiço*. Atrelar a noção de aula prazerosa a esse tipo de atividade nos parece um equívoco custoso para a literatura e a formação de leitores porque foge ao texto. Uma vez que haja uma atenção para *como o texto em questão* lida com esses temas, a história é outra. Mas em sua forma mais corriqueira, as atividades citadas dizem pouco sobre a capacidade de leitura do aluno, sobre como ele assimila o texto e a forma como se apropria dele ou o contesta. E mais: passam a ideia de que o “divertido” é aquilo que não tem a ver com leitura.

Uma alternativa, quando não se segue o caminho do texto como veículo para discussões que fogem dele, é a concepção de que a leitura apenas, sem demais comentários, é suficiente. Em outras palavras, cobrar a leitura através de detalhes factuais do enredo, mas em efeito passar batido por ela, sem discutir as ideias. Nesse caso, pula-se a etapa essencial de o aluno responder ao texto. Cosson combate essa ideia em sua proposta do *Letramento Literário*:

Os livros, como os fatos, jamais falam por si mesmos. O que os fazem falar são os mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola. [...] No ambiente escolar, a literatura é um locus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada. A escola precisa ensinar o aluno a fazer essa exploração. (COSSON, 2006, p. 26-27)

É importante dizer, e Cosson também faz essa ressalva, que essa ideia de uma leitura aprofundada através de ferramentas fornecidas—ou ensinadas—pela escola de forma alguma se sobrepõe à necessidade de uma leitura direta e individual do aluno. De fato, é difícil imaginar como a leitura literária poderia acontecer sem leitura. Esse é o pressuposto básico, ponto de partida para que o aluno acompanhe a aula e seja capaz de formar conexões próprias com a obra. Trata-se, a partir desse contato inicial entre aluno e texto, de evidenciar ao aluno em sala os mecanismos literários do texto: o efeito de determinados recursos estilísticos, a articulação de certos temas, as influências de textos ou ideias externos. Uma abordagem que permita, por meio da própria obra literária, “que o leitor compreenda melhor essa magia [da obra literária] e a penetre com mais intensidade” (COSSON, p. 29).

A resposta que Cosson dá a todas essas questões é a *sequência básica*⁴: uma sistematização de atividades para o ensino de uma obra literária em quatro passos, elaborada a partir das experiências do autor e de seus alunos, que sirva de referência para os professores (2006, p. 51). A primeira etapa, *motivação*, é uma preparação pré-textual para que o aluno, já antes da leitura, encontre-se minimamente interessado naquele texto: cenários hipotéticos relacionados aos temas do texto, exercícios lúdicos para entrar em um espaço mental que dialogue com a história (seja em época, ambiente, temas, gênero, forma, etc.), atividades práticas. Depois, a *introdução* lida com a apresentação ao autor e obra propriamente ditos. Uma boa introdução é aquela que não se estende demasiadamente e traz informações úteis e interessantes ligadas àquele texto em específico (não necessariamente à obra completa do autor), se possível passando até mesmo pela relação pessoal do professor com o texto (Se foi escolha do professor, o que o levou a selecionar esse texto e não outros? O que, para ele, desperta atenção nessa história?). Daí, entra-se na *leitura* com efeito. Nesta etapa, Cosson destaca a importância de um acompanhamento, marcado por atividades, discussões e microanálises em sala *durante* a leitura, e não apenas ao fim dela. O objetivo é, mais do que vigiar, acompanhar os alunos—tanto para ajudá-los a detectar o que a obra tem de especial ou notável (a leitura escolar deve ter um objetivo), quanto para perceber as dificuldades que aparecem. Por fim, na *interpretação*, a leitura se externaliza por meio de um registro. Há algum tipo de atividade onde os alunos fazem reflexões sobre a obra lida e as compartilham com a turma. É nessa última etapa, segundo o autor, que o letramento literário escolar se concretiza.

⁴ Cosson também apresenta uma *sequência expandida*, mas nos atemos à sequência básica aqui.

Mencionamos a sequência básica em nosso trabalho porque acreditamos na sua fundamentação. A ideia da sequência, assim como toda a proposta do letramento literário, é interessante: a estruturação inicial de um ensino que dê espaço para a apropriação do texto—coisa que julgamos ser ponto-chave no despertar do gosto pela leitura—mas que mantenha uma forma básica que pode ser seguida e repetida. Temos, no entanto, algumas ressalvas quanto à sua execução.

Sobre a *motivação*, Cosson diz: “o limite da motivação dentro de nossa proposta costuma ser de uma aula”, atribuindo a essa etapa um papel exclusivamente pré-textual, apenas indiretamente relacionado ao texto (p. 57). Com oito páginas, entretanto, este é o tópico, entre os quatro, no qual o autor mais se alonga em seu texto. Parece haver, aí, uma contradição. Para nós, a motivação é questão central para qualquer leitura—o que destacamos no capítulo anterior, onde estabelecemos a vontade de ler como nosso principal objetivo no ensino de literatura, e também na proposta que apresentaremos a seguir. A importância da motivação já se evidencia na quantidade de coisas que Cosson tem a dizer sobre ela em sua etapa pré-textual, mas pensamos que o autor ainda não dá a ela o devido peso ao longo da sua sequência de ensino.

Depois, o passo da *leitura* também deixa algo a desejar. Em contraste direto com o tópico sobre *motivação*, esse é o mais curto dos quatro no livro de Cosson, com três páginas apenas! Por mais que o autor insista em contestar a ideia de que a literatura seja algo místico, e acerte em seus posicionamentos teóricos nessa questão, sua proposta efetiva sobre a leitura é pouco desenvolvida. A defesa de Cosson pelo objetivo da leitura escolar e a importância dos acompanhamentos de leitura nos é extremamente pertinente, e seguimos em acordo com ele. Falta, porém, o *como*. O que o professor deve ensinar e cobrar do aluno em sala, se não as tradicionais características históricas ou as fichas de verificação de leitura? Que tipo de coisa constitui as atividades? Como o professor pode dar autonomia ao aluno, mas ainda ensiná-lo alguma coisa? Cosson coloca exemplos interessantes, mas não apresenta um caminho claro de forma sistemática; a leitura permanece nebulosa. Falta ainda método nessa etapa que, apesar de ser complementar às outras três, deveria ser a mais importante de todas. Trata-se, afinal de contas, de uma sequência para a escolarização do processo da *leitura*, antes de tudo.

Sendo assim, por um lado, sentimos necessidade de ampliar e ressignificar o que Cosson chama de *motivação*; por outro, buscamos detalhar as etapas da *leitura* e da *interpretação*, estabelecendo focos e objetivos concretos e técnicas para atingi-los. A organização da proposta que desenvolveremos nos próximos capítulos parte de uma espécie de revisão, ou detalhamento, da sequência básica de Cosson, mas vai além dela, trazendo um

outro foco e deslocando a forma de se pensar “etapas”. Em seu livro, Cosson diz ter elaborado sua proposta de letramento literário “para fazer da literatura na escola aquilo que ela é também fora dela: uma experiência única de escrever e ler o mundo e a nós mesmos” (2006, p. 120). Com esse mesmo objetivo, de uma escolarização da literatura que não a descaracterize até mesmo para os próprios leitores, elaboramos nossa proposta do olhar transtemporal.

Nosso foco é aproximar os clássicos dos currículos de literatura aos alunos. Enxergamos essa aproximação como ponto essencial para alcançar a leitura literária em que o aluno não apenas decodifica um texto, mas responde e dialoga com ele. Essa leitura passa necessariamente pela vontade de ler, e a vontade de ler passa pela relação pessoal que um leitor forma com o texto. Se o leitor percebe o texto como relíquia histórica intocável, ele dificilmente pensará que pode interagir com algo ali. Queremos mostrar o contrário: que textos do passado, têm, sim, coisas a dizer para o leitor do presente; e que ele é capaz de extrair esses sentidos do texto por conta própria. Esse é o olhar por trás de toda nossa proposta, dividida em dois grandes eixos: 1) *motivação*, sobretudo por meio de um diálogo entre o clássico e a cultura contemporânea, e 2) *avaliação* em um sentido amplo, englobando aquilo que deve ser orientado e destacado no momento da leitura, para depois ser avaliado. Diferentemente de Cosson, pensamos esses eixos não etapas de um processo sequencial, mas componentes de todo um processo integrado de leitura. Dessa forma, em vez de se dar um e depois o outro, os dois eixos coexistem. Para nós, a leitura não se configura como um eixo separado porque *motivação* e *avaliação* ambas são e compõem a *leitura* escolar.

No Eixo 1, desenvolvemos a motivação em uma dimensão que pouco aparece em Cosson, que é a da intertextualidade entre o clássico e o contemporâneo. Tomamos o *textual* da intertextualidade de forma abrangente, podendo se dar entre um clássico da literatura e um filme, um clássico e uma música, um clássico e um programa de TV, e também um clássico e um outro livro da contemporaneidade. Consideramos objetos culturais contemporâneos todos aqueles que compõem o repertório do aluno sem a ajuda da escola; a ideia não é estudar dois textos, mas usar um conhecido como caminho para outro desconhecido. Como essa obra de hoje em dia dialoga e responde ao texto canônico? Apostamos nessa perspectiva como porta de entrada para os clássicos na escola. É importante apontar que a relação não se dá no sentido de uma escada, tendo no clássico um fim último ou superior, mas mais como uma ponte entre dois mundos. Convidamos os professores, também, a se perguntarem: por que essa obra canônica me interessa? Como ela dialoga com os outros “textos” de que gosto? Como ela é diferente, e por que?

O fato de um aluno gostar da literatura de massa é por vezes colocado como “meio caminho andado” para a formação de leitores literários na escola, mas a relação concreta entre esses dois universos nem sempre fica clara. Como percebemos pelos relatos dos alunos de Laboratório, gostar de ler não implica automaticamente gostar da literatura da escola. Nossa intenção, aqui, é mostrar ao aluno como as obras da escola se aproximam daquelas que ele já gosta e conhece de casa. Tomamos emprestada uma fala de Cosson, novamente: “É preciso compreender que o literário dialoga com os outros textos e é esse diálogo que tece a nossa cultura. Por essa razão, é papel da escola ampliar essas relações e não constrangê-las” (2006, p. 83).

Encontramos algo de semelhante na etapa de *expansão* da *sequência expandida* de Cosson, mas ali a relação intertextual é colocada como último passo, acontecendo uma vez que “encerra-se o trabalho da leitura centrada na obra” (2006, p. 94). Nosso eixo do diálogo entre textos difere no sentido de ocupar posição mais central na experiência de leitura, sendo simultâneo ou até anterior a um trabalho centrado na obra. Para tanto, não pode acontecer apenas como apêndice ao fim da leitura. Além disso, Cosson não fala necessariamente da relação com o repertório do aluno como forma de aproximação. Para nós, envolver objetos de conhecimento do aluno é importante para que essa relação intertextual e intercultural funcione como a *motivação* de leitura da qual Cosson fala na sequência básica.

No Eixo 2, ocupamo-nos com uma investigação dos elementos textuais que podem ser destacados na aula de literatura para que o aluno seja capaz de enxergar o texto como uma história que conversa com ele. Nesse sentido, pensamos nos *comos* da etapa da *leitura* de Cosson—o que se mistura também com avaliação porque esta, geralmente, dita aquilo que recebe mais ou menos atenção na sala de aula. Já sabemos que aprender sobre escolas literárias e teoria isolada não gera prazer ou letramento literário nem para os alunos, nem para os professores, mas a leitura escolar ainda deve ter um objetivo. Na concepção de literatura como experiência e não como conteúdo a ser avaliado ou explicado (COSSON, p. 113), qual deve ser o foco das leituras? O que o professor deve destacar quando a turma estuda um texto? Como exercer sua função de casamenteira de forma bem-sucedida?

Acreditamos em dois pontos principais: que a escola mostre ao aluno a potência que ele tem como ser pensante independente, estabelecendo um princípio de igualdade intelectual; e que ela ensine ao aluno não *o que* diz o texto, mas *como* ele o diz, dando as ferramentas literárias para que cada um descubra, desenvolva e justifique seu próprio ponto de vista sobre a obra—dando ao aluno, portanto, em um mesmo movimento, a autonomia que o liberta de

uma dependência da teoria, do professor e do livro didático, e que o permite estabelecer relações suas com a obra literária.

Os dois eixos captam dois modos diferentes de se relacionar com a obra literária: o primeiro, mais livre, no diálogo aberto entre obras e sujeitos, e o segundo, mais fechado, atento à especificidade do texto, permitindo inclusive uma avaliação quantitativa dos estudantes. Com essa frente dupla, nossa intenção é mostrar que a atualidade do texto tanto pode se mostrar em objetos específicos da cultura contemporânea—como no exemplo de *Julius Caesar* em *A Culpa é das Estrelas*—quanto numa abertura da obra para que o aluno conheça suas peculiaridades e estabeleça pontes por conta própria. A segunda possibilidade pode aparentar menos guiada, mas ela também demanda uma organização deliberada por trás da aula. É necessário criar o ambiente propício para que o aluno se sinta convidado a se apropriar do texto; ele não pode ver o clássico como objeto estático preso no passado, e o processo se facilita com o desenvolvimento de certas habilidades e ferramentas de leitura. Ambas as abordagens direcionada e livre têm seu lugar, e acreditamos que juntas elas se complementam.

Devemos notar que a todo momento, o compromisso com o texto se mantém. A intenção não é de generalizar discussões para fora da obra, e sim de mostrar como discussões diretamente baseadas na obra têm implicações para fora dela, nas vidas dos alunos. O mantra é: “especificidade”. No Eixo 1: usando sempre embasamento textual para justificar as escolhas, por que colocar em diálogo duas obras específicas, e não quaisquer outras? O que as aproxima? Como o contemporâneo parece mostrar que o clássico está vivo—mesmo que seja até em sua negação? No Eixo 2, ideias de avaliação como “reescrever o texto em outro gênero” ou “mudar o final” são sempre válidas, mas precisam ser específicas. Por que destacar o narrador de uma obra e não de qualquer outra? Por que pedir que um livro se torne carta ao editor e não qualquer outro? O que motiva essas escolhas a partir da própria obra? São questões que buscamos explorar em nossa teorização e em nossos exemplos com *Julius Caesar*.

3. Eixo 1: O passado no presente

3.1 *A culpa é de nós mesmos, meu caro Bruto*

Uma das grandes questões levantadas quando se fala em despertar o gosto pela leitura nas escolas é a idade das obras que são cobradas. Se cada escola literária, a começar pelo trovadorismo medieval, recebe igual atenção, o cânone brasileiro é formado majoritariamente por livros velhos, cronologicamente muito afastados dos alunos. Em defesa das reclamações, de fato muitos estudantes parecem preferir os textos do modernismo, e autores do século XX são os que mais aparecem no Enem⁵. Não nos parece, entretanto, que a data de publicação por si só seja um problema. Naturalmente, as obras mais recentes são aquelas que os jovens entendem e acessam mais facilmente por conta própria, até mesmo pela linguagem. No caso destas, eles já se sentem parte do mundo do qual o texto fala sem necessitar de grande ajuda. Mas é justamente com as obras mais antigas que podemos observar a relevância do professor facilitador, a casamenteira. Até que ponto a abordagem de ensino *per se*, que não varia muito de uma escola literária para a outra, é eficaz? Até que ponto não é a própria disciplina literária quem inviabiliza que os alunos gostem dos clássicos? Por mais atraente que seja a ideia do “e se...”—de que se mudassem os textos, se extinguissem o cânone, a resposta dos alunos à literatura seria diferente—ela não nos parece uma resposta real ao problema.

Apesar de não haver um consenso sobre o que faz de uma obra um clássico, uma saída comum é a da atemporalidade: livros clássicos trazem temas universais que permanecem relevantes ao passar dos séculos. É essa a perspectiva que defende Thoreau ao dizer que os clássicos são oráculos que nunca entraram em decadência, onde “há (...) respostas a indagações atuais como Delfos e Dodona nunca deram” (p. 43). A partir daí, já parece contraditório que se dê destaque justamente ao aspecto histórico e historiográfico destas obras em sala de aula. Calvino, entretanto, acrescenta uma outra dimensão quando diz, em *Por que ler os clássicos*, que “os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si *os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram*” (p. 11, 2007, grifos nossos). De acordo com essa definição, os clássicos são livros que se relacionam com a contemporaneidade o tempo todo, não apenas

⁵ Fischer et al. (2012) fizeram um levantamento de todas as questões de literatura (adotando uma visão ampla que inclui quadrinhos e canções) das provas do Enem de 1998 a 2010 e mostram que 30% dos textos literários utilizados nestes anos foram do modernismo—o período que mais aparece com a maior frequência. Em minha pesquisa de Iniciação Científica (2020), analisei a prova de Linguagens do Enem 2019 e confirmei que autores do século XX seguem sendo a maioria, mas estes agora parecem representar mais a literatura contemporânea do que o movimento modernista que recebeu destaque em anos passados.

pela relativa universalidade dos seus temas, mas também e especialmente pelo fato de serem lidos por gerações a fio. Os clássicos moldaram e seguem moldando, direta ou indiretamente, o mundo de hoje.

Em seu capítulo “Context Stinks!”, Felski (2015) propõe o conceito de uma *transtemporalidade textual*. Esse é o termo que tomaremos emprestado para desenvolver nossa proposta neste trabalho. Ao chamar um texto de *transtemporal* (note-se, diferente de *atemporal*), reconhecemos o contexto de onde ele vem e também o novo contexto onde passa a se inserir. Não é uma questão de apagar o tempo, mas de reconhecer—e valorizar!—como uma obra transita por ele⁶. É precisamente essa capacidade de trânsito que possibilita que os textos do passado continuem sendo lidos hoje. Se tudo já estivesse resolvido desde a época em que um livro foi publicado, não haveria motivos para continuar o lendo, a não ser para estudar história! Felizmente, não é esse o caso. Como já disse Todorov, lemos em busca de respostas às nossas demandas (2019, p. 33). Isso acontece seja com *Dom Casmurro* ou com *Harry Potter*: inevitavelmente, fazemos nossas leituras a partir das perguntas do presente. Uma escola que busca formar leitores deve usar essa característica do leitor a seu favor, em vez de remar no sentido contrário.

Como evidenciar os traços que esses livros deixaram, não apenas nas suas épocas, mas também, e talvez especialmente, na cultura atual que mais diretamente diz respeito aos alunos? Por que esses textos podem ser interessantes hoje? Está aí um espaço possível para a aula de literatura. Não é necessário ser um acadêmico estudado para ver as conexões entre clássicos e o presente. Muito pelo contrário, é exatamente a partir daquilo que faz parte do mundo de cada um, por mais “simplório” que pareça, que o texto começa a ter sentido. Não se pode fazer essas conexões por outra pessoa, porque nossos repertórios e vivências são diferentes—mas é dada ao professor a possibilidade de criar um ambiente que propicie que o aluno, seja ele já leitor ou ainda projeto de leitor, estabeleça suas pontes com os livros do currículo.

⁶ Felski diz, ainda, sobre a temporalidade: “To argue for greater attention to transtemporal affinities and connections is not to deny historical differences—any more than the rise of transnational studies implies the disappearance of Poland or Peru. It is, however, to make the case for a less hemmed-in and less rigidly constricted model of meaning that gives texts more room to breathe. Persuaded—for a host of good reasons—that texts are not eternal, universal, or ahistorical, critics have placed all their bets on the time-boundedness of the artwork. The invocation of original context has become an ethical and political duty: a sign that one is on the right side, fighting the good fight against the retrograde ranks of aesthetes and litterateurs mumbling into their sherry glasses. And yet that texts move across time is an everyday intuition reconfirmed whenever we see someone on the subway absorbed in the pages of *Pride and Prejudice* or *The Adventures of Sherlock Holmes*. Art works may not be timeless, but they are indisputably—in their potential to resonate in different moments—time-full.” (2015, p. 161)

Felski propõe uma leitura “pós-crítica” que dê espaço para as relações de sentido que se formam no processo da leitura. As qualidades peculiares da arte não excluem as suas conexões sociais; pelo contrário: são a própria razão pela qual tais conexões se forjam e se sustentam. Dentro da ideia de uma transtemporalidade textual, ignorar o contexto social não é o caminho (e já foi tentado pelo formalismo). O problema surge quando enquadrarmos esse contexto em períodos estáticos. A autora explica: “Textos do passado têm coisas a dizer sobre assuntos que importam para nós” (2015, p. 160, tradução nossa).

A leitura pós-crítica de Felski propõe-se a valorizar nas obras literárias, além da sua capacidade inegável de retratar seus próprios períodos, também a habilidade de re-contextualizar o que sabemos, de moldar e atualizar perspectivas e percepções atuais. Acrescentamos aí a possibilidade de colocar a obra literária clássica em diálogo com objetos culturais contemporâneos que a ressignificam: a ironia de Machado de Assis justaposta à do canal satírico do YouTube, *Porta dos Fundos*; características da epopeia clássica na música “Faroeste Caboclo”, da Legião Urbana (1987); noções complementares sobre escravidão e o racismo que atravessa gerações no conto “Pai Contra Mãe” (Machado de Assis, 1907) e no poema “Vozes-Mulheres” (Conceição Evaristo, 2017). É, em suma, uma teoria que fortalece o seu objeto: o livro.

Nesta proposta, os afetos são colocados, também, como fundamentais. Na linha do que diz Citton apud Felski, a questão do texto não se exaure no que ele revela ou oculta sobre as condições sociais que o circundam. Ela é também uma questão do que ele desperta ou não em quem o lê—questão de emoções, percepções, apego e transformações (2015, p. 179). Não são estes, afinal, que provocam o interesse original pela leitura em qualquer crítico ou teórico, independentemente do quão prestigioso ele se torne? Felski propõe que se forje uma linguagem do apego tão robusta e refinada quanto a retórica do desapego, do tradicional distanciamento entre razão e emoção. Seria, afinal de contas, possível—e se possível, produtivo—separar nossas experiências das leituras que fazemos, tornando-nos intermediários passivos, no lugar de mediadores ativos entre texto e mundo?

A autora traz um exemplo concreto que implementou em sua aula de teoria literária após chegar a estes questionamentos. A primeira metade da disciplina correu da forma tradicional: uma introdução no nível de graduação às diversas correntes teóricas literárias. Felski julga esta primeira parte importante para situar os alunos nos debates atuais da área e expô-los aos principais pensadores. Num segundo momento, entretanto, o curso se volta para o *como* e *porquê* de certas obras de arte nos moverem. Por que determinados elementos no

texto despertam empatia ou reconhecimento? O que é se identificar com um personagem? O que faz com que uma obra esquecida se torne novamente relevante em outro tempo? (p. 180)

Os caminhos possíveis em direção à transtemporalidade textual são muitos: intertextualidades, afetos, temas, narratologia, storytelling, escrita criativa; não existe fórmula única. Eles podem, inclusive, ser usados conjuntamente. No próximo capítulo, nos voltamos mais a fundo para um caminho em particular: o objeto contemporâneo.

3.2 Contemporâneos como estratégia

Os objetos culturais de hoje são a concretização dos traços deixados pelos clássicos que Calvino aponta. Por cada geração que os clássicos passam, eles deixam marcas e inspiram respostas naquilo de novo que é produzido: *O Diário de Bridget Jones* (1995) e *Orgulho e Preconceito* (1813); *Crepúsculo* (2005) e *Romeu e Julieta* (1597); os teatros musicais da Broadway e os coros trágicos e cômicos gregos; uma comédia romântica sobre um amor de verão—*Grease* (1978) ou *A Última Música* (2010)—e *A Moreninha* (1844). As repercussões dos clássicos, pelo peso que essas obras têm e já tiveram na formação da cultura contemporânea, estão por todos os lados. Sendo assim, pela definição de Calvino, eles necessariamente têm algum ponto de convergência com o jovem de hoje. Pensamos nos benefícios de levar essas convergências para o ensino de literatura nas escolas.

Tomemos um minuto para pensar no leitor da vida real, aquele que vai à livraria (ou aos confins da Internet) e busca livros porque gosta. Do que ele gosta? Como ele lê? Já sabemos, pelos relatos da turma de Laboratório, que um número não insignificante dos que foram atrás de uma carreira nas letras ou na literatura não se interessavam pelas obras (clássicas) da escola. Outros, falam de um gosto que abarca tanto a dita “literatura de massa” quanto os clássicos. Um aluno menciona *Percy Jackson* (2005) e *Metamorfoses* de Ovídio (8 A.D.), notando o tema comum da mitologia grega. Outra fala dos infanto-juvenis do personagem Jack Farrell (2005) e de *Dom Casmurro* (1899).

Uma aluna conta de uma vez em que sua professora no terceiro ano do ensino médio abriu uma roda de conversa com a turma, permitindo que os próprios alunos propusessem os livros:

Na hora eu falei: *Guia do Mochileiro das Galáxias*, livro de meu interesse na época. Quando a professora disse " Certo, quer começar a falar? " a primeira coisa que eu fiz foi dizer " Mas você conhece, professora?" e ela respondeu que sim. Então falamos sobre o livro e aprendi muito. O motivo pelo qual essa aula foi importante foi justamente pela professora mostrar que era alguém interessada nas obras lidas pelos adolescentes. Eu achei

sensacional essa aproximação conosco e não algo distante, em que muitas vezes acontece do professor esnobar os livros lidos pelos adolescentes, pois já leu algo mais "difícil".

Esse pequeno relato mostra bem o anseio da jovem leitora por, simplesmente, ser reconhecida. Será isso pedir demais? Muitas vezes, os licenciandos, em seus comentários, parecem colocar os livros em uma escala de gradação, desde “aquilo que eu gostava no ensino fundamental ou médio”, até “aquilo que eu leio hoje”. Esse tipo de hierarquização é o de praxe em situações acadêmicas. Mas será possível conciliar esses dois “eus”—o de casa e o da escola? Precisamos necessariamente abrir mão daquilo que uma vez gostamos para adentrar naquilo que a crítica considera literatura de fato?

Que fique claro, nossa intenção aqui não é de alimentar a polarização, tão frequente na academia, entre clássicos e contemporâneos populares. Para além de uma valoração da cultura dos jovens ou de uma legitimação do cânone (NAKAGOME, 2016, p. 78), em que dificilmente um lado consegue satisfatoriamente convencer o outro, a pergunta que paira é: como essa repudição das leituras feitas em casa pode ser vantajosa visando ao objetivo comum da formação de leitores? Qual a necessidade de se criar uma dicotomia que muitas vezes sequer existiria se dependesse dos alunos? Nakagome chega a uma conclusão semelhante ao apresentar uma estudante do primeiro ano da graduação em Letras que elenca Mário de Andrade e Eça de Queiroz ao lado de J.K. Rowling entre seus autores favoritos:

Na oposição fácil entre o canônico e o de massa, deixa-se de discutir interfaces concretas entre esses dois pólos, como o caso da leitora apresentada, que gosta e valora igualmente títulos pertencentes a esses dois campos. Nesse sentido, o que propomos não é questionar a “natureza” da obra, mas o fato de que livros avaliados pela crítica de forma tão distinta podem ocupar lugares semelhantes naquilo que cada leitor avalia como significativo e, por que não dizer, como literatura. O leitor real, e a sua relação com obras variadas, é objeto de diferentes áreas do conhecimento. (2016, p. 72-73)

Pensando nesse leitor real, nossa ideia é a de um movimento conciliatório entre os diferentes tipos de texto que habitam o mesmo sujeito leitor do presente—e aqui, falamos não apenas dos jovens do ensino médio, mas de todo leitor que vive na cultura de hoje. Acreditamos que esse leitor, que por vezes é afastado da literatura acadêmica ou escolar, tem plenas condições de dialogar com ela não *apesar* de ler contemporâneos de massa, mas precisamente *porque* os lê. Porque ele já é leitor, conhece os ecos—ou traços—dos clássicos que aparecem naquilo que ele lê. Pensemos na dinâmica do relacionamento entre Bella e Edward em *Crepúsculo* (2005), que tanto lembra o amor imediato e incondicional de Romeu e

Julieta⁷ (1597). Ou em *Memórias Póstumas* (1881) como precursor de obras narradas não-convencionalmente a partir da morte, como *A menina que roubava livros* (2005) e *As intermitências da morte*⁸ (2005). Sequer vem ao caso se as conexões foram ou não intencionais pelos autores. O que importa é que estão lá, e podem despertar no jovem leitor uma curiosidade pelo clássico que ele antes não tinha—mas essas relações nem sempre são óbvias de imediato. Podem ser facilitadas ou evidenciadas. Lembremos novamente do professor casamenteira de Pennac.

Perceba-se, não estamos falando que ler uma obra contemporânea que contém um traço do clássico substitui a leitura do clássico. Tratam-se de experiências diferentes, e não apenas discordamos que um tipo de leitura negue o outro, mas pensamos que a leitura do contemporâneo muitas vezes convida à leitura do clássico. Por mais que a crítica insista numa ruptura entre aquilo que é “alta literatura” e aquilo que não é, no fundo a tradição da escrita e da leitura é uma só. E ela dialoga entre si. Associar os textos do passado aos do presente é uma aposta, portanto, de viabilizar que o aluno enxergue o clássico como mais do que um sintoma do romantismo ou do arcadismo; como algo que de fato conversa com o mundo dele da mesma forma que as obras das quais ele gosta. E então o clássico deixa de ser um alienígena do passado.

Tim Parks, romancista britânico, diz que “muito se fala do escapismo na narrativa e na ficção. Mas talvez o maior escapismo de todos seja buscar refúgio na domesticidade do passado” (2014, tradução nossa). O texto de Parks se fundamenta na dificuldade de achar momentos para ler títulos mais recentes e menos estabelecidos, uma vez que os clássicos consolidados já tomam um tempo do qual ele não quer abrir mão. Mas ele faz uma defesa à leitura de livros contemporâneos, destacando dois principais motivos: 1) a liberdade possibilitada pela ausência de uma tradição crítica (aquilo que Calvino chama de “marcas das leituras que precederam a nossa”), e 2) a relação explícita com um mundo que o leitor conhece em primeira mão.

Concordamos com os pontos que o autor aponta, mas não pensamos que eles precisem necessariamente se restringir aos contemporâneos. Soam, para nós, como prazeres universais da leitura, que valem para os textos que ressoam conosco independentemente de sua época:

⁷ A autora da saga de vampiros chega a colocar *Romeu e Julieta* explicitamente no enredo do segundo livro da coleção, *Lua Nova*, e cita Shakespeare em sua epígrafe, com um trecho do Ato II, cena vi: “These violent delights have violent ends / And in their triumph die, like fire and powder, / Which, as they kiss, consume.” (MEYER, 2006)

⁸ Sabemos que o público de Saramago é diferente do público de *Crepúsculo*, e que o primeiro dificilmente pode ser chamado de literatura de massa. Acreditamos, entretanto, que essa observação reforça ainda mais a ideia de que tanto os clássicos quanto suas repercussões textuais são para todos.

uma vez que o clássico é lido a partir das demandas do presente, as possibilidades de leituras dele não se exaurem enquanto o porvir não se exaurir. Em certa medida, acreditamos que é isso que possibilita que os mesmos livros continuem em circulação há milênios. Parks conclui citando o mais famoso poema do poeta escocês Edwin Muir (1956), que vale replicar aqui:

Into thirty centuries born,
At home in them all but the very last,
We meet ourselves at every turn
In the long country of the past.
[...]
This [present time] is the place of hope and fear,
And faith that comes when hope is lost.
Defeat and victory both are here.
In this place where all's to be,
In this moment you are free,
And bound to all. (MUIR, 2017)

O presente é desconfortável pelas suas incertezas, espaço onde, ironicamente, muitos críticos e leitores não se sentem “em casa”. Mas esse lugar de “esperança e medo” é onde estamos livres para criar e pensar—e ainda assim, onde permanecemos ligados a tudo que veio antes. Podemos extrapolar os versos de Muir e a defesa de Parks não apenas para a necessidade de uma leitura dos contemporâneos, mas também de uma *leitura contemporânea* dos antigos.

Nakagome, em seu artigo, insiste em desviar da discussão *ad infinitum* sobre o mérito ou não da leitura da literatura de massa. No lugar disso, ela busca um olhar para o leitor que está por trás da obra (2016, p. 74). Procuramos fazer o mesmo no próximo capítulo, no qual colocamos obras da cultura popular atual em diálogo com Shakespeare, em busca de uma leitura contemporânea. Faz-se necessário falar das especificidades das obras selecionadas, mas iremos nos debruçar sobretudo sobre a potencialidade de criar um diálogo entre a obra antiga e outras mais recentes. Escolhemos o *Julius Caesar* de Shakespeare por ser um texto que conhecemos bem e que nos surpreende pela quantidade de referências contemporâneas em objetos culturais do nosso repertório. Mas trata-se, fundamentalmente, de um exemplo.

3.3 *Transtemporalidade em Shakespeare*

Escrita por William Shakespeare em 1599, a tragédia de *Julius Caesar* conta a história do assassinato de Júlio César e suas consequências. A peça inicia com o povo de Roma celebrando a vitória de César sobre Pompeu. A popularidade de César está em alta e, na iminência de uma possível coroação do general vitorioso como rei de Roma—algo contra os

valores da república—Bruto e Cássio, dois integrantes do Senado, decidem que ele precisa ser detido. Os dois conversam a sós, e em uma longa fala, Cássio persuade Bruto, que nesse momento está ainda “em cima do muro”, sobre a injustiça da situação:

Why, man, he [Caesar] doth bestride the narrow world
Like a Colossus, and we petty men
Walk under his huge legs and peep about
To find ourselves dishonorable graves.
Men at some time are masters of their fates.
The fault, dear Brutus, is not in our stars
But in ourselves, that we are underlings.
“Brutus” and “Caesar”—what should be in that
“Caesar”?
Why should that name be sounded more than
Yours?
Write them together, yours is as fair a name;
Sound them, it doth become the mouth as well;
Weigh them, it is as heavy; conjure with ’em,
“Brutus” will start a spirit as soon as “Caesar.”
Now, in the names of all the gods at once,
Upon what meat doth this our Caesar feed
That he is grown so great? Age, thou art shamed!
Rome, thou hast lost the breed of noble bloods!
When went there by an age, since the great flood,
But it [Rome] was famed with more than with one man?
When could they say till now, that talked of Rome,
That her wide walks encompassed but one man?
Now is it Rome indeed, and room enough,
When there is in it but one only man.
O, you and I have heard our fathers say
There was a Brutus once that would have brooked
Th’ eternal devil to keep his state in Rome
As easily as a king. (SHAKESPEARE, I.ii. 142-170)

Convencido por Cássio de que César é uma ameaça ao bem comum e portanto deve ser eliminado, Bruto, um dos melhores amigos de César, entra para a conspiração. O assassinato é bem sucedido, mas quando os conspiradores não são capazes de conter a retaliação de Marco Antônio, apoiador de César, as repercussões são catastróficas, levando a uma guerra civil. Arrependido, Bruto eventualmente tira a própria vida. A tragédia se encerra com Marco Antônio e Otávio, aliados de Júlio César, vitoriosos sobre os assassinos.

Neste capítulo, estudaremos dois objetos contemporâneos que dialogam diretamente com *Julius Caesar*: o romance *A Culpa é das Estrelas* (2012), já mencionado na Introdução, e o filme *Mean Girls* (2004), uma das principais comédias adolescentes dos anos 2000. Começaremos pelo segundo.

Em *Mean Girls*, traduzido para o português como *Meninas Malvadas*, a hierarquia social do colégio é dominada pelas *Plastics* (chamadas de “Poderosas”, em português): o trio

das garotas mais populares, bonitas, ricas e maliciosas da escola. Lideradas pela célebre Regina George, as *Plastics* são “a realeza da escola”, mas com a chegada de uma aluna nova, a organização social do colégio vira de cabeça para baixo. Cady Heron cresceu viajando o mundo com os pais, e nunca havia frequentado um ensino médio tradicional até então. Quando é convidada pelas *Plastics*, Cady se aproxima do trio, mas eventualmente percebe a malícia das meninas. Instigada por Janis, uma garota que tem uma rixa antiga com Regina, Cady monta um plano para acabar com a “rainha da escola”.

Há um momento no filme em que Gretchen Wieners, a coadjuvante de Regina, sente que está perdendo seu lugar na panelinha. Ela expressa sua fúria com o seguinte discurso na aula de inglês:

Why should Caesar get to stomp around like a giant while the rest of us try not to get smushed under his big feet? What’s so great about Caesar? Brutus is just as cute as Caesar; Brutus is just as smart as Caesar. People totally like Brutus just as much as they like Caesar! And when did it become okay for one person to be the boss of everybody?! Because that’s not what Rome is about!!! WE SHOULD TOTALLY JUST STAB CAESAR!

A fala proclamada por Gretchen pode parecer apenas uma referência aleatória a Shakespeare para efeitos de humor. Gretchen vai ficando cada vez mais furiosa enquanto fala, colocando-se na história com gírias adolescentes e a primeira pessoa do plural; o efeito é de fato engraçado. Olhando mais a fundo, no entanto, fica claro que a referência a *Julius Caesar* não é sem conteúdo. O discurso de Gretchen é uma adaptação quase literal para a linguagem moderna de trechos da fala de Cássio que citamos antes.

Olhemos por partes: Gretchen começa falando de César pisoteando os outros como um gigante, com seus “big feet”. E Cássio faz referência ao Colosso de Rodes, uma enorme estátua da antiguidade erguida em homenagem ao deus Hélios, de aproximadamente 33 metros de altura:

Why, man, he doth bstride the narrow world
Like a Colossus, and we petty men
Walk under his huge legs (142-144)

Depois, a garota questiona o que César tem de especial: “What’s so great about Caesar?”. Cássio diz a mesma coisa, em tom de pergunta retórica: “what should be in that ‘Caesar’?” E assim, Gretchen e Cássio entram numa comparação direta entre Bruto e Cesar:

GRETCHEN:

Brutus is just as cute as Caesar; Brutus is just as smart as Caesar. People totally like Brutus just as much as they like Caesar!

CÁSSIO:
“Brutus” and “Caesar” [...]
Why should that name be sounded more than
Yours?
Write them together, yours is as fair a name;
Sound them, it doth become the mouth as well;
Weigh them, it is as heavy; conjure with ’em,
“Brutus” will start a spirit as soon as “Caesar.” (149-156)

Gretchen não chega a falar o seu nome ou o de Regina, mas em sua paráfrase emotiva do discurso de Cássio, é fácil perceber que ela se sente pisoteada pela amiga assim como Cássio procura fazer Bruto se sentir em relação a César. A garota prossegue, perguntando quando ficou “OK” que uma pessoa mandasse em todas as outras. Ela exclama que as coisas não funcionam assim em Roma!” Cássio também fala sobre a tradição e o sangue nobre de Roma:

Upon what meat doth this our Caesar feed
That he is grown so great? Age, thou art shamed!
Rome, thou hast lost the breed of noble bloods! (158-160)

E ele prossegue com um trecho mais longo em que enfatiza o absurdo de um único homem recebendo tanto destaque:

When went there by an age, since the great flood,
But it [Rome] was famed with more than with *one man*?
When could they say till now, that talked of Rome,
That her wide walks encompassed *but one man*?
Now is it Rome indeed, and room enough,
When there is in it *but one only man*. (161-166, grifos nossos)

Gretchen conclui sua fala bradando que “WE SHOULD TOTALLY JUST STAB CAESAR!”. E Cássio, um pouco menos explícito mas dizendo essencialmente a mesma coisa, termina equivalendo o reinado de um rei sobre Roma ao reinado do diabo:

O, you and I have heard our fathers say
There was a Brutus once that would have brooked
Th' eternal devil to keep his state in Rome
As easily as a king. (142-170)

Tanto a informação quanto a ordem na qual ela é apresentada é a mesma. Trata-se de um trecho do filme, portanto, inspirado em conteúdo e forma no texto de Shakespeare. E os

paralelos não se esgotam por aqui. Além da referência direta a *Julius Caesar*, a própria trama do filme é uma espécie de grande releitura da peça.

O enredo do filme gira em torno do plano de Cady e Janis para derrubar Regina George. Janis, desde o começo, detesta a líder das *Plastics*. Cady, porém, convence-se de que Regina é verdadeiramente má quando ela arma uma cena para que Cady a veja beijando o menino no qual as duas têm interesse. Cady, então, acreditando estar fazendo um favor para toda a escola, executa um plano orquestrado com Janis nos bastidores para destruir a vida de Regina em três passos: término do namoro, ganho de peso e briga com as amigas. Sem que Regina perceba a mudança de atitude de Cady, Cady vai sutilmente dismantando a vida da outra. Cady e Janis acabam conseguindo o que desejavam, mas o tiro sai pela culatra quando Regina descobre o plano. Cady e Janis se desentendem, Cady se arrepende, e acaba sendo alvo de críticas de toda a escola, que se solidariza com Regina.

Podemos pensar, em muitos sentidos, que Cady está para Regina e Janis como Bruto está para César e Cássio. Vejamos: Janis é uma garota que tem um ódio antigo por Regina. As duas foram amigas quando mais novas, mas no oitavo ano, Regina espalha rumores falsos de que Janis é lésbica, e as duas se separam. Quando Cady chega na escola, Janis vê uma oportunidade para se vingar de Regina. “Caddy, there are two kinds of evil people. People who do evil stuff, and people who see evil stuff being done and don't try to stop it,” diz Janis, numa cena em que Cady conta que soube que as *Plastics* guardam um livro de fofocas dos alunos da escola. Janis, argumentando que o livro é maldoso, diz que Cady deve roubá-lo para que elas o mostrem para a escola e todos saibam o quão terrível Regina é.

As falas de Janis são bastante semelhantes às de Cássio, que também quer convencer Bruto a ajudar a derrubar César a partir de uma obrigação moral. O principal argumento de Cássio, como já vimos no discurso que comparamos com o de Gretchen, é que as supostas intenções tirânicas de César vão contra os valores romanos e podem prejudicar toda a população (SHAKESPEARE, I.ii.158-170).

Além disso, a grande semelhança entre Janis e Cássio é que são eles os articuladores das conspirações contra Regina e César. Quando Cady conta para Janis que Regina beijou o garoto que antes ela tinha prometido que ajudaria Cady a conquistar, a resposta de Janis é muito clara: “Regina George is an evil dictator. Now, how do you overthrow a dictator? You cut off her resources.” Assim, em uma cena emblemática do filme, Janis pega um quadro negro e lista os três pilares do plano contra Regina.

Em *Julius Caesar*, há todo um grupo de conspiradores contra César, mas como Janis, Cássio é quem arquiteta a ideia. É ele quem reúne o grupo de homens e quem vemos

convidar—e enganar—outros romanos para se juntarem ao esquema. Sozinho no palco na segunda cena, Cássio fala de seu plano de forjar cartas para persuadir Bruto, que tem a confiança de César, de uma vez por todas:

Caesar doth bear me hard, but he loves Brutus.
If I were Brutus now and he were Cassius,
He should not humor me. I will this night,
In several hands, in at his windows throw,
As if they came from several citizens,
Writings all tending to the great opinion
That Rome holds of his name, wherein obscurely
Caesar's ambition shall be glanced at.
And after this let Caesar seat him sure,
For we will shake him, or worse days endure. (I.ii.324-334)

Cady é o Bruto de Janis: ela está em posição privilegiada para enganar Regina, por ser vista por todos como inocente e inofensiva. Cady passou a maior parte da vida com os pais na África, e chega à escola sem conhecer as peripécias e trapaças do ensino médio. No começo do filme, Cady demonstra seus valores: ela se recusa a roubar o livro quando Janis a pede, dizendo que não pode fazer uma coisa dessas, mesmo com Regina.

Nesse sentido, a reputação de Cady se assemelha à de Bruto, “the noblest Roman of them all” (V.v.74). Bruto é caracterizado extensivamente como um personagem verdadeiramente nobre, que quer o bem comum acima de tudo. De fato, os opositores desejam que Bruto participe da conspiração justamente pela boa imagem que ele carrega:

CASCA
O, he sits high in all the people's hearts,
And that which would appear offense in us
His countenance, like richest alchemy,
Will change to virtue and to worthiness.

CASSIUS
Him and his worth and our great need of him
You have right well conceited. Let us go,
For it is after midnight, and ere day
We will awake him and be sure of him. (SHAKESPEARE, I.iii.162-169)

Tanto Cady como Bruto pensam estar fazendo boas ações ao executar seus respectivos planos. Antes de estarem plenamente convencidos de que é pelo bem comum, eles hesitam: Cady originalmente não topa o plano de Janis, e Bruto demora para responder Cássio, só aceitando entrar para a conspiração após receber as cartas falsificadas.

No decorrer do filme, Cady se envolve cada vez mais com as *Plastics* e vai perdendo sua noção de certo e errado. No fim, ela é acusada de agir exatamente da mesma forma que

Regina. O arrependimento não tarda a chegar. Com Bruto, a história é semelhante. Após o assassinato de César, Roma entra em guerra civil e Bruto é obrigado a fugir com Cássio e montar um exército. No funeral de César, ele é repudiado pelo povo romano—justamente as pessoas que Bruto acreditava estar salvando de um grande mal. No processo, sua esposa morre e, indisposto com Cássio, ele lamenta suas escolhas:

Your master, Pindarus,
In his own change or by ill officers,
Hath given me some worthy cause to wish
Things done undone (SHAKESPEARE, IV.ii.6-10)

Bruto é assombrado pelo fantasma de César nos seus últimos dias de vida—uma aparição que apenas ele vê, e que parece ser fruto da sua consciência pesada. Cady faz as pazes com Regina no fim de *Mean Girls*, mas o mundo romano não é tão perdoador quanto o ensino médio, e Bruto morre arrependido.

Diversas relações podem ser traçadas, também, entre Regina e César. Regina George é a imperadora romana do colégio. Ela é uma figura reverenciada numa mistura de medo e admiração por todo o corpo estudantil. Na primeira cena em que Regina aparece no filme, uma multidão de garotos a carrega nos ombros até a aula de educação física. É uma cena que lembra a abertura de *Julius Caesar*, em que o povo vai às ruas em comemoração ao retorno vitorioso de César de uma batalha.

Regina, líder do grupo seletivo das populares *Plastics*, tende a conseguir que todos se curvem aos seus desejos: ela é quem dá o sinal para as outras duas meninas do grupo quando alguém pode ser convidado para sentar na mesa do almoço com elas; Regina comenta, por alto, que convenceu seus pais a trocarem de quarto em casa para que ela ficasse com a suíte de casal; ela decide que quer voltar com o ex-namorado para que ele não fique com Cady, e consegue o atrair novamente; e obriga Gretchen a mudar de posição na coreografia anual das meninas.

César, pela filosofia da república romana, deveria ser um cidadão com os mesmos privilégios que qualquer outro. Tendo, entretanto, derrotado Pompei, ele é cônsul (a posição mais alta no senado), herói de guerra e idolatrado pelo povo romano—assim como Regina é na escola. Ainda no primeiro ato da peça, Marco Antônio, um dos seguidores mais fiéis de César, demonstra sua subordinação dizendo, “When Caesar says ‘Do this,’ it is performed,” (I.ii.13). E já na segunda cena, uma coroa é oferecida a César. Casca, um dos políticos mais

críticos do protagonista, descreve com desgosto a reação bajuladora da plateia quando César rejeitou a coroa e desmaiou:

Three or four wenches where I stood cried, "Alas, good soul!" and forgave him with all their hearts. But there's no heed to be taken of them. If Caesar had stabbed their mothers they would have done no less. (SHAKESPEARE, I.ii.282-286)

Regina tem uma grande preocupação em manter seu *status* e sua imagem. Preocupada com o baile do fim do ano, ela entra em uma dieta maluca para perder três quilos. Em diversos momentos do texto, César é, também, apresentado como convencido e vaidoso. Cássio diz que ele próprio não gostaria de viver apaixonado por si mesmo como César vive (I.ii.100-103). E César refere a si diversas vezes na terceira pessoa, e em uma ocasião no plural majestático, ambos marcas usadas por reis: "What touches *us ourself* shall be last served" (III.i.8, grifos nossos). César também teme manchar a própria imagem. Quando Calphurnia, sua esposa, preocupada com os maus presságios, implora que César fique em casa, ele concorda até que Décio, um colega (e conspirador), comenta da possível reação dos outros membros do senado se souberem que César está com medo:

DECIUS:
Besides, it were a mock
Apt to be rendered, for someone to say
"Break up the Senate till another time,
When Caesar's wife shall meet with better dreams."
If Caesar hide himself, shall they not whisper
"Lo, Caesar is afraid?" (II.ii.101-106)

CAESAR:
How foolish do your fears seem now, Calphurnia!
I am ashamed I did yield to them.
Give me my robe, for I will go. (II.ii.110-112)

No fim do trecho, César diz que ele está acima de qualquer perigo:

Danger knows full well
That Caesar is more dangerous than he.
We are two lions littered in one day,
And I the elder and more terrible. (II.ii.47-50)

E se dá mal, sendo surpreendido pelas costas. O senso de superioridade de Regina a traz consequências parecidas: além de levar um longo tempo para perceber a sabotagem de Cady, quando descobre, Regina fica em pé no meio da rua discutindo com a (ini)miga e é atropelada por um ônibus por pura falta de precaução. Novamente, a cena do filme é cômica

(spoiler: Regina sobrevive; César não é tão sortudo), mas puxa paralelos interessantes com Shakespeare.

Observamos que as referências transtemporais que surgem sobre a obra quase sempre colocam em pauta questões essenciais dela: a vaidade de César, a noção de honra que cega Bruto, o seu subsequente arrependimento e o desentendimento entre os dois aliados Bruto e Cássio, estão todos entre os principais temas de *Julius Caesar*. É interessante notar, ainda, que *Mean Girls*, com a força que teve nas gerações dos anos 2000, hoje já tem as suas próprias ramificações e ecos: além de ter gerado vários memes de reação que circulam a internet, o filme é apontado como possível origem para as conotações recentes dadas ao nome “Karen”, que passou a ser usado para denotar privilégio de raça e supremacia branca durante os protestos de Vidas Negras Importam de 2020⁹.

Na segunda obra que vamos analisar, *A Culpa é das Estrelas* (2012), a relação com *Julius Caesar* é mais pontual no enredo, mas como mencionamos na Introdução, ela dá o título do romance.

Hazel Grace, de 16 anos, tem câncer de tireoide e no pulmão em estágio terminal. Pelo milagre de uma medicação em fase de teste que surtiu efeito, o crescimento do seu tumor está controlado há alguns anos, mas não se sabe por quanto tempo a situação irá continuar assim. Hazel, então, leva a sua vida de maneira comprometida: ela não frequenta a escola; usa um tanque de oxigênio para auxiliar sua respiração prejudicada; e só sai de casa, contra a sua vontade, para ir ao grupo de apoio para adolescentes com câncer que sua mãe a obriga a frequentar. Nesse grupo, Hazel conhece Augustus Waters, um sobrevivente de câncer. Augustus se interessa por Hazel, a leva para fora de sua bolha de conforto e a faz compreender que ela, como pessoa, se resume a mais do que a doença.

Olhando para os trechos do livro que discutem o destino e sua inevitabilidade na perspectiva de diferentes personagens, podemos observar relações interessantes com *Julius Caesar*. Hazel, na primeira página, se apresenta da seguinte maneira:

Late in the winter of my seventeenth year, my mother decided I was depressed, presumably because I rarely left the house, spent quite a lot of time in bed, read the same book over and over, ate infrequently, and devoted quite a bit of my abundant free time to thinking about death. (2012, p. 1)

⁹ No filme, Karen é a terceira amiga do trio das *Plastics* ao lado de Regina e Gretchen. Ela é caracterizada sempre como a “garota burra” que não tem discernimento próprio das situações. A fala de Gretchen “Oh, my God, Karen—you can’t just ask people why they’re white” viralizou na Internet e circula há mais de uma década.

Há algo literário de interessante no modo da garota de ver o mundo: Hazel tem consciência de que sua vida está pendurada por um fio tênue, e a todo momento ela se lembra disso. Hazel não fala sobre a iminência da morte como algo que ela tem esperança ou intenção de reverter. Ela simplesmente constata o destino como um fato: “I’m like a grenade, Mom. I’m a grenade and at some point I’m going to blow up and I would like to minimize the casualties, okay?” (p. 99).

Nesse sentido, Hazel tem uma perspectiva sobre morte e destino um pouco semelhante à de Júlio César, que também aceita a eventualidade da morte sem escrúpulos. Quando alertado por sua esposa sobre os perigos que sua vida corre, César responde:

What can be avoided
Whose end is purposed by the mighty gods?
[...]
Of all the wonders that I yet have heard,
It seems to me most strange that men should fear,
Seeing that death, a necessary end,
Will come when it will come. (SHAKESPEARE, II.ii.27-39)

Quando Hazel conhece Augustus Waters no grupo de apoio, o garoto diz que o seu maior medo é ser esquecido. E Hazel o dá uma resposta surpreendentemente parecida à fala de César:

“There will come a time,” I said, “when all of us are dead. All of us. There will come a time when there are no human beings remaining to remember that anyone ever existed or that our species ever did anything. There will be no one left to remember Aristotle or Cleopatra, let alone you. Everything that we did and built and wrote and thought and discovered will be forgotten and all of this”—I gestured encompassingly —“will have been for naught. Maybe that time is coming soon and maybe it is millions of years away, but even if we survive the collapse of our sun, we will not survive forever. There was time before organisms experienced consciousness, and there will be time after. And if the inevitability of human oblivion worries you, I encourage you to ignore it. God knows that’s what everyone else does.” (GREEN, p. 13)

Júlio César e Hazel Grace, espaçados por duas culturas e alguns milênios de distância, ambos se perguntam o porquê de os outros tentarem, inútilmente, lutar contra as forças do universo. César aponta para o medo fútil de uma morte que inevitavelmente virá cedo ou tarde. Hazel, para a ilusão de que se pode ser lembrado em um mundo que, sabidamente, deixará de existir um dia. Mas é importante observar que a aceitação da morte nas visões de César e de Hazel vêm de lugares diferentes: o primeiro pensa assim porque estima a coragem e o altruísmo¹⁰, e apesar das premonições dos adivinhos, não tem motivos lá tão concretos

¹⁰ “Cowards die many times before their deaths; The valiant never taste of death but once”, diz César nessa mesma cena (SHAKESPEARE, II.ii.34-35).

para pensar que seu fim está próximo; já Hazel, verifica a impotência humana diante do destino por causa do seu diagnóstico terminal, e suas chances de falecer são indiscutivelmente altas.

Augustus¹¹, por outro lado, tem uma perspectiva sobre o destino mais alinhada à de Cássio. Lembremos do articulador do plano contra César, que acredita plenamente no livre-arbítrio e diz a Bruto que a situação dos dois de submissão a César se dá por uma falta de assertividade deles, e não por qualquer predestinação escrita nas estrelas: “Men at some time are masters of their fate” (I.ii.146-148).

A noite que precede o assassinato de César é tempestuosa de maneira sobrenatural. Os céus cospem fogo, um escravo passa por chamas sem se queimar, um leão anda pelas ruas de Roma. É um cenário que preocupa. E no entanto, em diálogo com Casca, que se aflige com a ameaça dos céus, Cássio diz:

For my part, I have walked about the streets,
Submitting me unto the perilous night,
And, thus unbracèd, Casca, as you see,
Have bared my bosom to the thunder-stone.
And when the cross blue lightning seemed to open
The breast of heaven, I did present myself
Even in the aim and very flash of it. (I.iii.49-56)

Frente ao perigo, Cássio se lança de cabeça. Ele vai em direção ao raio no meio da tempestade, no lugar de procurar abrigo. Cássio gosta da sensação de desafiar a morte: “I am armed, / And dangers are to me indifferent”, ele conclui (I.iii.118-119).

Augustus tem um hábito parecido à atitude de Cássio na tempestade, em escala menos extravagante e feitas as adaptações para um adolescente do século XXI em Indianápolis. Na cena em que ele e Hazel se conhecem, Augustus tira uma caixa de cigarros do bolso e coloca um na boca. Hazel, com toda a sua dificuldade respiratória, fica furiosa que ele escolha voluntariamente destruir os seus pulmões. Após deixá-la sofrer por alguns segundos, Augustus, com o cigarro ainda entre os dentes, explica:

“They don’t kill you unless you light them. [...] And I’ve never lit one. It’s a metaphor, see: You put the killing thing right between your teeth, but you don’t give it the power to do its killing.” (GREEN, p. 20)

¹¹ É divertido, nessa comparação, o fato de que Green deu um nome romano para um de seus protagonistas. “Augustus”, na Roma Antiga, foi o sobrinho de Júlio César—que aparece no fim da peça de Shakespeare, com o nome de “Octavius”, para vingar a morte de César ao lado de Marco Antônio. Octavius posteriormente recebeu o nome e título de “Augustus” pelo senado romano, e ficou conhecido na história como Caesar Augustus.

O cigarro apagado de Augustus é como a tempestade de Cássio. Augustus, como Cássio, quer ter as rédeas do destino nas próprias mãos. Ele admira Hazel sem vergonha, dizendo que decidiu não mais negar a si mesmo os prazeres simples da vida (2012, p. 16), e a chama para sair sem hesitação. É Augustus quem consegue, também, estabelecer contato com o escritor que ele e Hazel estimam, e depois, é ele quem consegue passagens, através de uma associação que realiza desejos de jovens com câncer, para que ele e Hazel possam ir conhecer o escritor em Amsterdam.

Augustus incentiva Hazel a assumir uma atitude semelhantemente proativa. Quando ele pergunta qual a história dela e ela começa a contar pela segunda vez sobre o milagre do remédio que funcionou, ele responde que ela não pode deixar o câncer ofuscar as outras partes da sua vida:

No, not your cancer story. *Your* story. Interests, hobbies, passions, weird fetishes, etcetera. [...] Don't tell me you're one of those people who becomes their disease. I know so many people like that. It's disheartening. Like, cancer is in the growth business, right? The taking-people-over business. But surely you haven't let it succeed prematurely. (p. 32)

É uma filosofia de vida semelhante à de Cássio, que diz a Bruto,

Of your philosophy you make no use
If you give place to accidental evils. (SHAKESPEARE, IV.iii. 166-167)

Dadas as correspondências que estabelecemos, é interessante que Augustus seja o par romântico de Hazel, enquanto Cássio é o antagonista de César. Esse detalhe gera diferenças nos personagens. Em *Julius Caesar*, César morre conformado com seu modo de ver o mundo. E Cássio tem, também, seu fim trágico. Ele consegue dar fim a César, mas termina perdendo a batalha que sucede o assassinato e tirando a sua própria vida.

Em *A Culpa é das Estrelas*, Hazel e Augustus têm uma influência maior nas visões de mundo um do outro. Assim como Cássio, apesar de sua perspectiva otimista de controle do destino, Augustus acaba sucumbindo à doença depois de uma rápida e fatal reincidência de osteosarcoma; nesse sentido, parece que para Green, a culpa de fato está nas estrelas. Mas ao mesmo tempo, Hazel muda após ter conhecido Augustus. Ela, que antes vivia quase em reclusão, com seus pais e seus livros, com medo de dar uma chance à vida para apenas perder tudo depois, apaixonou-se, viaja para a Holanda e vive experiências que jamais teria vivido antes. Assim, o olhar de Augustus de que a vida não pode ser predominada pelo câncer, e de um futuro ainda em aberto apesar da doença, de certa forma fica com ela.

Observamos, aqui, como *A Culpa é das Estrelas* pode auxiliar, ou acrescentar, algo à leitura de *Julius Caesar*—não por ser uma obra intrinsecamente melhor ou pior, ou mais ou menos complexa, mas simplesmente por *dialogar*. O mesmo vale para o filme *Mean Girls*. Por um lado, uma análise transtemporal como a demonstrada nesse capítulo adiciona substância à discussão de filmes *blockbusters* e livros *best-sellers* caracterizados como “de entretenimento”, que geralmente não recebem o mesmo cuidado que obras já canonizadas. Por outro, mostra a atualidade dos clássicos na forma como a cultura contemporânea os perpetua.

4. Eixo 2: Materialidade no livro

Passando da motivação para a leitura em si e sua subsequente avaliação, a transtemporalidade se dá de forma mais indireta, mas não menos importante. As formas de se apresentar em sala um texto que o aluno desconhece são múltiplas, e seus efeitos também são múltiplos. Se a escola trata a literatura como retrato do passado, destacando apenas o que a obra literária tem em comum com outros objetos e valores daquele passado que conhecemos apenas em segunda mão pelos estudos de história, a obra torna-se um artefato inacessível, digno de museu e que em pouco nos diz respeito; um artefato que demanda uma leitura da legenda explicativa que o acompanha na exposição para que os espectadores façam sentido de qualquer coisa.

Inversamente, a escola pode conferir ao aluno a autoridade (e a confiança!) de quebrar a vitrine do museu e pegar o artefato com suas mãos—sentir o cheiro, tatear o relevo, colocando-os em contraste com os cheiros e relevos que já conhecia até então. Uma vez que ele domine o vocabulário para descrever esse cheiro e relevo que percebe, e o que estes o fazem sentir, o aluno formula sua própria legenda para o artefato histórico. Uma legenda que parte da sua própria experiência daquele artefato.

Isso não diminui a significância histórica do artefato: o aluno pode, depois de conhecer o objeto, ler o que outros visitantes, mais ou menos estudados, tiveram a dizer sobre o que encontraram no museu, e formar uma rede de conexões entre essas impressões outras e as suas próprias. A diferença vital é que agora ele compreende que todas essas legendas de museu partiram, um dia, da experiência de alguém com o mesmo artefato que ele próprio tocou. Não passam disso, experiências singulares. E ele, aluno, também tem a sua.

Saindo de nosso museu metafórico e voltando ao universo concreto da sala de aula, vamos pensar sobre a quebra do vidro, e como preparar o aluno para tirar proveito máximo de sua experiência da obra literária.

4.1 *O mestre emancipador*

Trazemos mais uma vez a turma de Laboratório, agora nas palavras de uma aluna que chamaremos de Teresa. Esse foi o relato *ipsis litteris* de Teresa sobre uma aula de literatura que teve no segundo ano do ensino médio:

Lembro de não gostar muito da professora por achar que ela não sabia explicar bem o conteúdo. E eu, que sempre tive problemas de concentração, nunca fui aquela aluna exemplar. Então, em uma aula de literatura em que a professora tinha solicitado a leitura do livro "Senhora", escrito por José de Alencar, eu que não havia lido a obra, me encontrava completamente desmotivada para assistir a aula. Contudo, muitos alunos também não realizaram a leitura, então a professora optou por narrar o livro para todos. E essa foi a melhor ideia que ela poderia ter tido. Foi uma aula mágica em que todo meu foco estava ali, presente e concentrado naquela aula. Todos saíram da aula querendo ler o livro o quanto antes e, a partir daquele dia, as aulas de literatura passaram a ser minhas favoritas.

O *explicar o conteúdo*, que surge no relato da aluna como causa dos problemas da professora, trata-se de um pressuposto dos mais elementares na educação: quem tem mais conhecimento explica e os demais escutam. Sendo elementar, raramente é questionado, e portanto merece nossa atenção dobrada. Teresa já rapidamente constata que a professora não sabia explicar bem; mas será isso realmente culpa da professora, ou do próprio objeto de ensino que é a literatura? E mais: será que um professor que não explica o conteúdo é inerentemente ruim? Em poucas palavras, nossa resposta é a mesma de Jacques Rancière: não.

Em *O mestre ignorante* (2018), Rancière conta a história de Joseph Jacotot, um revolucionário francês exilado em Louvain, Bélgica, no ano de 1818. Incumbido de ensinar francês aos universitários flamengos, Jacotot se deparou com um impasse: seus alunos não falavam francês; e ele, ignorava o holandês. Como haveria, então, de instruí-los? Precisava do “laço mínimo de uma coisa comum” entre eles (p. 18). Daí surgiu a ideia de colocar um texto francês em edição bilíngue nas mãos dos alunos e deixá-los investigarem. Eles deveriam ler cada capítulo de *Telêmaco* nos dois idiomas, repetir exaustivamente aquilo que haviam apreendido dali (ortografia, vocabulário, desinências), e depois escrever, *em francês*, o que pensavam a respeito do que leram. Por uma verdadeira falta de meios para “explicar o conteúdo”, Jacotot colocou os alunos para se explicarem por conta própria. Note-se, o livro tornou-se o laço comum, mas o professor não desapareceu: ele permanecia ali, designando capítulos e tarefas, e depois lendo as respostas da turma para verificar se aquele “empirismo desesperado” do acaso funcionava. E funcionou! Os alunos flamengos aprenderam francês. Não coincidentemente, também na história de Teresa, a solução se fez no momento em que a professora tentou algo diferente de explicar o conteúdo.

Rancière acusa, assim, a *ordem explicadora* na educação. Tradicionalmente, “o ato essencial do mestre era explicar” (2018, p. 19). É aquele mesmo *explicar o conteúdo* que aparece no relato da aluna de Laboratório. Cabe ao professor “destacar os elementos simples dos conhecimentos e harmonizar sua simplicidade de princípio com a simplicidade de fato, que caracteriza os espíritos jovens e ignorantes” (*ibidem*). Jacotot havia agido e pensado

assim durante trinta anos de ofício, até seu experimento do acaso em Louvain forçá-lo a ver que a explicação não era o único caminho. Uma vez que o aprendiz pela leitura de *Telêmaco* trouxe resultados iguais ou superiores aos do método que Jacotot vinha aplicando até então, rapidamente colocou-se a incoerência do ensino tradicional:

Eis, por exemplo, um livro entre as mãos do aluno. Esse livro é composto de um conjunto de raciocínios destinados a fazer o aluno compreender uma matéria. Mas, eis que, agora, o mestre toma a palavra para explicar o livro. Ele faz um conjunto de raciocínios para explicar o conjunto de raciocínios em que o livro se constitui. Mas por que teria o livro necessidade de tal assistência? Ao invés de pagar um explicador, o pai de família não poderia, simplesmente, dar o livro ao seu filho, não poderia este compreender, diretamente, os raciocínios do livro? E, caso não o fizesse, por que, então, compreenderia melhor os raciocínios que lhe explicarão aquilo que não compreendeu? (RANCIÈRE, 2018, p. 21)

Jacotot deduziu que a única fundamentação possível para esse sistema está no fato de que o mestre explicador é juiz absoluto do ponto em que uma questão está suficientemente explicada. E essa realização coloca toda uma nova gama de problemas para o professor: é o explicador quem constitui o incapaz como tal! Ele, mestre explicador, estabelece uma distância entre “a matéria ensinada e o sujeito a instruir” e, logo, com o poder que apenas um mestre tem, abole-a (p. 22). Sendo assim, mais do que irracional, a *ordem explicadora* mostra-se extremamente nociva para o aprendiz. Ele jamais terá certeza se compreende algo até que o mestre o confirme. Precisa de validação *ad infinitum*. “Compreender significa, para ele [o aluno], compreender que nada compreenderá, a menos que lhe expliquem” (p. 25). Nasce, assim, uma dependência eterna do mestre.

Dentro dessa hierarquia do mundo das inteligências, Rancière diz que o aluno encontra-se em um constante processo de *embrutecimento* (p. 24). Naturalmente, toda pessoa possui um recurso de inteligência instintivo, aquele mesmo que utiliza para aprender a língua materna. Neste caso, há uma relação autônoma entre aprendizagem e verificação: a criança produz falas e as testa na prática, sem a necessidade de qualquer homologação externa do seu aprendizado. O mestre embrutecedor, no entanto, cria dificuldades artificiais cujas respostas ele próprio sempre saberá responder, estabelecendo as regras para que o aluno ignorante progrida para o próximo nível:

Aprendem-se algumas regras e alguns elementos, que são aplicados a alguns trechos escolhidos de leitura, alguns exercícios correspondendo aos rudimentos adquiridos. Em seguida, passa-se a um nível superior: outros rudimentos, outro livro, outros exercícios, outro professor... A cada etapa, cava-se o abismo da ignorância que o professor tapa, antes de cavar um outro. Fragmentos se acrescentam, peças isoladas de um saber do explicador que levam o aluno a reboque de um mestre que ele jamais atingirá. O livro nunca está inteiro, a lição jamais acabada. (RANCIÈRE, 2018, p. 41)

Pressupõe-se que a proposta é que o aluno torne-se independente uma vez que sua escolarização se conclua, mas é difícil perceber como isso aconteceria de fato. Como alguém que jamais teve autonomia na vida saberia, de repente, caminhar por conta própria? Não é mistério que, pegando um exemplo da própria pedagogia, tantos futuros professores se sintam inaptos para lecionar quando se graduam.

Um ponto importante é que aquele que Rancière chama de *mestre embrutecedor* não o faz nem por má vontade, nem por falta de instrução. Pelo contrário, o embrutecedor é o “culto, esclarecido e de boa-fé” (p. 24), aquele que tem domínio extenso da sua área do conhecimento. E é precisamente por sua grande erudição que ele se vê, de partida, irremediavelmente afastado do aluno inexperiente: “Mais ele é culto, mais se mostra evidente a ele a distância que vai de seu saber à ignorância dos ignorantes” (p. 25). Essa observação nos faz pensar naquelas aulas de literatura em que o professor, ao analisar um texto, puxa toda uma rede de referências geniais e diversas, montando um verdadeiro show de conhecimento.

Não é raro que os alunos admirem seus mestres embrutecedores. Pelo contrário, muitas vezes os estimam profundamente. Assistir a essas aulas e compreender o que o professor fala parece um grande desafio, mas dá a sensação de que vale a pena. Mesmo que assimile apenas metade da aula, o aluno sente-se imerso em sabedoria. Mas o que acontece, na prática, é que mesmo o aluno que fez a leitura e se preparou (o que nem sempre é o caso) não consegue acompanhar aquela aula completamente. O professor tece belas conexões com inúmeras outras obras—que apenas ele próprio leu. Ele faz isso com a melhor das intenções, pensando que está acrescentando bagagem ao aluno, falando daquilo que o aluno não teria tempo ou condições de conhecer. Mas nesse movimento, elimina a possibilidade de o aluno poder participar da discussão e contribuir em pé de igualdade.

Opostamente, podemos pensar no *mestre emancipador* (RANCIÈRE, 2018, p. 31). Este dissocia as funções de sábio e mestre. Tendo ou não domínio do assunto, ele é, acima de tudo, aquele que tem vontade de que o aluno aprenda. Se “há embrutecimento quando uma inteligência”, a do aluno, “é subordinada a outra inteligência”, do professor (p. 31), a emancipação é “o ato de uma inteligência que não obedece senão ela mesma, ainda que a vontade obedeça a uma outra vontade” (p. 31). E o livro aparece como “coisa comum, laço intelectual igualitário entre o mestre e o aluno” (p. 32)—e o mestre valoriza isso. Independentemente de todo o conhecimento a mais ou a menos que o mestre tenha em relação ao aluno, o livro nivela ambos: mestre e aluno têm igual capacidade de ler o livro, e o mestre emancipador tem curiosidade real em saber o que o aluno tem a dizer ou descobrir, porque

será novidade para ele, mestre, também. Jacotot, por constrangimento da necessidade, “havia dado [aos alunos] a ordem de atravessar uma floresta cuja saída ignorava. [...] Sem perceber, ele os havia feito descobrir o que ele próprio com eles descobria” (p. 27).

No fundo, o método emancipador é a “confiança na capacidade intelectual de cada ser humano” (p. 32). A questão mistura-se com avaliação, como vamos desenvolver nos capítulos seguintes, por ser este o principal espaço onde o professor impõe (ou não) uma hierarquia das inteligências sobre o aluno; mas é intrinsecamente, *também* sobre motivação. O aluno emancipado é motivado a aprender pelo simples fato de 1) acreditar no seu próprio potencial de inteligência, e 2) compreender que sua resposta será genuinamente ouvida. Ele responde, não na qualidade de aluno ou de sábio, mas na condição de pessoa; “como se responde a alguém que vos fala, e não a quem vos examina: sob o signo da igualdade” (p. 29).

Isso aparece na posição em que Teresa, nossa aluna de Laboratório, coloca-se. Quando fala da professora explicadora, ela descreve a si mesma como aluna não-exemplar, com problemas de concentração. Essa auto-percepção negativa contrasta drasticamente com uma segunda recordação que a aluna faz, sobre uma situação de aula mais participativa em que ela fez um trabalho escolar:

Ele [o professor] havia passado um trabalho com vários autores e dividido os alunos em grupos, meu grupo ficou com o autor Jorge Amado, lembro que na época meu grupo não fez muita questão do trabalho e acabou que fiz 80% do trabalho sozinha, mas não me importei porque achei o trabalho prazeroso. [...] Então, apresentamos e eu estava morrendo de medo do que o professoralaria após as apresentações, pois a expressão dele não estava muito boa ao ver as apresentações. Quando terminamos, ele se levantou e aplaudiu, dizendo: “É isso que eu quero de vocês, terceiro ano! Essa apresentação está no nível que eu quero.” Fez algumas críticas e elogios ao nosso grupo e mandou os dois primeiros grupos refazerem a deles. *Isso me marcou muito, pois, querendo ou não, eu tinha feito todo aquele trabalho sozinha, e eu que nunca fui uma referência como boa aluna, consegui ver ali o meu potencial. Foi um trabalho que marcou minha vida por me fazer acreditar mais em mim*, além disso, ler Jorge Amado é maravilhoso! (grifos nossos)

Não sabemos do histórico desse professor ou da aluna—algum trauma de Teresa por ser reprovada por professores “embrutecedores” é notável quando ela descreve o seu medo da expressão do professor. Mas nesse momento singular, fica claro: o método emancipador altera não apenas a auto-estima do aprendiz, mas também aquilo que ele produz com efeito. Após trabalhar a sós, sem se valer de nenhuma outra inteligência que não a sua própria e a do livro, a aluna que “sempre teve problemas de concentração” não apenas enxerga e se orgulha da sua capacidade, mas ela de fato completa sem ajuda todo um trabalho pensado para ser feito em grupo, e recebe elogios de um professor caracterizado como exigente. É importante notar que a emancipação não se dá pelo fato de Teresa ter feito o trabalho sem colaboração de seus

colegas, e sim por não ter havido sobreposição da voz do professor. Uma participação mais adequada dos colegas do grupo não impediria que a emancipação acontecesse, posto que são todos alunos cujas vozes têm o mesmo peso no ambiente escolar.

Jacotot levou a ideia do mestre ignorante ao extremo, passando depois a ensinar disciplinas como piano e pleito jurídico em holandês, das quais ele de fato não tinha domínio nenhum; mas uma vez que o professor tem esse domínio, será ele obrigado a despejar tudo sobre o aluno? No caso da literatura, em específico, coloca-se ainda outra questão: como dominar completamente algo tão subjetivo e em constante movimento? Se interpretações do texto literário são marcadas pelo momento em que o leitor vive—como vimos, segundo a *transtemporalidade*—elas se modificam a todo momento. Difícil, nesse caso, pensar um mestre completamente sábio, que conheça todas as leituras possíveis. Arriscamos dizer que sequer é possível “explicar o conteúdo” em termos de certo e errado quando se trata de literatura. Se o “conteúdo” for a lista de características historiográficas das escolas literárias—estas, sim, explicáveis—não estamos falando da literatura na qual acreditamos. Mas se o conteúdo for a interpretação e leitura dos textos, ele não pode ser explicado, pois o professor não tem como fazer uma leitura *pelo* aluno. E todavia, isso não quer dizer que a alternativa seja utilizar as aulas para resumir as obras e catalogar detalhes de enredo. De certa forma, mesmo quando a professora de Teresa conta a história de *Senhora*, ela permanece dentro da lógica da explicação, como uma intermediária de quem os alunos sentem que dependem.

O essencial para o ensino emancipador é que se estabeleça um princípio de igualdade intelectual, ou igualdade das inteligências:

Há desigualdade nas *manifestações* de inteligência, segundo a energia mais ou menos grande que a vontade comunica à inteligência para descobrir e combinar relações novas, mas não há hierarquia de *capacidade intelectual*. É a tomada de consciência dessa igualdade de *natureza* que se chama emancipação. (RANCIÈRE, 2018, p. 49)

Para que a igualdade se concretize, não acreditamos que seja necessário um mestre *de fato* ignorante. O caminho que vimos apontando é o contato direto com o texto. O livro literário, fonte de informação comum, funciona como nivelador: ele não é parcial ao professor ou ao aluno, e o êxito ou não do aluno se verifica a partir do que o livro apresenta palpavelmente. Dessa forma, ainda que o haja, pouco importa o conhecimento do mestre acerca de interpretações e bagagem crítica. Não é esse conhecimento que verifica o sucesso do aprendiz. O que faz, sim, diferença, é um conhecimento do objeto livro de ambas as partes,

para que o mestre seja capaz de identificar a fundamentação do aluno. Rancière explica, em relação às expectativas sobre o aluno emancipado:

De tudo que ele aprende—a forma das letras, o lugar das terminações das palavras, as imagens, os raciocínios, os sentimentos dos personagens, as lições de moral—lhe será pedido que fale, que diga o que ele vê, o que pensa disso, o que faz com isso. Somente uma condição será imperativa: de tudo o que disser deverá demonstrar a materialidade no livro. Ser-lhe-á solicitado que faça composições e improvisações nas mesmas condições: ele deverá empregar as palavras e as maneiras do livro para construir suas frases; deverá mostrar, no livro, os fatos relacionados com seus raciocínios. Em suma, de tudo o que dirá, o mestre deverá poder verificar a materialidade no livro. (2018, p. 40)

Dessa forma, é essencial que a opinião do aluno seja requisitada, mas sendo tratada como opinião qualificada! Opinião que venha embasada por fatos provenientes do livro. O professor não deve procurar respostas “certas” alinhadas a uma única leitura do texto; mas precisa verificar como o aluno chegou a uma determinada interpretação. Aceitar qualquer coisa vinda do aluno, simplesmente por vir do aluno, desvaloriza a opinião dele ou dela e é um grande desserviço à emancipação intelectual. Nesse sentido, nossa proposta se articula com aquilo que Cosson também reprova:

Quando na última pergunta do questionário de leitura se pede a posição do aluno, ela é tratada como uma opinião de visita ilustre que não se deve contrariar, ou seja, qualquer coisa que for dita deve ser aceita, já que a resposta é livre. Esse desprezo pela leitura literária do aluno é diametralmente oposto à valorização da leitura do professor, do livro didático ou crítico literário. Donos das informações tomadas como fatos e não ferramentas que os ajudam a dar sentido a suas leituras, esses agentes do saber literário transformam os alunos em espectadores silenciosos e apáticos do exercício “mágico” de interpretação do texto e demandam como avaliação a simples reprodução da voz professoral, em geral por meio de testes ou resumos que só comprovam o grau da memória dos alunos. (2006, p. 112, grifos nossos)

Cosson chama a opinião do aluno de ilustre, mas de forma irônica; segundo a percepção que ele critica, não há nada de respeitável ou importante naquilo que diz o aluno. É significativo o fato de que Teresa, do fórum de Laboratório, e Cosson, com intenções diferentes, descrevem as aulas explicativas com o mesmo adjetivo: *mágico*. Teresa utilizou a palavra no sentido de “belo”, ou “diferenciado” (“Foi uma aula mágica”), mas revela-se aqui o duplo sentido da aula mágica, que é também aquela cuja explicação não é acessível senão ao mágico que faz o truque. O professor explicador é o dono do truque de mágica, e os alunos são sua plateia ignorante. Já do emancipador, não se esperam performances pedagógicas grandiosas. “O que pode, essencialmente, um emancipado é ser emancipador: fornecer, não a chave do saber, mas a consciência daquilo que pode ser uma inteligência” (RANCIÈRE, p. 64).

Sendo assim, resta uma última pergunta: se colocamos a materialidade do texto como soberana na verificação do conhecimento—ou avaliação—do aluno, o que resta ao mestre? Se o texto diz tudo, teria o mestre ainda algo a ensinar? Pois bem. Apenas por, na posição de mestre, dar voz e espaço à autonomia do aprendiz, mostrando a ele a potência da sua própria inteligência, o mestre emancipador cumpre papel importantíssimo. O ignorante aprenderá sozinho o que o mestre ignora, se o mestre acredita que ele o pode, e o obriga a atualizar sua capacidade” (p. 34). O mestre emancipador mantém o aluno no rumo, verificando se este cumpre suas tarefas com atenção e dedicação.

Mas no ensino de literatura, acreditamos, ainda, em uma terceira função que cai sobre o mestre. O texto fala por si só, mas há uma linguagem literária já estabelecida que facilita a descrição de elementos textuais: metáfora, ironia, sintaxe, rima... Em geral, os críticos e mestres explicadores dominam essa linguagem, e os alunos não. Cabe ao professor que estabelece o princípio da igualdade equipar o aluno com essa linguagem literária, ou com as ferramentas de leitura. Reconhecendo os elementos literários e dominando a sua linguagem, o aluno se aproxima do texto autonomamente de forma mais organizada e, depois, tem recursos para defender textualmente a sua opinião sobre a leitura.

4.2 Ferramentas

Para que o aluno elabore uma legenda de museu nivelada às dos mestres, precisamos ir além dos resumos oriundos da contação de histórias. E no momento da discussão em sala, precisamos ir além de repetir o enredo da história, que pode ser recontado em um filme ou pelas palavras do próprio professor, sem necessidade de qualquer leitura. Cosson explica:

Ao lermos um texto literário, obtemos muito mais que informações sobre a história narrada, é por isso que o conhecimento dessas informações não garante a leitura do texto (daí a impossibilidade intrínseca dos resumos que os cursinhos pré-vestibulares usam para substituir a leitura dos livros indicados pelas universidades). A leitura do texto literário [...] é uma experiência única e, como tal, não pode ser vivida vicariamente. Conhecer a história ou saber o final de um romance jamais substitui essa experiência, tanto que continuamos a ler obras cujos “segredos” são amplamente conhecidos. (COSSON, 2006, p. 63)

A experiência estética da literatura é o que a diferencia de outros gêneros textuais. Uma discussão sobre a prostituição pode ser feita a partir de *Lucíola* ou de um texto de sociologia; a criminalidade aparece em obras literárias mas também nas notícias de jornal; questões de identidade aparecem na filosofia, além de em Clarice Lispector. A literatura, no entanto, traz toda uma outra dimensão ao texto. Comparada à filosofia, que formula leis gerais

que demandam uma abstração, a literatura explora a riqueza das experiências singulares. E em relação aos textos informativos, a literatura, no lugar de impor uma tese diretamente, incita o leitor a formulá-la “lançando mão do uso evocativo das palavras, do recurso às histórias, aos exemplos e aos casos singulares” (TODOROV, 2019, p. 77).

O objetivo de discutir os elementos literários é, sempre, para além de identificá-los, observar seu efeito na mensagem da história. Por que a opção de um narrador não confiável? Qual o efeito de frases curtas, quebradas? O narrador não confiável traz um tom de incerteza à história, por exemplo, faz o leitor pensar os diferentes pontos de vista da realidade; as frases curtas dão a sensação de velocidade ou rispidez. Mas tudo isso ganha sentido principalmente no contexto maior da obra e do que ela busca realizar: a voz narrativa dubitável de Holden Caulfield, narrador personagem em *O apanhador no campo de centeio*, que constantemente faz observações que logo em seguida contradizem o que acontece, contribui para a ideia que J. D. Salinger constrói de uma passagem sofrida e confusa da infância para a vida adulta. Para se compreender os temas que uma obra coloca em discussão, além de conhecer o enredo, é interessante sentir em primeira mão os efeitos das escolhas literárias do autor, vivenciando assim a experiência completa: estilística e narrativa. A aula de literatura precisa alcançar essas especificidades do gênero literário.

No plano narrativo, podemos falar de personagem, cenário, narrador e ponto de vista, conflitos e, *também*, enredo (que passa pela exposição, clímax e desfecho)¹². No plano estilístico, entram as figuras de linguagem, simbolismo, opções de sintaxe, rimas, recursos sensoriais, escolha de palavras, ironia, e outros componentes de uma análise mais minuciosa. Todos esses recursos, aplicados no texto literário, transmitem ideias ou temas. Uma sensibilidade e conhecimento dos recursos literários funciona como ferramenta para fazer uma leitura do texto embasada naquilo que ele mesmo apresenta. Pensando nisso, buscamos reduzir o peso de conhecimentos externos à obra que pouco dizem respeito à leitura (período histórico, características do movimento, outras obras do autor—questões onde, em geral, o aluno aparece como inteligência inferior exclusivamente por sua menor experiência) e aumentar o peso do texto *per se*.

Pennac pede que o professor deixe o texto falar (p. 92, 1993). Para a leitura e a avaliação nas escolas, propomos isso, com um pouco mais: que se ensine a perceber *como*, além de o que, o texto fala. O professor é responsável por mostrar as especificidades do texto

¹² Esses tópicos são corriqueiros no ensino literário de língua inglesa, chamados de *Elements of Fiction*. Em geral, o estilo aparece como um sexto elemento, mas preferimos desmembrá-lo em mais detalhes no que chamamos de *plano estilístico*.

literário e ensinar o aluno 1) a perceber essas especificidades, e 2) a questionar sobre os efeitos delas nas obras que lê—perceba-se, um lugar diferente do mestre que já decifra e conta o texto para o aluno. Em vez de ensinar uma leitura específica, o professor ensina o aluno a ler. Ele desenvolve com o aprendiz habilidades para que este faça uma leitura *sua* e descubra coisas novas que façam sentido para ele. A pergunta essencial, então, que colocamos para a avaliação literária nas escolas, é: Como autores literários estruturam seus textos estrategicamente de modo a ter máximo impacto no leitor?¹³ Como os recursos usados no texto potencializam as ideias dele?

Pensamos nesse processo como o desenvolvimento de uma caixa de ferramentas de leitura. Rancière diz que, no exemplo de camponesas costureiras, a emancipação trata-se apenas de aprender a língua das tesouras, agulhas e linhas. “A questão sempre está limitada (nas sociedades humanas) a compreender e falar uma língua” (2018, p. 62). No nosso caso, a língua é a das metáforas, personagens, sintaxe. Se agulhas e linhas fazem luvas, recursos narrativos e estilísticos fazem temas literários.

É importante estabelecermos aqui o que entendemos como tema literário. Roberts (2006) define temas literários como as ideias centrais de uma narrativa; o tema é o sentido e mensagem do texto. Alinhadas a essa proposição, acreditamos que os livros fazem declarações sobre os assuntos que colocam em discussão. Nesse sentido, embora palavras isoladas, como “maternidade” ou “família”, já indiquem certas temáticas, é importante que os temas sejam trabalhados na escola como mais do que apenas assuntos. Para chegar a reflexões que avançam a leitura e rendem boas discussões e ensaios, é interessante colocar essas palavras mais genéricas em frases assertivas no contexto da história (ROBERTS, p. 438). Sendo assim, o tema literário é, mais do que uma simples palavra temática, a mensagem ou moral implícita na obra. Ele deve necessariamente propor um julgamento, declarar alguma coisa que a obra defende ou refuta. Roberts exemplifica:

You might state that an idea in [D. H.] Lawrence’s “The Horse Dealer’s Daughter” is “love,” but it would be difficult to discuss anything more unless you make an assertion that promises an argument, such as “This story demonstrates the idea that love is irresistible and irrational.” This assertion would lead you to explain the unlikely love that bursts out in the story. Similarly, for [Eudora] Welty’s “A Worn Path” an assertion like the following would advance further argument: “Phoenix embodies the idea that caring for others gives no reward but the continuation of the duty itself.” (ROBERTS, 2006, p. 438)

¹³ Essa pergunta vem da lista de metas de ensino que a professora Mallory Verick elenca para uma aula de literatura e língua inglesa em seu plano de ensino (*AP English Literature and Composition*).

Para manter esse aspecto argumentativo do tema literário, é importante que não se confundam temas com resumos da trama. É a diferença, por exemplo, entre se dizer “O personagem principal se comporta mal e tenta agredir sua irmã com uma faca de pão”, e “O conto ilustra a ideia de que a convivência familiar pode gerar raiva e violência”. O primeiro apenas resume a história, enquanto o segundo apresenta uma visão de mundo que pode, então, ser embasada a partir de detalhes textuais, como o episódio da faca (ROBERTS, p. 440, tradução nossa). As possibilidades de temas são múltiplas, enquanto as de resumos, não. Sobre o mesmo exemplo da tentativa de agressão com a faca, poderia se dizer que “O conto mostra que submeter crianças à autoridade pode produzir o efeito contrário do desejado pelos adultos”. Leitores diferentes percebem questões diferentes, e as formulações de cada um recebem nuances variadas (ROBERTS, p. 441, tradução nossa).

Rancière e Jacotot levam a singularidade das leituras ainda mais ao extremo, quando dizem que se, em nossos raciocínios, procuramos orbitar uma verdade que por definição nunca é completamente atingível, não há duas órbitas iguais:

As linhas mistas que descrevem [as órbitas] jamais coincidem sem uma perturbação que suspende a liberdade e, por conseguinte, o uso da inteligência que dela deriva. O aluno sente que ele jamais teria seguido o caminho em que acaba de ser precipitado; e se esquece de que há mil sendas abertas (...). Essa coincidência de órbitas é o que denominamos embrutecimento. (JACOTOT APUD RANCIÈRE, 2018, p. 89)

Dessa forma, assim como as órbitas das concepções humanas, os temas extraídos de um dado livro são plurais. Até uma mesma pessoa pode elaborar diferentes temas para um mesmo livro. O mesmo texto pode sugerir que “o ócio leva à frustração” ou que “o privilégio de uma pessoa pode ser o motivo de sua ruína”. Desde que possa ser defendido e exemplificado textualmente, todo tema é válido.

O embasamento de um tema pode se dar, pelos recursos literários, de infinitas maneiras. Escolha de palavras, detalhes incluídos ou omitidos, organização da sintaxe, recursos imagéticos e, até mesmo, as influências do período ou da corrente da época—vulgas escolas literárias. Em suma, qualquer questão literária que o professor quiser (ou precisar) ensinar pode ser traduzida em temas. Como a teoria pós-colonial explica a ruína da tribo de Okonkwo em *O mundo se despedaça*, de Chinua Achebe? Ou, pegando um exemplo de língua portuguesa, como o tribalismo na construção de personagens em *Mayombe* desenvolve a ideia de que os conflitos internos são mais perigosos do que os externos? Os temas podem ser defendidos ou refutados, mas não trata-se necessariamente de se posicionar em relação a eles como pessoa, e sim de entender e saber explicar como a obra se articula com essas questões.

Temas também são transtemporais. A questão de livre-arbítrio versus destino pode ser colocada tanto por patrícios romanos que sentem a sua república ameaçada quanto por namorados afligidos por uma doença terminal. A reclamação de que poder demais nas mãos de uma só pessoa leva à tirania é levantada tanto por Cássio quanto Janis Ian. *A Culpa é das Estrelas e Mean Girls* são obras que respondem diretamente ao clássico, puxando questões centrais do texto. Mas é possível também enxergar temas em diálogo com nós mesmos, enquanto pessoas, e com outras obras (filmes, livros, músicas, expressões linguísticas) que conhecemos—que podem ter relação intencional ou não com a obra em questão. O tema sobre conflitos internos em *Mayombe* pode igualmente ser colocado para *Game of Thrones*, onde os Sete Reinos têm problemas para unir forças contra o inimigo comum e sobrenatural vindo do Norte. Pode, também, ser colocado para a dificuldade atual dos países em colaborar para amenizar as mudanças climáticas globais—um problema que afeta a todos. Quando o próprio aluno faz a leitura do texto e traça sua órbita particular ao redor dele, ele naturalmente encontrará as questões que mais o interessam.

Assim, falar de temas e da linguagem dos mecanismos literários na escola é, novamente, uma tentativa de propiciar que o aluno enxergue o clássico como obra que, através de um relato pontual—que pode se passar em épocas e culturas completamente desconhecidas—fala de sentimentos e ideias que conversam com o mundo dele. Desses sentimentos e ideias, o aluno pode se apropriar ou discordar. A questão não é que o aluno se enxergue no clássico *sempre*, mas que ele se sinta no direito de interagir, disputar, concordar e contestar as ideias daquele clássico. Que o aluno perceba o clássico como objeto humano, criado por mãos humanas que empregaram recursos estéticos que ele conhece e entende; e objeto analisado, também, por outras mãos humanas, tão capazes de sentir e falar sobre os efeitos do texto quanto as do aluno. O aluno não precisa aguardar a explicação de um outro leitor; pode, ele próprio sendo leitor, tocar a obra literária com suas mãos e pôr-se a pensar sobre ela pelos mesmos meios que qualquer outro.

Pensamos que um trabalho nas escolas que articule, dessa maneira, forma e conteúdo do texto literário, atentando-se sempre para a materialidade textual de tudo aquilo que é discutido, tenha potencial para render frutos em dois diferentes sentidos. Primeiro, ao construir um repertório de ferramentas que possibilite que o aluno ganhe autonomia e confiança como leitor; e depois, ao criar um ambiente que nutra interesses mais pessoais pelas ideias do texto, gerando conexões que passem do papel à vida e o tempo de cada aluno leitor.

Essa forma de ler passa por todo o trabalho com o livro, mas enxergamos a avaliação como principal espaço onde ela se concretiza. É o momento da verificação de inteligência, e a

forma como o professor faz essa verificação faz toda a diferença. Pouco adianta, por exemplo, que o professor permita que os alunos interpretem o texto durante as aulas, mas aceite apenas uma leitura única no teste do fim do semestre. Quanto a isso, nos alinhamos a Cosson quando diz:

O professor não deve procurar pelas respostas certas, mas sim pela interpretação a que o aluno chegou, como ele pensou aquilo. (...) A leitura do aluno deve ser discutida, questionada e analisada, devendo apresentar coerência com o texto e a experiência de leitura da turma.” (COSSON, 2006, p. 113).

Em outras palavras, a interpretação do aluno precisa ser requisitada e avaliada. Ao defendê-la, ele deve embasar suas ideias com evidências textuais. O professor, então, verifica se essa leitura é ou não possível, a partir daquilo que o texto apresenta—ou seja, também a partir da materialidade no texto—e da correlação proposta pelo aluno entre recursos e temas. Há liberdade na forma como se estabelecem relações entre recursos e texto, mas estas devem condizer com a maneira como se entendem os recursos literários. O efeito da repetição de palavras em um texto, por exemplo, é de destaque para aquelas palavras—o contrário é difícil de ser argumentado. Assim, estabelece-se a exigência de um grau de concordância com os estudos literários.

Para demonstrar essa proposta, apresentamos exemplos de trabalhos escolares, elencando como objeto de estudo, novamente, o *Julius Caesar* de Shakespeare. A proposta trata, em última instância, de avaliação de aprendizagem, mas passa antes pelo trabalho de leitura que a antecede.

4.3 *Shakespeare na sala de aula*

Para falar da sala de aula, volto-me, mais uma vez, para as memórias—dessa vez, as minhas próprias. Boa parte daquilo que apresentamos nessa monografia remete a nossas experiências. Nada mais justo, então, do que explicitar um pouco dessas referências—nesse caso, não acadêmicas, mas humanas. Nesse capítulo, reviro e reconto as estratégias de ensino que me marcaram, como aluna, na aula de inglês do segundo ano do ensino médio que guardo no coração e que inspirou esse trabalho—a mesma que aparece na Introdução. Os relatos se fizeram a partir de memórias de quatro anos atrás, alguns poucos documentos guardados e conversas mais recentes com a professora. A partir dessa aula rememorada, trazemos dois exemplos de atividades avaliativas que contemplam a materialidade no livro.

Antes de entrar nos trabalhos de avaliação, queremos contextualizar alguns detalhes da aula em que eles aparecem. Era uma aula no modelo estadunidense¹⁴ de literatura e língua inglesa, *AP English Literature and Composition*. Em nenhum momento ela se propôs a ser algo diferente disso: um estudo sobre a obra literária daquela unidade, que naquele caso foi a tragédia de *Julius Caesar*. E, no entanto, aquele espaço possibilitou uma série de conexões transtemporais entre nós, alunos, e o texto; e o mais importante, possibilitou que essas conexões viessem atreladas também a um gosto por aquela leitura.

Por *Julius Caesar* ter sido escrito para ser encenado, e ser de linguagem difícil hoje em dia, da virada do século XVII, grande parte da leitura foi feita em sala—e em voz alta. Começávamos as aulas com aquecimentos teatrais, para descontrair (“Andem como uma velhinha”; “agora, imitem um cachorro farejando um osso”). Depois, sentados em círculo de modo que todos vissemos uns aos outros, líamos as cenas designadas para o dia. A professora pedia voluntários para cada personagem—éramos uns vinte alunos, e nunca eram personagens suficientes para todos os voluntários. Vez ou outra, ficava alguma cena de dever de casa para lermos a sós. Essa leitura em voz alta diminuía o tempo em sala para entrar na análise propriamente dita, mas assegurava nossa passagem por algumas das barreiras da leitura, que penso ser o mais importante. O contato com o texto, assim, era inevitável: toda a turma conheceu Shakespeare pelos próprios olhos e ouvidos.

Julius Caesar ocupou a maior parte de um bimestre letivo (de um total de quatro bimestres no ano). Pela natureza abrangente da disciplina de inglês, que se volta igualmente para escrita e literatura, nem todas as aulas eram sobre a peça, mas mesmo com essa alternância, fazíamos a leitura por partes, com cenas específicas por semana; nunca a obra inteira de uma vez. Essa leitura pausada nos permitia identificar especificidades literárias e discutir os temas da leitura *enquanto* ela acontecia, entre atos e cenas. Assim, não caíamos de paraquedas, depois, nos trabalhos avaliativos. Ganhávamos recursos ao longo do percurso para depois descrever, entender e defender nossas ideias acerca do texto.

Cosson (2006) também defende esse tipo de acompanhamento quando propõe os *intervalos de leitura* em sua sequência básica. A ideia é que o professor organize momentos em aula que tratem do livro mesmo antes que a leitura da obra esteja completa. São “momentos de enriquecimento da leitura do texto principal” que “demonstram a efetividade da leitura que está sendo feita” (p. 81). A proposta vale também para quando a leitura é feita

¹⁴ O currículo das disciplinas “AP”, ou *Advanced Placement*, é pautado pela College Board, uma organização norte-americana. São aulas de ensino médio que se propõem a se aproximar a um nível de rigor universitário, e são tipicamente ofertadas em escolas internacionais. No exemplo que descrevemos nesse capítulo, a professora, também, era de formação estadunidense.

em casa. Nesse caso, o professor determina os capítulos que serão discutidos em cada aula, e os alunos já chegam com a leitura feita. Os intervalos podem variar desde conversas sobre o andamento da história até atividades específicas—sobre recursos argumentativos em Shakespeare, como foi o caso na minha aula de *Julius Caesar*—que cumprem conteúdo curricular e direcionam a leitura.

Parece interessante notar que essa abordagem vai de encontro a algo bem presente, também, nas memórias felizes dos alunos de Laboratório: a leitura compartilhada. Não gostamos de discutir nossas séries de TV com amigos que também as acompanham, ou de falar ou fofocar sobre nossas aulas com colegas que são da mesma turma? Assim é com a literatura. Conversar apenas ao fim do semestre sobre uma leitura que se fez (ou não se fez) mais rapidamente, mas de modo solitário, não é suficiente para cumprir a necessidade de compartilhar. Aqui, o velho ditado parece certo: a pressa é inimiga da perfeição.

Diferentemente da abordagem brasileira, onde a escrita (na forma de redação) e a literatura são exercidas em disciplinas escolares diferentes, nesse formato norte-americano as duas são praticadas juntas. Tendo em vista a dupla função da aula, como deixa claro o nome, *English Literature and Composition*, aquilo que estudávamos na literatura muitas vezes aparecia também nos dias de aula de escrita, e vice-versa. Se na escrita estávamos aprendendo estratégias retóricas e de argumentação, analisávamos os recursos persuasivos nas falas dos personagens de *Julius Caesar*. Se *Huckleberry Finn* fazia parte das leituras, nos dias de composição estudávamos sátira e ironia. Se precisávamos aprender os recursos de sintaxe, líamos *In Cold Blood* e discutíamos a manipulação de sintaxe como efeito literário.

A ideia, sempre, era conhecer os recursos linguísticos em sua aplicação real, na literatura. Assim, ficava claro o efeito que os diferentes recursos têm na potencialização da mensagem de um texto—não porque alguém nos dizia que era assim, mas porque líamos textos que empregavam esses recursos, e chegávamos às nossas próprias conclusões. Depois, quando escrevíamos redações e ensaios sobre os temas da obra literária, identificávamos os usos e efeitos dos recursos literários no texto como forma de exemplificar aquilo que defendíamos. Nesse formato, é difícil acontecer a sobreposição de ensino de gramática e redação em detrimento de literatura que alguns alunos de Laboratório criticam no fórum, pois uma habilidade torna-se intrínseca à outra.

O foco da leitura de *Julius Caesar* naquele bimestre foi a retórica. A retórica, ou arte da persuasão, é um dos grandes temas da peça shakespeariana, tendo um de seus exemplos mais clássicos nos discursos de Bruto e Marco Antônio no funeral de César. Ao longo do semestre, aprendemos alguns recursos retóricos—paralelismo, repetição, pathos...—e os

observamos em *Julius Caesar*, e também em outras situações mais contemporâneas, como campanhas eleitorais. Depois, esse estudo da arte da persuasão através das palavras culminou em duas principais avaliações: uma escrita, em que fizemos uma análise mais tradicional da argumentação de personagens dentro do texto de Shakespeare; e outra oral, na qual nós próprios, alunos, fomos os argumentadores.

Buscando a posição de igualdade intelectual ao professor, é importante que os alunos saibam previamente o que será julgado e esperado deles na avaliação. Assim, a nota dada pelo professor não é algo incontestável que foge à compreensão do aluno; ela deve ser justificada por critérios claros. No debate e no ensaio que colocamos como exemplo, seriam avaliados os seguintes critérios:

1. Precisão dos argumentos: o aluno apresenta ideias consistentes, que dialogam bem com o tema proposto e entre si e fazem sentido no contexto da peça?
2. Desenvolvimento das ideias: o aluno contextualiza e desenvolve satisfatoriamente cada argumento?
3. Uso de evidência textual: o aluno embasa cada argumento com trechos e/ou paráfrases de cenas específicas de *Julius Caesar*?
4. Compostura: uso adequado das normas da língua, no caso do ensaio, e confiança e pose na fala, no caso do debate.

4.3.1 Ensaio: avaliação escrita

Na avaliação escrita, a proposta é que o aluno faça uma análise detalhada da retórica de um personagem a partir de um trecho do texto determinado pelo professor. É esperado que o aluno saiba identificar estratégias específicas empregadas na fala do personagem e também o efeito que elas têm no personagem interlocutor. Aqui, é interessante pensar não apenas em como a fala do personagem é persuasiva de modo geral, mas como ela atinge *especificamente* o personagem interlocutor.

O mais tradicional, nesse caso, seria comparar os discursos opostos de Bruto e Marco Antônio na tribuna, anunciando e justificando a morte de César para o povo. Bruto apela para o *logos* de Aristóteles, ou a lógica racional do por que precisou matar César apesar de amá-lo, enquanto Marco Antônio se vale do *pathos*, ou das emoções, mostrando as vinte e três feridas no corpo de César e chorando a morte do amigo. Outra possibilidade seria analisar a cena onde César é persuadido a deixar sua casa e ir ao Senado nos Idos de Março, onde acaba

sendo assassinado. Enquanto Calpúrnia, esposa de César, implora que ele fique em casa, em uma fala emocional, Décio, um dos conspiradores, chega para escoltar César e o convence a ir ao Capitólio. Como exemplo aqui, porém, escolhemos falar do diálogo entre Cássio e Bruto do Ato I.ii que já comentamos no capítulo 3.3, da Transtemporalidade em Shakespeare:

Em *Julius Caesar*, um personagem que usa a retórica o tempo inteiro para persuadir os outros é Cássio, o cabeça por trás do grupo de opositores. Vemos ele convencendo Bruto a se juntar à conspiração, e depois Casca. Essas falas de Cássio são interessantes para demonstrar estratégias de argumentação e funcionam, também, como base para discutir questões como honra e moralidade, e como elas podem deixar uma pessoa vulnerável. Como Cássio persuade Bruto a assassinar um de seus melhores amigos? No diálogo entre os dois no Ato I cena ii, podemos dizer que:

- 1) Cássio inicia elogiando Bruto, inflando sua auto-estima:

And it is very much lamented, Brutus,
That you have no such mirrors as will turn
Your hidden worthiness into your eye,
That you might see your shadow. I have heard
Where many of the best respect in Rome,
Except immortal Caesar, speaking of Brutus
And groaning underneath this age's yoke,
Have wished that noble Brutus had his eyes. (SHAKESPEARE, I.ii.61-68)

- 2) Ao longo de toda a fala, ele constantemente compara a si mesmo e Bruto a César:

I was born free as Caesar; so were you;
We both have fed as well, and we can both
Endure the winter's cold as well as he. (I.ii.104-106)

- 3) De modo gradual, Cássio diminui César, lembrando momentos de fraqueza do outro. Conta de um episódio onde César quase se afogou no rio, e outro onde estava febril “com voz de moça enferma”, abrindo espaço para por fim declarar:

You gods, it doth amaze me
A man of such a feeble temper should
So get the start of the majestic world
And bear the palm alone. (I.ii.135-138)

(...) what should be in that

“Caesar”?
Why should that name be sounded more than yours?
Write them together, yours is as fair a name;
Sound them, it doth become the mouth as well; (I.ii.149-154)

4) Por último, Cássio apela para o compromisso de Bruto com os valores republicanos de Roma, dizendo que esses valores estão se perdendo:

Age, thou art shamed!
Rome, thou hast lost the breed of noble bloods!
When went there by an age, since the great flood,
But it was famed with more than with one man?
When could they say, till now, that talked of Rome,
That her wide walks encompassed but one man? (I.ii.159-164)

Isolando estratégias específicas, podemos apontar para a mudança de tom gradual da fala, que aos poucos fica mais radical. Esse crescendo é marcado, inclusive, pelas exclamações nos últimos versos. Desse modo, Cássio transmite seu ponto, que é de conteúdo bastante forte, mas não choca Bruto de uma vez. Podemos destacar também a justaposição cuidadosa de Bruto e César. Cássio bajula Bruto na mesma medida que repreende César, opondo um ao outro. Com essa comparação, torna-se mais fácil que Bruto desaprove, também, de César e concorde com Cássio. Além disso, Cássio coloca em risco algo que ele sabe ser um dos valores centrais de Bruto, que é a sua honra e o compromisso com a república romana. Bruto é caracterizado durante toda a peça como o romano mais nobre de todos, e quando Cássio o chama para conversar, antes mesmo de ouvi-lo, Bruto já diz prontamente que se for para falar do bem comum, ele está à disposição:

What is it that you would impart to me?
If it be aught toward the general good,
Set honor in one eye and death i' th' other
And I will look on both indifferently;
For let the gods so speed me as I love
The name of honor more than I fear death. (SHAKESPEARE, I.ii.91-96)

Analisar a retórica desse trecho puxa a discussão da tirania—um dos temas centrais da peça. Será que César de fato se tornaria um tirano, como prevê Cássio, ou será Cássio o vilão da história? César, até esse momento, é caracterizado como vaidoso, mas não exatamente perigoso: ele inicialmente recusa a coroa quando esta lhe é oferecida (enfaticamente três vezes, segundo Casca; I.ii.245-261), e é apresentado como um homem já velho e enfermo em diversas ocasiões do primeiro ato, possivelmente infértil (ii.8-11), surdo de uma orelha (ii.223) e epilético (ii.265). Nesse sentido, o argumento de Cássio vai contra aquilo que

mostram os fatos, mas a maneira como ele manipula as palavras é suficiente para convencer Bruto. Há também o questionamento de em que medida a influência de César, ainda que discutivelmente tirânica ou monárquica, seria negativa. Cássio parte da premissa de que a monarquia é necessariamente contrária aos valores romanos, e Bruto concorda, mas a peça mostra que, no fim das contas, a conspiração incitada por Cássio é a causa tanto de uma guerra civil em Roma quanto dos suicídios de Cássio e Bruto—ambos desfechos negativos.

Outro tema que aparece é a moralidade. Bruto é a personificação do homem justo, “ama mais a honra do que teme a morte” (I.ii.95-96). No desfecho da peça, após sua morte, ele é louvado até por seus inimigos:

This was the noblest Roman of them all.
All the conspirators save only he
Did that they did in envy of great Caesar.
He only in a general honest thought
And common good to all made one of them.
His life was gentle and the elements
So mixed in him that nature might stand up
And say to all the world “This was a man.” (SHAKESPEARE, V.v.74-81)

O outro lado desses princípios rígidos de Bruto, porém, é que aqueles que não têm preocupações semelhantes podem o explorar. O grupo de conspiradores têm interesse de que Bruto se junte a eles pelo bom prestígio que ele pode dar à missão. Cássio, então, pouco preocupado com a integridade, forja cartas falsas para convencer Bruto de que a oposição a César é desejada por muitos. E Bruto, sendo sensível ao bem comum, cai na lábria de Cássio. Assim que Bruto sai de cena, Cássio observa a honestidade do outro:

Well, Brutus, thou art noble. Yet I see
Thy honorable mettle may be wrought
From that it is disposed. Therefore it is meet
That noble minds keep ever with their likes;
For who so firm that cannot be seduced? (SHAKESPEARE, I.ii.320-324)

Pode se argumentar que a mesma moralidade de Bruto que dá boa reputação à causa dos conspiradores é também o motivo do seu fracasso. Quando Cássio propõe que Marco Antônio, braço direito de César, morra junto com César para evitar retaliações, Bruto se opõe, argumentando que cometendo esse segundo assassinato, eles passariam dos limites e perderiam seu propósito. “Let’s be sacrificers, but not butchers, Caius” (II.i.179). Da mesma maneira, contra a vontade de Cássio, Bruto consente que Marco Antônio discursar para o povo no funeral de César (III.i.249-268). Bruto acredita que os motivos do assassinato são de fato

nobres, e que o povo entenderá isso independentemente do que Marco Antônio proferir. Em seu passional discurso no funeral, no entanto, Marco Antônio se revela revoltado e volta toda a população contra Bruto e Cássio; e assim começa a guerra civil que leva à morte dos dois conspiradores. Se Bruto houvesse cedido aos desejos de Cássio, provavelmente teriam tido êxito na deposição de César; mas seus princípios estariam feridos. Nesse sentido, a peça mostra que os bons valores se tornam insustentáveis no ambiente político.

4.3.2 Debate: avaliação oral

A segunda atividade avaliativa é um debate em sala sobre um tema central da obra que possa ser argumentado em direções diferentes. A ideia, aqui, é colocar a retórica em prática. A turma é dividida em dois grandes grupos, e cada grupo defende um lado da discussão segundo uma estrutura de debate combinada: alternando entre os dois lados, 1) falas de abertura, 2) primeiro e segundo argumentos, 3) refutação do adversário e 4) falas de encerramento. Os alunos têm algumas semanas para se preparar e se reunir. É esperado que sejam oradores persuasivos e organizados, embasando suas falas sempre com exemplos textuais específicos.

Alguns tópicos possíveis, em *Julius Caesar*, são 1) A obra representa as mulheres como frágeis ou fortes? 2) A honra é caracterizada como virtude ou defeito? 3) A tirania é uma ameaça real na peça? e 4) O mundo da peça é regido pelo destino ou pelo livre-arbítrio? O tópico escolhido seria apenas um, combinado previamente com a turma. A exigência essencial nesse debate é que ele, de fato, diga respeito à obra literária. Trata-se de uma atividade de literatura, e não de opinião pessoal, por isso as perguntas não tratam dos assuntos de forma aberta. Perceba-se que a questão, sempre, é como *a obra literária* articula o tema. Sendo assim, os alunos devem defender o lado designado para o seu grupo—não necessariamente o seu posicionamento pessoal.

Nesse sentido, vale o alerta de Cosson de que é preciso ter um cuidado especial com os debates orais (2006, p. 115). Debates são atividades não muito raras nas escolas, mas em geral, eles dificilmente avançam ou demonstram entendimento de leitura. Se por um lado o professor por vezes libera os alunos para conversar sobre o livro sem objetivo especificado, de modo que a conversa se perca em temas paralelos, pelo outro ele direciona a discussão de tal forma que os alunos respondam procurando adivinhar o que o professor quer ouvir.

Para evitar esses extremos, a discussão precisa recuperar a sua autenticidade, ou seja, deve trazer perguntas de quem tem dúvidas e respostas de quem acredita saber a resposta. Para tanto, é importante que o professor atue como um moderador e não o catalisador da

discussão, evitando dar a primeira e a última palavra sobre a obra. Seu papel é coordenar a discussão e sintetizar seus resultados. (COSSON, 2006, p. 115)

Retomamos a ideia do mestre ignorante, que lança perguntas aos alunos para as quais ele realmente não tem resposta; no caso da literatura, muitas vezes são perguntas que de fato não têm resposta, não por ignorância do mestre, mas pela abertura dos temas. Para criar esse ambiente autêntico em sala, é legal montar uma situação que se assemelhe ao mundo real, sem dependência do professor. No debate de *Julius Caesar* da aula de literatura inglesa, a professora trouxe jurados convidados (professores de outras turmas da escola) para declarar um lado vencedor (o veredito não influenciou as notas dos alunos, havendo depois a avaliação mais criteriosa da própria professora também), e os alunos podiam se vestir a caráter para o tribunal caso quisessem. Tivemos até um lanche comemorativo depois do debate, simulando o vencimento de um processo.

Em nosso breve exemplo, selecionamos o tema 4: *O mundo da peça é regido pelo destino ou pelo livre-arbítrio?* Vamos aproveitar aqui alguns elementos que já apresentamos em um capítulo anterior:

Em defesa do destino, um argumento possível é a alta quantidade de presságios que preveem corretamente os acontecimentos da peça. No dia antes do assassinato, há a grande tempestade com uma série de elementos sobrenormais: chovem chamas, um homem segura fogo em suas mãos, um leão aparece na cidade, homens de fogo rondam as ruas e animais noturnos se apresentam de dia. Tudo isso é sinal de que coisas ruins estão para acontecer. Como diz Casca,

When these prodigies
Do so conjointly meet, let not men say
“These are their reasons, they are natural,”
For I believe they are portentous things
Unto the climate that they point upon. (SHAKESPEARE, I.iii.30-32)

Além dos indícios da natureza, diversos personagens recebem sinais sombrios: é o caso do adivinho da segunda cena, que alerta César sobre os Idos de Março (I.ii.28), dos áugures que sacrificam um animal para César e não encontram o coração (II.ii.40-43), e do pesadelo de Calpúrnia, onde homens se banham numa estátua de César que jorra sangue (II.ii.81-87). César sabe de todos esses sinais e, mesmo assim, a trajetória dos acontecimentos não muda. Como previsto, ele vai ao Senado e é assassinado nas Idas de Março.

Além disso, podemos apontar para as mortes de outros personagens. Cássio, que durante quase toda a peça se crê dono do seu destino e capaz de driblar a morte (I.iii.49-56), chega ao fim da vida preocupado com um futuro que ele finalmente percebe que não controla. Observando que as águias majestosas que acompanhavam o exército foram substituídas por corvos, ele conclui, “Now I change my mind / And partly credit things that do presage” (V.i.86). Bruto, por sua vez, vê o fantasma de César (IV.iii; V.v) e entende que o amigo assassinado será vingado. Mais uma vez, as previsões acertam, e Cássio e Bruto não apenas perdem a batalha que se aproxima, mas também as suas vidas.

No pano de fundo, há também a morte de Portia, esposa de Bruto. O pai de Portia, Cato, lutou ao lado de Pompeu, inimigo de César, e se suicidou quando o líder perdeu a batalha. Portia menciona seu pai num sentido positivo, dizendo-se herdeira de um homem forte (II.i.317-325). Parece terrivelmente irônico, então, que no desfecho da peça, Bruto, já exilado de Roma com suas tropas, receba a notícia do suicídio de Portia. Assim como seu pai, Portia engole fogo e decide tirar a própria vida ao se ver distante de Bruto e perceber que os inimigos de seu marido estão vencendo o combate (IV.iii.168-179). Os paralelos entre pai e filha dão noções de um destino pré-determinado.

Já em defesa do livre-arbítrio, é válido observar que os mesmos agouros que podem ser chamados de marcas do destino são passíveis de múltiplas interpretações. Na peça, isso acontece em diversos momentos. Durante a tempestade sobrenatural, enquanto Casca treme, Cássio enxerga aquilo não como mau presságio do assassinato, mas como símbolo da tirania de César que ele acredita estar por vir:

But if you would consider the true cause (...)
Why all these things change from their ordinance,
Their natures, and preformèd faculties,
To monstrous quality—why, you shall find
That heaven hath infused them with these spirits
To make them instruments of fear and warning
Unto some monstrous state. (SHAKESPEARE, I.iii.69-74)

A tempestade é um reflexo da “monstruosidade” que se configura em Roma, uma noite terrível e desproporcionalmente poderosa assim como é César. É, para Cássio, um aviso de que César precisa ser detido. É a partir desse comentário que Cássio convida Casca a entrar para a conspiração. Assim, para Cássio a tempestade também representa coisas ruins, mas ele puxa uma interpretação que o avanta.

Algo semelhante ocorre com o pesadelo de Calpúrnia. A esposa de César sonha que romanos sorridentes banham-se no sangue que espirra da estátua do marido. A imagem a leva

a implorar de joelhos que César não saia de casa naquele dia. Décio, no entanto, que vai à casa de César justamente com a missão de fazê-lo sair, propõe outra interpretação ao sonho. Ele diz que a visão mostra a cidade de Roma “mamando” a grandeza de César, tratando-se, assim, de excelente auspício (II.ii). No fim, Décio consegue o que quer e César vai ao Senado.

Esses dois exemplos mostram que os presságios, mais do que previsões do futuro, funcionam como justificativa para que os personagens façam o que já pretendiam fazer desde o começo. No caso do sonho, por exemplo, César diz já no início da cena que não sucumbirá à covardia e sairá para o Senado, mesmo após solicitar os áugures e ser aconselhado a não sair (II.ii.51). Ele considera mudar os planos com as súplicas da esposa, mas no fim, a interpretação que Décio dá ao sonho reforça aquilo que já era a intenção inicial de César.

Nesse sentido, é como Cícero diz ao receoso Casca, frente à cena da tempestade:

(...) it is a strange-disposèd time.
But men may construe things after their fashion,
Clean from the purpose of the things themselves. (SHAKESPEARE, I.iii, 33-35)

Os presságios existem, mas a forma como são interpretados é sempre obra humana. Essas interpretações humanas, sim, determinam acontecimentos; não os presságios em si.

Outro detalhe relevante é que com a exceção de César e Cinna (um personagem secundário), todas as mortes explícitas na peça são suicídios: Cato (que aparece apenas em comentário), Portia, Cássio, Titínio e Bruto. Com essa quantidade elevada de personagens tirando a própria vida, a peça parece dizer que são os próprios homens que constroem seus infortúnios.

As circunstâncias da morte de Cássio são particularmente emblemáticas. Ele já acorda no dia da batalha com uma sensação ruim, observando os corvos que sobrevoam sua tropa. Essa é uma grande mudança na atitude de Cássio, que anteriormente na peça, em suas atuações exitosas, acreditava plenamente na sua capacidade de vencer, sem se deixar influenciar por maus presságios. Durante a luta, já amedrontado, Cássio equivocadamente pensa que seu exército perdeu. Ele manda um soldado verificar o andamento da batalha e, logo, comanda seu servo a subir em uma árvore e acompanhar o percurso do enviado. O servo se engana, dizendo a Cássio que o soldado parece estar cercado. Com esse relato do servo, Cássio se convence que sua intuição dessa manhã estava certa e, precipitadamente, tira a própria vida. Depois, descobrimos depois que o soldado estava, na realidade, rodeado por aliados (V.iii). Nessa cena, claramente, um erro humano induzido pelo medo influencia o decorrer das coisas. Assim, essa cena fortalece o livre-arbítrio no universo da peça.

5. Conclusão: Abrindo a trilha

Esse trabalho nasceu de uma negação que passa pela minha própria experiência como aluna e leitora, sendo tema de um estudo de caso no ensino médio e, depois, de uma Iniciação Científica na graduação: constatamos que a literatura nas escolas não tem tido êxito em conquistar leitores. A partir daí, naturalmente começamos a olhar para o que está sendo feito nas escolas e procurar as falhas: como *não* ensinar literatura, o que *não* funciona. Optamos, porém, por não fazer dessas negações o foco da monografia. Em vez disso, a partir da negação—que não deixa de ser um primeiro passo¹⁵, mas que sozinha se esgota—propusemo-nos a buscar soluções. Procurando evitar um discurso puramente teórico, buscamos apostas e estratégias para despertar interesse nos leitores, e exemplos práticos. Se não o estudo redundante da disciplina, *o quê?* Se não a discussão da validade do cânone, *qual?*

A primeira necessidade que se fez foi ir ao encontro do aluno-leitor real, que tomou forma nos fóruns da turma de Laboratório de Literatura da UnB. Ali, os licenciandos que ouvimos e citamos se encontram num interessante papel duplo: são educandos e também educadores (em formação, mas muitos já começando a atuar como professores). Nesse sentido, suas impressões têm valor especial. A partir dos relatos desses alunos-professores, identificamos um paradoxo no cerne do ensino de literatura: grande parte dos alunos que se dizem leitores não são, ou não foram, leitores escolares. Pauta-se aí o nosso principal objetivo com esse trabalho: dar a vontade de ler na sala de aula. E uma vez que nosso interesse está muito mais na metodologia de ensino e na abordagem dos textos do que no mérito ou demérito do cânone, trata-se de dar a vontade de ler os livros que já estão nos currículos escolares: os clássicos. A questão passa por uma busca daquilo que a leitura perde quando sai de casa para o ambiente escolar; e assim, passa pelo prazer, e pelo próprio sentido de se ler. O que tem o leitor desobrigado que o leitor escolar não tem?

A transtemporalidade da obra literária—sua capacidade de transitar cronologicamente—surge como resposta. A leitura se faz, sempre, pelas demandas do presente. Buscamos respostas para as nossas perguntas naquilo que lemos, independentemente da data de publicação. E os textos antigos que mais ganham espaço na contemporaneidade, como vimos em *Julius Caesar*, são aqueles que se mantêm em diálogo com o presente, seja através de outras obras, como vimos no Eixo 1 com *A Culpa é das Estrelas* e *Mean Girls*, seja

¹⁵ Como vimos em Todorov (2019) e Felski (2015), acreditamos que uma grande parte da causa dos problemas está no estudo de uma disciplina literária tautológica, que fala de si mesma para si mesma e se esquece do seu objeto e seus leitores.

mais amplamente pelos seus temas, como vimos no Eixo 2. O sentido da leitura cessa no momento em que o texto deixa de conversar com o leitor. É preciso, portanto, abrir esse canal de diálogo com o clássico. O aluno precisa ser capaz de comentar, contestar e responder ao livro escolar com a mesma segurança que ele comenta o último episódio da série de TV do momento ou o livro mais recente de uma trilogia *bestseller*. Longe da ilusão de que o aluno tenha uma interpretação ou resposta absoluta, trata-se de dá-lo a confiança e as ferramentas para buscar no texto interpretações que fazem sentido para ele, hoje.

Para pensar em como esse diálogo com o mundo e o presente do leitor, tão intrínseco à leitura, pode ser efetivamente integrado às práticas escolares e, inclusive, avaliado, nos articulamos à sequência básica do letramento literário de Cosson, mas propomos algo menos linear. A proposta transtemporal perpassa todo o processo de leitura: começa ainda antes do texto, na motivação, quando o aluno reconhece os traços do livro na cultura atual, não apenas sabendo, mas percebendo a sua importância; passa pela forma como se faz a leitura propriamente dita, dando uma direção a ela, observando os recursos literários que se destacam no texto e a mensagem que transmitem; e continua depois que a história termina, quando o aluno assimila tudo o que leu e formaliza sua leitura em algum trabalho.

No Eixo 1, expandimos o conceito da motivação. Exploramos as pontes possíveis entre objetos culturais clássicos e contemporâneos como forma de evidenciar a atualidade da literatura. É uma aposta na relevância do clássico por meio de suas respostas contemporâneas. Buscando aquilo que já faz parte do repertório do aluno, a ideia é mostrar a ligação entre esse repertório e um clássico que pode parecer inacessível apenas por ser velho, ou por ser clássico.

No Eixo 2, embasamos a forma de se ler e avaliar na igualdade das inteligências dos textos de Rancière e Jacotot. É dar voz e autorização ao aluno para formular suas próprias leituras e opiniões sobre uma obra literária, sem depender de um professor intermediário. Para isso, falamos da materialidade no texto como elo comum entre professor e aluno, e também como critério de avaliação.

O que fomos percebendo ao longo da pesquisa é que a proposta que fazemos aqui não é um caminho já pavimentado, com calçada, postes e flores. Ele não vem pronto com todas as respostas. Nos estágios preliminares desse trabalho, houve o desejo de imaginar um novo método aplicado ao currículo de literatura do ensino médio; de elaborar um passo-a-passo. Mas com algumas semanas, percebemos que isso não seria possível. Além de demandar um conhecimento profundo dos livros do currículo do ensino médio que eu, como aluna de graduação, não tenho, a relevância de um trabalho tão restrito parecia questionável. Assim,

optamos por uma proposta por vezes menos específica, mas que acreditamos ser mais aplicável a vidas e aulas reais.

O que abrimos aqui se aproxima de uma trilha de terra no mato que antes estava fechado, com algumas bifurcações e placas pelo caminho apontando rumos possíveis a se tomar. A rota exata vai variar dependendo de quem faz a trilha. Ressaltamos ao longo da monografia que ao passo que o ensino literário exitoso se adapta necessariamente a cada contexto, ele também se repete. A observação de uma aluna de Laboratório parece profética nesse sentido: “Pensei, pensei e finalmente, ao invés de criar, eu lembrei da minha época de estudante do Ensino Médio”, ela escreveu, quando solicitada a montar uma atividade de aula. Mas no fim, é como conclui Cosson, também, ao fim de seu livro: “A prática do letramento literário é como a invenção da roda. Ela precisa ser inventada e reinventada em cada escola, em cada turma, em cada aula” (2006, p. 120). Isso porque, além das diferenças de cada livro e cada currículo, existem as diferenças entre pessoas.

O professor, acima de tudo, precisa falar daquilo que faz sentido para ele, que faz seus olhos brilharem. Para isso, não existe resposta padrão de fábrica. E é por isso que não nos cabe, como pesquisadoras, montar o plano de ensino do professor. Pode caber, no entanto, aos alunos de Laboratório de Literatura que se preparam para dar aula! Pedimos a eles, como uma das atividades da disciplina, que nos enviassem propostas de motivação para leitura e de avaliação da leitura de obras brasileiras, segundo o que delineamos nos Eixos 1 e 2, respectivamente. A escolha da obra era livre, e cada um selecionou um texto do qual gosta. Concluimos, então, compartilhando aqui algumas das ideias que nos chamaram mais atenção. Se não respostas, são mais alguns exemplos possíveis:

- O narrador não-convencional em *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (Machado de Assis) e *Eu sou um gato* (Natsume Soseki): o aluno propõe uma reflexão sobre as possibilidades de narração a partir do narrador felino de *Eu sou um gato* e do narrador defunto de *Brás Cubas*. Ele articula essa discussão a uma aula sobre os tipos de narrador (personagem, observador e onisciente) e os diferentes focos e ênfases que eles dão à história.
- O silenciamento das personagens femininas em *Dom Casmurro* (Machado de Assis) e no filme *(500) Dias com Ela*: o diálogo aqui se pauta pela maneira semelhante na qual Bentinho e Tom Hansen, protagonista do filme, usam recursos narrativos e recortam suas histórias de forma a manipular ou persuadir o leitor/espectador de que a parceira

amorosa é culpada. A aluna compara e contrasta elementos como a linearidade cronológica e a ausência do ponto de vista da mulher.

- A loucura em *O Alienista* (Machado de Assis) e *Alice no país das maravilhas*¹⁶: ambas as obras fazem um jogo com os referenciais que se toma para loucura e razão, e lançam a pergunta de se a sanidade mental realmente existe. Um diálogo interessante se estabelece a partir daí na forma como Simão Bacamarte passa a internar em seu manicômio pessoas aparentemente equilibradas, e na fala do gato do País das Maravilhas para Alice: “Todos nós aqui somos loucos”.
- O anti-herói em *Macunaíma* (Mário de Andrade) e *Deadpool* (HQs da *Marvel*): os protagonistas de ambas as obras apresentam características antagônicas à do arquétipo convencional do herói, como preguiça, egoísmo e mentira. O aluno propõe um paralelo entre os dois personagens, destacando, ainda, as semelhanças da metamorfose física (*Macunaíma* se transforma de negro para branco e *Deadpool* tem sua aparência deformada por uma neoplasia celular) e da atmosfera cômica em ambas as obras.
- Avaliação de *S. Bernardo* (Graciliano Ramos) a partir do julgamento de Paulo Honório: o livro pode ser visto como um grande exame de consciência de Paulo acerca do suicídio de Madalena, e a ideia aqui é levar esse tema para o tribunal, à la *Capitu*. Os alunos representariam os personagens do livro em um júri e seriam avaliados pela coerência de suas falas e posicionamentos (defesa ou acusação?) com as atitudes dos personagens no livro. O veredito final seria dado, também, por alunos.
- Avaliação de *Senhora* (José de Alencar) a partir do padrão da mulher romântica: a proposta é que durante quatro semanas, os alunos tragam para a aula uma pergunta instigante, um trecho do livro e uma breve explicação das escolhas, os três acerca da personagem Aurélia. Depois, em algo semelhante ao método *Harkness*, há em sala uma dinâmica de perguntas e respostas a partir das questões trazidas pelos alunos. Por fim, há uma discussão guiada pelo professor sobre a construção da personalidade de Aurélia e como ela se articula com o padrão da mulher do Romantismo.

Essas propostas nos trazem ao fim dessa pesquisa em tom de alegria. As ideias dos alunos de Laboratório ilustram a possibilidade real de mudança e amarram, enfim, nossa proposta transtemporal não apenas à literatura brasileira, mas também à potência intelectual

¹⁶ O livro de Lewis Carroll foi originalmente publicado em 1865, mas como a história de Alice permanece viva na cultura popular por meio das adaptações cinematográficas de 1951 e 2010, consideramos ela uma válida representante do contemporâneo.

de cada aluno ou professor. É uma ideia que vai além de nós, de Todorov, ou de Felski, e cria vida própria em cada “mestre”.

A mensagem que fica, em relação à literatura, é que o caminho para mudança não está apenas nos livros, ou no *o que* se lê. O *como* se aproximar deles é aquilo que julgamos haver de mais essencial. Estratégias melhores do que a simples periodização estão ao nosso alcance, como é o caso da materialidade no texto, do princípio de igualdade e dos traços nas obras contemporâneas. É uma conclusão esperançosa: não se tratando de câncer terminal ou profecias de águies romanos, há atitudes a se tomar! Nesse sentido, se a escola não dá vontade de ler, a culpa não é das estrelas.

Bibliografia

- CALVINO, Italo. *As cidades invisíveis*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. 2ª ed. [*Le città invisibili*, 1972] Tradução: Diogo Mainardi.
- CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. 2ª ed. p. 11. [*Perché leggere i classici*, 1991] Tradução: Nilson Moulin.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Editora Contexto, 2006.
- GREEN, John. *The Fault In Our Stars*. New York: Dutton Books, 2012. 1ª ed.
- FELSKI, Rita. “Context Stinks!”. In: _____. *The Limits of Critique*. Chicago: The University of Chicago Press, 2015. cap. 5, p. 151-185.
- FILHO, Naércio Menezes. *Financiamento da Educação*. 25 abril 2019. Apresentação de slides. Comissão de Educação da Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/noticias/seminario-no-dia-25-de-abril-sobre-financiamento-da-educacao-basica-qualidade-eficiencia-e-equidade>. Acesso em 24 jul. 2020.
- FISCHER, Luís Augusto *et al.* A Literatura no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). *Nonada: Letras em Revista*, Porto Alegre, ano 15, n. 18, p. 111-126, 2012. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/140331/000985040.pdf?sequence=1>. Acesso em: 14 jun. 2020.
- IBGE. *Indicadores sociais: Escolarização; Analfabetismo*. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/indicadores>. Acesso em: 23 maio 2020.
- INSTITUTO PRÓ-LIVRO; ITAÚ CULTURAL. *Retratos da leitura no Brasil: 5ª edição*. 11 set. 2020. Apresentação de slides. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/12/5a_edicao_Retratos_da_Leitura_IP_L_dez2020-compactado.pdf.
- MEAN Girls. Direção: Mark Waters. Los Angeles: Paramount Pictures, 2004. (97 min.)
- MEYER, Stephenie. *New Moon*. New York: Little, Brown and Company, 2006.
- MUIR, Edwin. *One foot in Eden*. Londres: Faber and Faber, 2017. Disponível em: <https://www.fadedpage.com/books/20170419/html.php>. Acesso em: 9 dez. 2020.
- NAKAGOME, Patrícia Trindade. Mário de Andrade, Eça de Queiroz, J. K. Rowling: qual a ligação entre esses autores?. *Opiniões*, [S. l.], v. 3, n. 4-5, p. 70-80, 2016. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/opiniaes/article/view/114875>. Acesso em: 15 nov. 2020.
- OCDE. *Country Note: Results From PISA 2018. Brazil*. 2019a. Disponível em: https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_BRA.pdf. Acesso em: 10 abril 2020.

OCDE. "Preface". In: _____. *PISA 2018 Results (Volume I)*. Paris: OECD Publishing, 2019b. p. 3-4. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-results-volume-i_5f07c754-en. Acesso em: 26 maio 2020.

OPNE. *Indicadores: Ensino Médio*. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/3-ensino-medio/indicadores>. Acesso em: 23 maio 2020.

PARKS, Tim. Why Read New Books? *The New York Review*, 11 nov. 2014. Disponível em: <https://www.nybooks.com/daily/2014/11/11/why-read-new-books/>. Acesso em: 15 nov. 2020.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993. [*Comme un roman*, 1992] Tradução: Leny Werneck.

RANCIÈRE, Jaques. *O mestre ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 1-97. [*Le maître ignorant*, 1987] Tradução: Lílian do Valle.

ROBERTS, Edgar V.; JACOBS, Henry E. Idea or Theme: The Meaning and the Message in Fiction. In: *Literature: An Introduction to Reading and Writing*. New Jersey: Pearson Prentice Hall, 2006. 8ª ed. p. 438-443.

SHAKESPEARE, William. *The Tragedy of Julius Caesar* [1599]. New York: Simon & Schuster, 2011.

THOREAU, Henry David. *Walden ou A Vida Nos Bosques*. [*Walden; or, Life in the Woods*, 1854] Tradução: Educacional.com.br. Disponível em: <http://www.educacional.com.br/upload/dados/materialapoio/1790001/6749620/13072220-Henry-David-Thoreau-A-Vida-Nos-Bosques.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2020.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em Perigo*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2019. 9ª ed. [*La littérature en péril*, 2007] Tradução: Caio Meira.

ZILBERMAN, Regina. "Apresentação"; "A formação do leitor". In: _____. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Editora Contexto, 1988. p. 9-11; 15-20.